ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXII
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Федяєва В.Л. *– доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*

Заступник головного редактора:
Слюсаренко Н.В. *– доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*

Відповідальний секретар:
Сараєва О.В. *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*

Члени редакційної колегії:
Андрієвський Б.М. *– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.*
Барбіна Є.С. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету*
Белан А.В. *– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*
Блах В.С. *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*
Корольова І.І. *– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*
Кузьменков С.Г. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету*
Ліда Ху *– кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки*
Пентилюк М.І. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету*
Петухова Л.Є. *– доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету*
Римантас Сташис *– доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)*
Шарота Софія *– доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)*
Яцула Т.В. *– доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету*

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

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

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 27.06.2018 р. № 13)**

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

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

ISSN 2413-1865

© Херсонський державний університет, 2018
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2018

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гнатів З.Я. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**9**

Золотовська В.С. ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІНОЗЕМНА МОВА ДИСЦИПЛІНИ».....**13**

Новаковець В.П. СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ.....**18**

Опалюк Т.Л. РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ XXI СТОЛІТТЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....**22**

Радул В.В., Радул О.С. СУБ'ЄКТ ТА ОСОБИСТІСТЬ У РЕТРОСПЕКТИВІ РОЗВИТКУ (СЕРЕДИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ).....**30**

Таранцева О.О. В.М. ВЕРХОВИНЕЦЬ – ОДИН ІЗ ОСНОВОПОЛОЖНИКІВ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ НА МЕЖІ XIX–XX СТОЛІТТЯ.....**36**

Філіппова Л.В. РОЗВИТОК ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....**39**

Шевчук М.М. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОЛТАВСЬКОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (1914–1941 РР.).....**43**

СЕКЦІЯ 2
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Балабан Я.Р., Іваній В.С., Мороз І.О., Цапенко М.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....**47**

Тарнавська Н.П., Рудницька Н.Ю. КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕЛЕМЕНТАРНІЙ МАТЕМАТИЦІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МЕТОДУ МОДЕЛЮВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....**51**

Ткачук С.М., Шахрай О.М. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....**58**

СЕКЦІЯ 3
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Базилевська О.О. СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....**62**

Головко М.Б., Головко Б.С. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ.....**66**

Канарова О.В. ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНАМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....**72**

Мільчевська Г.С., Єрьоміна Л.Є. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....**76**

Пантюхов Б.О. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... **80**

СЕКЦІЯ 4
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бабенко В.Г., Пампура І.І. УВАГА Й УВАЖНІСТЬ ЯК ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... **85**

Брянцева Г.В., Брянцев О.А. ФОРМУВАННЯ В БАКАЛАВРІВ НАВИЧОК ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРЕЗЕНТАЦІЙ..... **89**

Воловник В.Є., Маслій О.М. МОДЕЛЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... **94**

Гоголь І.О. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ..... **101**

Горожанкіна О.Ю. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО..... **107**

Дука О.А. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПРОБАЦІЇ У ВІДОМЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДКВС УКРАЇНИ..... **112**

Захарасевич Н.В. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РУСЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ..... **117**

Карабін О.Й. ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... **122**

Кардаш І.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... **126**

Кашина Г.С. ВІДКРИТІ ОСВІТНІ ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ЯК ІНФОРМАЦІЙНИЙ БАЗИС ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... **131**

Канюк О.Л., Кіш Н.В. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ» МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ..... **138**

Конюхов С.Л. АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОГРАМУВАННЮ..... **143**

Коренева І.М. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ..... **148**

Корінна Г.О. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... **154**

Корсікова К.Г. РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК КОМПОНЕНТ УСПІШНОГО ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... **159**

Маятіна Н.В. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У КОЛЕДЖАХ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ..... **163**

Онопрієнко І.М. ВНУТРІШНІЙ АУДИТ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **167**

Папушина В.А., Красильникова Г.В. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ..... **171**

Малихін О.В., Рубінська Б.І. ПРО ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ В ГАЛУЗІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... **176**

Сантюрова М.В. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ВЕБІНАРУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ..... **181**

Семенкова А.Н., Колодийчук Ю.В., Северинюк Т.А. РОЛЬ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА..... **185**

Томашівська М.М. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ..... **189**

Тушева В.В. ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ ДІЯЛЬНІСНОЇ КОНЦЕПЦІЇ **192**

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Біличенко Г.В. УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ..... **199**

Залібовська-Ільніцька З.В. СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЛЮДЕЙ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ ЗОРУ..... **202**

Кучер Г.М. ІННОВАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРОМАДІ ІЗ СІМ'ЯМИ, ЩО ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ..... **207**

Матрос О.О. ОСНОВНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ..... **213**

Печериця Н.М. ЕЙДЖИЗМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ..... **216**

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Макарова Т.М. РОЗВИТОК МОВНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ»..... **221**

Міхєєва О.І., Шутько О.О. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ГРИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ **227**

CONTENTS

SECTION 1
METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Hnativ Z.Ya. SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION..... **9**

Zolotovska V.S. THE CONTENT OF THE CONCEPT OF "FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE"..... **13**

Novakovets V.P. STRATEGIC MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL PRINCIPLES..... **18**

Opaliuk T.L. REALIZATION OF THE XXI CENTURY EDUCATION STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES..... **22**

Radul V.V., Radul O.S. SUBJECT AND PERSONALITY IN THE RETROSPECTIVE OF DEVELOPMENT (MID 20 CENTURY – THE BEGINNING OF THE 21 CENTURY)..... **30**

Tarantseva O.O. V.M. VERKHOVYNETS IS ONE OF THE FOUNDERS OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN NATIONAL CULTURE BY MEANS OF FOLK CHOREOGRAPHY AT THE VERGE OF THE XIX-XX CENTURIES..... **36**

Filippova L.V. DEVELOPMENT OF PHARMACEUTICAL EDUCATION IN UKRAINE..... **39**

Shevchuk M.M. THE STAGES OF THE DEVELOPMENT OF POLTAVA TEACHER INSTITUTE (1914-1941)..... **43**

SECTION 2
THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Balaban Ya.R., Ivanii V.S., Moroz I.A., Tsapenko M.V. CONCEPTUAL APPROACHES TO PROJECT CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE BASIC SCHOOL..... **47**

Tarnavska N.P., Rudnytska N.Yu. CO-OPERATIVE NAVCHANNYA CHILDREN OF THE OLDEST PRE-SCHOOL ELEMENTARY SCHOOL AND YOUNG SCHOOL STUDENTS IN ELEMENTARY MATHEMATICS AND ECONOMICS TO THE METHOD OF MODELING IN THE MINDS OF THE EXCLUSIVE HISTORY..... **51**

Tkachuk S.M., Shakhrai O.M. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MUSIC ARTISTIC STUDIES..... **58**

SECTION 3
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Bazylevska O.O. SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF CIVIL AND AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS..... **62**

Holovko M.B., Holovko B.S. THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF IDEAS OF PEDAGOGICAL PHILOSOPHY..... **66**

Kanarova O.V. INTERACTION OF TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH FAMILIES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN..... **72**

Milchevska H.S., Yeromina L.Ye. USE OF INTERACTIVE METHODS IN THE SPIRITUAL-MORAL EDUCATION OF PUPILS' YOUTH..... **76**

Pantiukhov B.A. PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN THE HIGHERMILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION AS PEDAGOGICAL PROBLEM.....**80**

SECTION 4
THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Babenko V.G., Pampura I.I. ATTENTION AND ATTENTIVENESS AS BASIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSTITUENTS OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS ON EMPLOYMENTS ON PHYSICAL PREPARATION.....**85**

Briantseva G.V., Briantsev O.A. GIVING THE BACHELORS THE SKILLS OF PRESENTATIONS VISUALIZATION.....**89**

Volovnyk V.Ye., Maslii O.M. MODEL OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS.....**94**

Gogol I.O. CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS.....**101**

Gorozhankina O.Yu. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING FUTURE MUSIC TEACHERS' INTERPRETIVE COMPETENCY IN THE COURSE OF PIANO PLAY TRAINING.....**107**

Duka O.A. MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PERSONNEL OF PROBATION IN THE CURRENT STUDIES OF STATE CRIMINAL EXECUTION SERVICE OF UKRAINE.....**112**

Zakharasevych N.V. READINESS OF FUTURE EDUCATOR IS TO ROLE-PLAYACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN RIVER-BED OF COMPETENCE APPROACH.....**117**

Karabin O.Y. THEORETICAL PROVISIONS OF THE MAIN FACTORS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES.....**122**

Kardash I.M. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF EXPRESSIVENESS OF SPEECH IN CHILDREN'S PRESCHOOL AGE IN THEATER AND GAMING ACTIVITIES.....**126**

Kashyna H.S. OPEN EDUCATIONAL ELECTRONIC RESOURCES AS AN INFORMATION BASE FOR POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....**131**

Kanyuk O.L., Kish N.V. SCIENTIFIC APPROACHES TO UNDERSTANDING THE ESSENCE OF THE CONCEPT "CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION" OF FUTURE ENGINEERS.....**138**

Koniukhov S.L. ANALYSIS OF FOREIGN STUDIES ON THE PROBLEMS OF TRAINING FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING.....**143**

Koreneva I.M. CONCEPT OF BIOLOGY TEACHERS TRAINING TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....**148**

Korinna H.O. FUTURE PRESCHOOL TEACHER READINECE FOR PRESCHOOL CHILDREN HEALTHKEEPING COMPETENCE FORMATION.....**154**

Korsikova K.G. REFLEXION OF FUTURE PEDAGOGES AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL PRACTICE.....**159**

Maiatina N.V. MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS FOR FOOD TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AT COLLEGE.....**163**

Onopriienko I.M. INTERNAL AUDIT OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION.....**167**

Papushina V.A. METHODOLOGICAL BASIS IN FORMATION AESTHETICAL CULTURE OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS.....**171**

Malykhin O.V., Rubinska B.I. ON THE POTENTIAL OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE SPHERE OF TRAINING QUALIFIED SPECIALISTS IN HUMANITIES.....**176**

Santiurova M.V. THE TECHNOLOGY OF USING WEBINAR IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH USING THE MODERN MEDICAL RESOURCES.....**181**

Semenkova A.N., Kolodyichuk Yu.V., Severyniuk T.A. THE ROLE OF PERSONNEL MANAGEMENT IN THE FORMATION COMPETITIVE PERSONALITY OF THE FUTURE SPECIALIST.....**185**

Tomashivcka M.M. CURRENT REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL COMPETENCE OF MUSIC TEACHER.....**189**

Tusheva V.V. GROUND OF THE TECHNOLOGICAL PHENOMENON IN THE CONTEXT OF RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHER ON THE BASIS OF ACTIVITYLY CONCEPTION.....**192**

SECTION 5
SOCIAL PEDAGOGIC

Belychenko H.V. THE CONDITIONS OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF YOUNG SCHOOLS IN GENERAL LEARNING SCHOOLS OF INTERNET.....**199**

Zalibovskaya-Ilnitskaya Z.V. SOCIAL PROTECTION OF THE PEOPLE WITH EYESIGHT PROBLEMS.....**202**

Kucher G.M. INNOVATES OF SOCIAL WORK IN THE COMMUNITY WITH FAMILIES WHO HAVE LEADED IN COMPLEXIVE LIVING CIRCUMSTANCES.....**207**

Matros O.O. THE BASIC BASES OF SOCIAL PROTECTION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN UKRAINE.....**213**

Pecherytsia N.M. AGEISM AMONG YOUNG STUDENTS AND SOCIAL AND PEDAGOGICAL WAYS TO OVERCOME IT.....**216**

SECTION 6
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Makarova T.M. DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF DISTANCE WORK ON THE COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE OF THE PROFESSIONAL DIRECTION".....**221**

Mikhieieva O.I., Shytko O.O. THEORETICAL SUBSTANCES OF THE PROBLEM OF THE USE OF INTERACTIVE GAME IN THE PEDAGOGICAL SOCIAL SYSTEM OF THE SOCIAL KNOWLEDGE OF CHILDREN OF PRIMARY PRESCHOOL AGE.....**227**

СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.014.5

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гнатів З.Я., к. філос. н., доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання і диригування
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті виявлено та обґрунтовано соціокультурні детермінанти розвитку сучасної вищої освіти; встановлено, що процес інтернаціоналізації є основним чинником її розвитку на початку XXI ст., а економічним, політичним і культурним ефектом від його дії є налагодження співробітництва, підтримання дружніх відносин з іноземними державами та збільшення престижу України на міжнародній арені; розглянуто перспективу утвердження нової моделі естетичного виховання.

Ключові слова: *глобалізація, інтернаціоналізація, університет, гуманістична освітня парадигма, естетичне виховання.*

В статье выявлены и обоснованы социокультурные детерминанты развития современного высшего образования; установлено, что процесс интернационализации является основным фактором ее развития в начале XXI в., а экономическим, политическим и культурным эффектом от его действия является налаживание сотрудничества, поддержание дружественных отношений с иностранными государствами и увеличение престижа Украины на международной арене; рассмотрено перспективу утверждения новой модели эстетического воспитания.

Ключевые слова: *глобализация, интернационализация, университет, гуманистическая образовательная парадигма, эстетическое воспитание.*

Hnativ Z.Ya. SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION

Socio-cultural determinants of development of modern higher education are revealed and grounded in the articleю It was established that the process of internationalization is the main factor of its development at the beginning of the XXI century, and the economic, political and cultural effect of its action is the establishment of cooperation, maintaining friendly relations with foreign states and increasing the prestige of Ukraine in the international area; the prospect of establishing a new model of aesthetic education is considered.

Key words: *globalization, internationalization, university, humanistic educational paradigm, aesthetic education.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасної вищої освіти як європейської (світової), так і української (національної) відбувається під впливом низки чинників, які у сфері освіти виконують функції соціокультурних детермінант глобалізаційних процесів («детермінанта» від лат. determinans, determinantis – те, що обмежує, визначає як причину, передумову, фактор чи елемент, чинник, що зумовлює виникнення явища, призводить до певного результату).

Процес трансформації вищої освіти України в кінці XX – на початку XXI ст. зумовлений комплексом передумов і чинників міжнародного та внутрішньодержавного розвитку, зокрема в етапах становлення стратегії європейської інтеграції та її здійснення. Детермінантами цього процесу є руйнування ідеологічних освітніх структур «соціалістичного табору» на початку 1990-х рр.; новий етап європейської освітньої політики, що розпочався в рамках Болонського процесу (1999 р.), міжнародної програми «Освіта та професійна підготовка 2010» (2000 р., засідання Єврокомісії в Лісабоні), створення Асоціації європейських університетів (2001), проголошення в 1991 р. самостійної держави Україна, приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. (наказ Міністра освіти та науки № 612 від 13 липня 2007 р.); розроблення національної стратегії розвитку вищої освіти, водночас прийняття низки законодавчих актів щодо європейської інтеграції: у 2010 р. – Закону України «Про загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу», у 2014 р. – Закону України «Про вищу освіту», у 2017 р. – Закону України «Про освіту» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема розвитку вищої освіти в сучасних цивілізаційних умовах є предметом вивчення для низки українських і зарубіжних учених, зокрема: В. Андрущенко визначає

пріоритети національної традиції освіти та виховання в проекції європейського педагогічного досвіду в глобалізаційних процесах сьогодення; І. Зязюн розглядає педагогічну майстерність як стратегічну домінанту підготовки вчителя до підвищення якості учіння; І. Коновальчук вказує на соціокультурні детермінанти інноваційних освітніх процесів; Л. Рижак здійснює аксіологічний вимір євроінтеграції вищої освіти України; О. Чабала виокремлює інтернаціоналізацію та глобалізацію як ключові чинники міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інше. Однак проблема детермінації розвитку сучасної вищої освіти внутрішньодержавними та загальноєвропейськими політичними, економічними, культурними факторами є недостатньо вивченою, що й зумовило вибір теми статті.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення та обґрунтування соціокультурних детермінант розвитку сучасної вищої освіти. У межах поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: виявити та встановити взаємодію внутрішньодержавних і зовнішніх інтеграційних чинників та їхній вплив на інноваційні процеси в сучасному розвитку вищої освіти; визначити при цьому роль університету як «школи універсальної освіти»; обґрунтувати значення компонента естетичного виховання в освітній гуманістичній парадигмі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними тенденціями інтеграційної стратегії у формуванні Європейського освітньо-наукового простору є зміцнення європейської та глобальної співдружності, міжкультурне порозуміння, критичне мислення, політична та релігійна толерантність, ґендерна рівність, культурно-естетичні цінності особистісного та суспільного життя, які визначені тріадою істини, добра та краси.

Взаємодія внутрішньодержавних і зовнішніх чинників відображена в новаціях ЗУ «Про вищу освіту», які визначають стратегію розвитку сучасної вищої освіти України: створення незалежного органу – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; надання вишам академічної, фінансової та господарської автономії, що дасть змогу впроваджувати власні освітні та наукові програми, відкривати власні рахунки, отримувати кредити, розпоряджатися майном і землею, засновувати наукові парки та підприємства, що займаються наукою чи інноваціями; зміцнення студентського самоврядування; прозорість діяльності закладу вищої освіти – публікації на власному сайті документів про свої фінанси, майно, зокрема кошториси, звіти про їх виконання, розподіл зарплат тощо; обрання ректорів, деканів, завідувачів кафедр на посади на 5 років і не більше ніж двічі; скасування ступеня «спеціаліст», упровадження 5 освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук; відмова від рівнів акредитації, впровадження 4 типів закладів вищої освіти: університети (універсальні навчальні заклади), інститути та академії (галузеві навчальні заклади) та коледжі (де готують спеціалістів до рівня молодшого бакалавра чи бакалавра); запобігання плагіату: наукові роботи та відгуки опонентів перед захистом будуть розміщуватися на сайтах вишів; зменшення навантаження на викладачів (з 900 до 600 годин на ставку) та студентів (30 годин замість 36 на кредит); створення умов для академічної мобільності – запровадження кредитно-модульної системи вимірювання навчального навантаження; здійснення вступної кампанії тільки через зовнішнє оцінювання; утвердження конкурентної системи держзамовлення, впровадження механізму електронного вступу до вишів й автоматичного розміщення держзамовлення; призначення стипендії на рівні прожиткового мінімуму; гарантоване цільове фінансування наукових розробок в університетах, які отримають статус національного або дослідницького; утвердження державної мови як мови викладання, а для підвищення міжнародної академічної мобільності виш має право частину дисциплін викладати англійською чи іншими іноземними мовами, але при цьому забезпечити здобувачам відповідної дисципліни знання й українською [2].

Співвідношення необхідних інновацій і традиційної складової в освіті є, на думку В. Андрущенка, одним із важливих факторів розвитку сучасної вищої освіти [1, с. 7]. Зміни, які пов'язані з утвердженням ідей інтернаціоналізації, є інноваційними для українського освітнього простору, а стратегія реформ для їх реалізації є ефективною рушійною силою розвитку сучасного суспільства.

Потреба в змінах та інноваціях у системі національної освіти виникла, як зазначає О. Чабала, під впливом таких явищ, як глобалізація, віртуалізація, масовізація, інтернаціоналізація (транснаціоналізація) освіти. До того ж ключовими серед них учений вважає інтернаціоналізацію та глобалізацію. Узагальнюючи зарубіжні розробки проблеми інтернаціоналізації та глобалізації освіти в їхньому взаємозв'язку (Мігель Касас Арменголь, І. Кокарєва, Д. Мєщєряков, Дж. Садлак, Венді У.Ч. Чан та низка інших учених), О. Чабала доходить висновку,

що глобалізацію як фундаментальну зміну світового порядку можна вважати одним із найбільших викликів, з якими вперше за увесь час існування зіштовхнулися освітні заклади та система освіти загалом, коли на передньому плані постає потреба створювати та використовувати знання, новітні технології та людські ресурси. Глобалізаційні процеси в освітній сфері О. Чабала розглядає в поєднанні економічних, політичних і культурних аспектів. Економічні аспекти глобалізації виявляються в підвищенні значення рівня освіченості та конкурентності, актуальності концепції безперервної освіти з огляду на те, що економічні інституції відчувають потребу в працівниках, спроможних навчатися упродовж усього життя (з періодичним підвищенням кваліфікації), повертаючись час від часу в освітню систему, таким способом збільшуючи власну конкурентоспроможність на ринку праці. Політичні аспекти накладають свій відбиток на державну політику в освітній сфері, на інтеграційні процеси, посилення впливу транснаціональних організацій і транснаціональних зв'язків, а також створення наднаціональних міждержавних, міжурядових і неурядових організацій. Культурні аспекти мають значно більший вплив на освітню політику, діяльність та установи й виявляються в полікультурності, мультикультурності та плюралізмі, передбачають можливість співіснування в межах одного суспільства різних соціальних груп, а попри існуючі культурні розходження, протидіють ворожнечі та конфліктам на етнічному та міжрасовому ґрунті, сприяють збереженню самобутності національних культур, використовуючи категорію загальнопланетарної (всесвітньої) культури [7, с. 112–126].

Осередком культури, здобуття якісної освіти завжди був університет. У класичному розумінні університет є «школою універсальної освіти» (studium generale), яку, як обґрунтував у нарисі Атенської школи релігійний мислитель Джон Г. Ньюмен, утворили вчителі та спудеї з цілого світу та яка завдяки міжособистісному спілкуванню була і є місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах країни, а то й світу [5, с. 38]. Тобто первісна ідея університету відповідає природній пізнавально-розвивальній потребі людини, постає інтернаціональним місцем міжособистісної взаємодії в системах «вчитель – учень», «учень – учень», де з усіх куточків світу збираються ті, хто зацікавлений в найрізноманітніших ділянках знань.

Тенденції інтернаціоналізації університетської освіти прослідковуються в усі епохи розвитку педагогіки та освіти. Період Середньовіччя та Відродження пов'язаний із зростанням мобільності слухачів і викладачів, функціонуванням латинської мови у сферах теології, науки та освіти, що забезпечувало вільний доступ до навчання без мовного бар'єру. В епоху Нового та Новітнього часів розширенню освітніх зв'язків, процесам інтернаціоналізації, зокрема зростанню міжнародної мобільності студентів і викладачів, конкуренції, навчанню упродовж життя та саморозвитку особистості, розширенню ринку праці для людини поза межами території проживання сприяли відкриття та винаходи, освітня політика держав-метрополій у колоніях, розвиток національних систем освіти в постколоніальний період, у період миру після світових воєн, зміни на політичній карті світу, пошук шляхів і засобів уникнути, запобігти руйнації тощо.

Глобалізаційні процеси розвитку сучасної вищої освіти в Україні та світі визначили необхідність утвердження нової парадигми, яка ставить ключовою засадою задоволення потреби людини в самореалізації у нових цивілізаційних умовах глобалізованого світу; розуміння освітніх завдань як вирішального фактора досягнення конкурентоспроможності країн у світовому просторі та забезпечення сталого економічного й соціального розвитку. До того ж варто пам'ятати, що, як стверджує Л. Рижак, без перспективи самореалізації для особи немає мотивації у здобуванні якісної освіти [6, с. 31].

Одним з основних завдань освіти XXI ст. визначено, на думку В. Андрущенка, виховання в молодих людей навичок і здібностей прилаштування до світу, що швидко змінюється [1, с. 7], що і є важливою умовою самореалізації. Освіта кожної епохи відображає її культурно-історичні особливості, а тому є явищем динамічним, адаптивним щодо потреб людини та суспільства. Власне, тому найактуальнішою проблемою сучасної педагогіки є пошук моделі, адекватної сучасному типові культури й, відповідно, новому етапові розвитку цивілізації, адже, як зазначає І. Коновальчук, чинна система освіти загалом вибудувана на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. Нові соціокультурні обставини висувають вже нові вимоги, прописуючи здійснення виховання та освіти в просторі культури гуманітарними методами й засобами, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція та діалог, особистісно орієнтований і ціннісно-смисловий підходи, повернення до духовних основ буття й культуротворчої діяльності та інші гуманіс-

тичні принципи [4, с. 480–481]. Освітні перетворення в Україні та світі детермінують потребу підвищення рівня привабливості й престижності педагогічної професії, досягнення рівноваги у складі вчительського корпусу за ґендерною та віковою ознаками; збільшення її фінансового забезпечення, якісної підготовки кваліфікованих викладачів і вчителів, які здатні реалізувати завдання особистісно-орієнтованої, індивідуалізованої, інклюзивної освіти тощо.

Гуманізація процесу освіти актуалізує, зокрема, цілі та завдання естетичного виховання на всіх рівнях освіти – виховання чуттєвості як небайдужого ставлення людини до світу та себе в ньому. Такий підхід вимагає відмови від класичної моделі художньо-мистецького естетичного виховання, водночас трансформує філософсько-наукові ідеї естетики в життєво-практичні, що утверджує естетизм як осягнення світу та ставлення до нього, відповідний спосіб світовідчуття, визначає норми моральної, психічної та соціальної поведінки в повсякденні, професійній діяльності тощо.

В умовах сучасних глобалізаційних викликів у сфері освіти І. Зязюн дає модель ідеального вчителя, уявлення про якого мають чималу кількість якісних показників, зокрема: 1) «ученість», зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія та глобалізаційна – за інтернаціональністю поставлених перед учителем освітньо-виховних завдань; 2) доступність методів педагога для учнів, тобто «методичність» знань як здібність ці знання ефективно викладати та сприймати; 3) розуміння натури дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності; 4) моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоча загалом роль, що відводилася й відводиться йому, є незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи; 5) естетичність як необхідне постійне вміння учителя вносити у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії [3, с. 154].

Особливою цінністю в освітній гуманістичній парадигмі є компонент естетичного виховання як формування чуттєвості, естетизму людини, її здатність до творчості, співпереживання, співчуття в опозиції до раціоналізму, голого розрахунку, відчуження, нетерпимості.

В умовах технократичного сьогодення, загроз у розвитку цивілізації проти природи, людини та людяності надзвичайно важливим постає естетичне виховання, яке в діяльності закладу вищої освіти спрямоване на формування здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності. Умови інтернаціоналізації вищої освіти з кінця XX – на початку XXI ст. відкривають можливості в єдності теорії та практики пізнати, проаналізувати інший, відмінний від української традиції досвід естетичного виховання (у більшій орієнтації на сферу права, дії, творчості, ініціативи), що визначає появу нових напрямів – еко- та соціальна естетика, інтегрувати кращі здобутки в український освітній простір і водночас поділитися своїми.

Висновки з проведеного дослідження. Вища освіта об'єктивно є ключовим елементом сталого розвитку суспільства як на національному, так і на європейському рівнях. Однією з важливих проблем сучасного українського суспільства є реформування сфери національної вищої освіти, зокрема педагогічної, та її інтеграція в загальноєвропейський освітній простір.

Процеси інтернаціоналізації є основним чинником розвитку вищої освіти у XXI ст., а економічним, політичним і культурним ефектом від їх використання є налагодження співробітництва, підтримання дружніх відносин з іноземними державами та збільшення престижу України на міжнародній арені.

Переваги інтернаціоналізації освіти виявляються в доступності вищої освіти, універсалізації знань, використанні міжнародних стандартів якості освіти та підвищенні інноваційності вищої освіти, розширенні та зміцненні міжнародного співробітництва, активізації академічної та студентської мобільності.

Мета та завдання естетичного виховання в умовах інтернаціоналізації вищої освіти відповідають сучасній гуманістичній, антисцієнтистській парадигмі навчання й виховання, а тому сприяють збереженню національної специфіки, традиції, рівноправних міжсуб'єктних стосунків, їх гармонізації на особистісному та суспільному рівнях, покращенню екологічної, політичної ситуації тощо.

Перспективою подальших досліджень визначаємо проблему становлення інтернаціоналізації вищої освіти в історії української та зарубіжної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів. Вища освіта України. 2014. № 3. С. 5–11.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

3. Зязюн І. Педагогічна майстерність – стратегічна домінанта підготовки вчителя до підвищення якості учіння. Біла книга національної освіти України / За ред. В.Г. Кременя. К.: Б.В., 2009. 185 с. С. 153–155.

4. Коновальчук І. Соціокультурні детермінанти інноваційних освітніх процесів. ХХ століття – етнонаціональний вимір та проблеми Голокосту: зб. наук. пр. за мат-ми Міжнар. наук.-прак. конф. (м. Житомир, 22–23 жовтня 2010 р.). Дніпропетровськ: Вид-во Центр «Ткума», 2011. 500 с. С. 473–481.

5. Ньюмен Д. Ідея Університету. Ідея Університету: антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. 304 с. С. 37–64.

6. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. Вісник Львів. ун-ту ім. І. Франка. Філософські науки. 2008. Вип. 11. С. 27–37.

7. Чабала О. Інтернаціоналізація та глобалізація як ключові чинники міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 43 (47): матер. Міжнар. наук.-практ. конф.: «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (14–15 травня 2015 р.). С. 112–126.

УДК 378:[658,612:001]

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІНОЗЕМНА МОВА ДИСЦИПЛІНИ»

Золотовська В.С., аспірант
кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

У статті розглянута проблема навчання іноземної мови, визначено поняття іноземної мови як дисципліни, основні переваги вивчення другої мови, з'ясовано основні вимоги до навчального предмета, досліджено ключові результати навчання (уміння та навички) вивчення іноземної мови як дисципліни. Обгрунтовано основні навчальні підходи та методи, які є результативними для використання викладачем на заняттях для успішного опанування студентами іноземної мови.

Ключові слова: *іноземна мова, дисципліна, білінгвізм, лінгвістична компетенція, комунікативна спрямованість.*

В статье рассмотрена проблема обучения иностранному языку, определено понятие иностранного языка как дисциплины, основные преимущества изучения второго языка, выяснены основные требования к учебному предмету, исследованы ключевые результаты обучения (умения и навыки) изучение иностранного языка как дисциплины. Обоснованы основные учебные подходы и методы, которые являются результативными для использования преподавателем на занятиях для успешного освоения студентами иностранного языка.

Ключевые слова: *иностранный язык, дисциплина, билингвизм, лингвистическая компетенция, коммуникативная направленность.*

Zolotovska V.S. THE CONTENT OF THE CONCEPT OF "FOREIGN LANGUAGE DISCIPLINE"

The article deals with the problem of teaching a foreign language, defines the notion of a foreign language as a discipline, the main advantages of studying the second language, clarifies the basic requirements for the subject, and examines the key learning outcomes (skills and abilities) of learning a foreign language as a discipline. The basic educational approaches and methods which are effective for use by the teacher at classes for successful reception of students of a foreign language are substantiated.

Key words: *foreign language, discipline, bilingualism, linguistic competence, communicative orientation.*

Постановка проблеми. Однією із ключових компетентностей сучасної людини є володіння іноземною мовою. Вивчення іноземних мов, досконале володіння ними у час високих технологій стало важливою складовою частиною успіху сучасної людини та необхідним чинником самостійного і різнопланового розвитку, що дозволяє осягнути історію духовного життя народів, тому що саме мова виступає органічним поєднанням думок та почуттів. Украй необхідним є вивчення іноземної мови як дис-

ципліни для випускників вищих навчальних закладів, адже компетентне оволодіння хоча б однією іноземною мовою часто належить до професійного профілю та покращує кар'єрні можливості. Отже, можемо констатувати, що внаслідок удосконалення знань з тієї чи іншої іноземної мови підвищується, відповідно, і рівень професійної соціалізації майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням вивчення іноземної мови як дисципліни займаються такі науковці: А. Андриенко, Г. Архипова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Прудніка, Ю. Федоренко, Е. Клименко, Л. Ковальчук, О. Павленко, М. Прадівлянний, Н. Прудникова, Е. Шубин, Є. Пассова, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба та інші.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження іноземної мови як дисципліни, розгляд її основних завдань у плані вивчення у вищих навчальних закладах, обґрунтування основних підходів та методів викладання іноземної мови як дисципліни.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами досліджень науковців та енциклопедичних досліджень, можна встановити, що іноземна мова – це мова спілкування людей з інших територій та лінгвокультурних спільнот, що є відмінною від мови особи, яка її вивчає. Серед переваг вивчення іноземної мови виділяємо:

1. Двомовність може підвищити вашу конкурентоспроможність на ринку праці.
2. Володіння другою мовою відкриває нові кар'єрні перспективи.
3. Двомовні люди можуть заробляти більше грошей.
4. Двомовність відкриває соціальні та культурні можливості.
5. Володіння іншою мовою відкриває нові перспективи.
6. Вміння говорити на іншій мові покращує навички вирішення проблем та завдань, а також прийняття рішень.
7. Білінгвізм може сповільнити ефект старіння.

Підхід до навчання іноземним мовам – це базисна категорія методики викладання іноземних мов, що реалізує провідну, домінуючу ідею навчання на практиці у вигляді певної стратегії і за допомогою того чи іншого методу навчання; в широкому сенсі підхід виступає як загальна методологічна основа навчання і розробки методів навчання іноземним мовам [3].

Основними завданнями вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є оволодіння практичними навичками в іншомовному спілкуванні, актуалізації граматичних структур у різних контекстах та підготовці виступів з низки галузевих питань, перекладів іншомовних професійних і країнознавчих текстів, пошуку нової текстової, графічної, аудіо та відеоінформації, що міститься в іншомовних галузевих матеріалах.

Ключові результати навчання (уміння та навички) вивчення іноземної мови як дисципліни:

– працювати над перекладом україномовних мистецтвознавчих наукових матеріалів на іноземну мову;

– вміти використовувати різні види читання тексту, оригінальної літератури за фахом, відповідно до завдань, які полягають у розумінні змісту і отриманні інформації з прочитаного оригінального джерела, виробити автоматизм для вживання в мові граматичних явищ, вивчених на ступені бакалавра;

– володіти зв'язним діалогічним і монологічним мовленням на рівні самостійно підготовленого і непідготовленого висловлювання, складати резюме, реферат і анотацію, розуміти діалогічне і монологічне мовлення в межах вивченого мовного матеріалу;

– на заняттях із самостійної роботи студенти повинні вміти робити вибірковий переклад, висловлювати власну думку, збагачувати словниковий запас.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

– знати: природу синтаксичних відношень, особливості граматичних розрядів, щоб дати можливість розпізнавати і продукувати інформацію в академічній та професійній сферах; мовні форми, властиві для офіційних та розмовних регістрів академічного та професійного мовлення; широкий діапазон словникового запасу (в тому числі термінології), що є необхідним в академічній та професійній сферах.

– вміти: застосовувати міжкультурне розуміння в процесі безпосереднього усного і писемного спілкування в академічному та професійному середовищі; належним чином поводити себе й реагувати в типових ситуаціях повсякденного життя; розуміти різні корпоративні культури в конкретних контекстах і те, яким чином вони співвідносяться одна з одною.

Знання, що входять до складу лінгвістичної компетенції, виступають основою для функціонування відповідних навичок. Під лінгвістичними знаннями ми розуміємо знання: 1) фахової терміносистеми та характеру її зв'язків; 2) соціокультурної наповненості лексичного матеріалу, що вивчається; 3) відношення еквівалентності/безеквівалентності між лексичними одини-

цями іноземної та рідної мов. На основі цих знань формуються лінгвістичні навички, до яких ми відносимо такі: 1) автоматизовано викликати з довготривалої пам'яті еталон слова, словосполучення або готової фрази для вирішення комунікативного завдання; 2) розпізнати національно-культурну семантику термінологічної лексики; 3) встановлювати відношення еквівалентності/безеквівалентності між лексичними одиницями іноземної та рідної мов.

Вміння вільно, невимушено користуватися мовою у спілкуванні, тобто передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування, – це і є поняття терміну «комунікативна компетентність особистості». Комунікативна змістова лінія спирається на мовленнєву діяльність, вироблення вмінь аудіювання, читання, говоріння, письма. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Без аудіювання не може бути нормального говоріння. Аудіювання та говоріння – це два боки усного мовлення. Говоріння вимагає формувань умінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення. Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. Основні типи монологічних висловлювань: опис, розповідь, роздум. Діалогічне мовлення покликане формувати комунікативну компетентність особистості через діалог. Важливим завданням курсу іноземної мови є навчання спонтанному мовленню. Письмо як один з видів мовленнєвої діяльності передбачає написання робіт різного характеру. В ході письма ми формуємо навички з орфографії, пунктуації [2].

Для вивчення іноземної мови як дисципліни викладачеві важливо виробити такі підходи, які є результативними для студентів. Вчені, що досліджували цю проблему, розробили «піраміду пізнання», яка показує, що чим більше ступінь участі студентів у процесі пізнання, тим більше інформації засвоюється ними. На піраміді представлені різні способи презентації матеріалу [9].

Різноманітність таких методів дозволяє ефективно працювати в різних режимах: «викладач – студент», «викладач – група», «студент – студент», «студент – група»:

– лекція (5% засвоєння): один зі способів подачі необхідної інформації. Студенти знаходяться в положенні пасивних слухачів;

– читання (10% засвоєння): найбільш корисне для студентів у поєднанні з іншими способами навчання; 6 – аудіовізуальні засоби (20% засвоєння): повинні поєднуватися з подальшим обговоренням;

– використання наочних посібників (30% засвоєння): за допомогою наочності (діаграми, слайди, роздатковий матеріал) викладач може ефективно навчати студентів з будь-яким видом сприйняття;

– обговорювання в групах (50% засвоєння): дає можливість студентам висловлювати свої думки, ділитися враженнями та емоціями, міркувати, робити висновки;

– навчання практикою дії (70% засвоєння): студентам пропонується уявити себе в певній ролі під час вирішення життєвих ситуацій. Цей метод передбачає широке використання рольових ігор, наприклад «Перекладач», де один студент читає речення рідною мовою, а його партнер перекладає іноземною. Це змушує того, хто надає речення для перекладу, слідкувати не тільки за змістом, але й за правильною паузацією, інтонацією, доступністю сприйняття;

– виступ у ролі того, хто навчає і дослідника (90% засвоєння): консультування одногрупників, навчання своїх однолітків, дослідження проблеми – один з найефективніших методів навчання [7].

Якщо іноземну мову вивчають на перших – других курсах немовних ВНЗ, ми не можемо казати про професійну обізнаність студентів, оскільки спеціальні дисципліни вивчаються на старших курсах. Мовленнєва здатність у рідній мові має чотири рівні: 1) інформаційний; 2) синтаксичний; 3) лексичний; 4) звуковий. Це – процес природного освоєння мовлення. Вивчаючи іноземну мову, людина внутрішньо намагається дотримуватися природного способу вивчення мови. У нашому ж випадку перший рівень випадає. Тому, як вважає Н. Коник, бажане викладання іноземної мови для професійного спілкування на III–IV курсах, тому що студенти старших курсів уже готові до сприйняття професійно орієнтованих текстів та мовленнєвих ситуацій [3].

Одним із необхідних елементів у методиці викладання другої мови є інтенсифікація вправ у процесі як аудиторної, так і самостійної роботи студентів (курсантів). Серед найбільш ефективних прийомів інтенсифікації можна назвати такі: 1) підбір вправ, які підвищують інтелектуальну активність студентів (курсантів) під час виконання навчальної задачі. Кожна вправа повинна бути спрямована на роботу над мовним матеріалом і сприяти формуванню різних асоціативних зв'язків, розвитку мис-

лення, уваги, пам'яті; 2) співвідношення вправ з різним змістом з метою відпрацювання двох мовних елементів в одній вправі; 3) збільшення кількості вправ, націлених на активізацію мовних одиниць у мовленні; 4) розподіл видів роботи між аудиторними і самостійними заняттями; 5) раціональне використання в роботі над мовним матеріалом технічних засобів навчання і можливостей телекомунікаційних технологій [11].

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі шляхи інтенсифікації викладання іноземної мови, як: оптимальний добір навчального матеріалу; конкретизація вимог для кожного етапу навчання; поєднання традиційних та інноваційних методів навчання; особистісно-орієнтований підхід до навчання; підвищення мотивації до вивчення дисципліни; раціональна організація комунікативної та пізнавальної діяльності студентів; удосконалення планування навчальної діяльності студентів; використання комп'ютерних технологій у навчанні [4; 6; 8].

Вивчення наукових доробок та власний педагогічний досвід у вищій школі дозволили систематизувати дидактичні та методичні передумови формування у студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності засобами інтернет-ресурів, використання яких уможливлює: 1) широкий діапазон доступних автентичних джерел фахової інформації та величезний вибір віртуальних освітніх послуг (словники, енциклопедії, пошукові системи, електронні платформи в системі дистанційного навчання, мультимедійні курси, сайти та сервіси для вивчення іноземних мов), інтерактивний характер значної кількості віртуальних освітніх послуг, що впливає на інтенсифікацію процесу вивчення іноземної мови; 2) створення природного середовища в умовах спільних мовних проектів, обмін інформацією, ідеями, планами, застосування автентичних ситуацій діяльності, пов'язаних зі співпрацею, пошуком та передачею фахової інформації іноземною мовою, що сприяє підвищенню мотивації студентів та інтересу до іноземної мови як інструмента пізнання культури носіїв цієї мови; 3) застосування різних форм аудиторної й позааудиторної роботи: індивідуальної, парної, групової шляхом пошукової діяльності в мережі; аналізу здобутої фахової інформації із залученням саморефлексії студентів, що дозволяє організувати спільні дослідні роботи, оперативно обмінюватися інформацією та формувати комунікативні вміння; 4) створення сприятливого середовища для індивідуального навчання, мультимедійність, розширення навчального простору, оперативне інформування та оновлення інформації, що сприяє ефективній організації інформаційного часу і простору, розвитку навчальної автономії, самоорганізації, самоконтролю та креативності; 5) забезпечення швидкого зворотного зв'язку та контролю успішності студентів, що дозволяє об'єктивно оцінювати навчальні досягнення студентів, розміщувати та виконувати онлайн-тести, миттєво отримувати оцінку і бачити свій прогрес у засвоєнні знань та розвитку комунікативних умінь [12].

Так, наприклад, використання інформаційного сайту about.com та його похідних сайтів: specialed.about.com/, psychology.about.com, grammar.about.com, gocalifornia.about.com/, 712educators.about.com, dance.about.com тощо, дає широкі можливості для студентів гуманітарних, мистецьких, технічних спеціальностей. На сайті розміщено автентичні тексти, останні новини світу в галузях, що можуть бути цікавими майбутнім фахівцям, різноманітні тести на перевірку знань зі спеціальностей тощо. Крім того, студенти можуть переглядати відеоматеріали з тем, що їх цікавлять, іноземною мовою, обговорювати почуте та побачене, створювати діалоги означеної тематики [3].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, зміст поняття «іноземна мова» розкривається через вивчення мов, що не властиві для даної групи і характеризується здобуттям належних знань, умінь та навиків спілкування і розмовної мови, що потрібні студентам у майбутній професійній діяльності. Серед методів вивчення іноземної мови як дисципліни виділяємо: лекції, читання, розмовну практику, обговорення в групах та навчання практикою в дії.

Рівень знань іноземної мови особистості потрібно розглядати як важливий показник успішності діяльності сучасного фахівця, як результат його навчання у ВНЗ. Готовність студентів до вивчення іноземної мови за фахом характеризується системою здібностей особистості, а саме: здатність до самовдосконалення володіння іноземною мовою, розуміння звичаїв і культур інших країн, здатність спілкування з іноземними фахівцями особисто, без перекладача, здатність продовжувати навчання за кордоном, здатність використовувати знання іноземної мови на практиці, спілкуючись з іноземними колегами. Вивчення іноземної мови відіграє велике значення для професійного спілкування у вищому немовному закладі і впливає на підготовку студентів до ефективної комунікації в їх професійному середовищі. Тому одним з головних

завдань вищого навчального закладу має стати надання допомоги першокурсникам як у професійній адаптації, так і у вивченні іноземної мови за фахом [10].

Викладання іноземної мови необхідно починати за принципом «від простого до складного», якнайшвидше виробити в студента алгоритм його діяльності в режимі комунікативного ряду «викладач / аудіо- та мультимедійні засоби – студент», «студент – студент». Таким чином, сучасна методика викладання іноземних мов – це гнучке інформаційно-навчальне середовище. Сучасний підхід до питання пошуку оптимальної та ефективної методики викладання іноземних мов у немовному вузі полягає в поєднанні традиційних і інтенсивних методів навчання. Активне використання сучасних педагогічних технологій у процесі навчання іноземної мови студентів різних спеціальностей дає позитивний результат на засвоєння та використання іноземної мови майбутніми спеціалістами в їхній професійній сфері [5].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Рідна мова: об'єктивність існування чи суб'єктивність вибору. Світогляд. 2008. № 2 (10). С. 44–48.

2. Безкоровайна О.В., Мороз Л.В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філологічна. 2012. Вип. 25. С. 142–145.

3. Грітченко І.А. Актуальність вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей у вищому навчальному закладі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 7. С. 10–16.

4. Максак І.В. "Blended Learning" як інноваційних підхід у формуванні професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=13347

5. Негар І.Б. Необхідність вивчення іноземних мов студентами у вищих навчальних закладах. URL: http://ukrlogos.in.ua/documents/10.01.2018_29.pdf

6. Ниязова А.Е. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам в вузе в условиях кредитной системы обучения. URL: http://repository.enu.kz/handle/123456789/4774

7. Осадча О.В. Активне навчання іноземній мові у ВНЗі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпропетровськ, 2012. Т. 2. С. 5–7.

8. Паніч Г.А. Методологічні можливості використання комп'ютерних технологій при формуванні писемної компетенції у студентів. Мат-ли V Міжнар. наук.-пр. конф «Методичні та психологопедагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі (22 листопада 2012). Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина. С. 144–145.

9. Сізанов О.М., Поплавський М.М. Концептуально-методологічні підходи до створення модульного курсу. Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 12. С. 45–47.

10. Чиханцова О.А. Чинники ефективного оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 9. Вип. 6.

11. Цвяк Л. Особливості навчання другої іноземної мови у вищому правоохоронному навчальному закладі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 22. С. 185–188.

12. Юдіна О.В. Формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності з використанням інтернет-ресурсів. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки. 2016. Вип. 1. С. 328–334.

УДК 37.07:005.3

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

Новаковець В.П., магістр біблійно-богословських досліджень,
координатор магістерської програми
Українська баптистська теологічна семінарія,
магістрант
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

У статті розглядаються поняття, характеристики, особливості, переваги й недоліки стратегічного управління для закладів освіти. Наведено огляд і порівняння різних визначень. У широкому спектрі визначень «стратегічне управління» визначено як комплекс рішень і дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти.

Ключові слова: *заклад освіти, розвиток, стратегія, стратегічне управління.*

В статье рассматриваются понятие, характеристики, особенности, преимущества и недостатки стратегического управления для учебных заведений. Приведен обзор и сравнение различных определений. В широком спектре определений «стратегическое управление» определено как комплекс решений и действий по определению и реализации приоритетных направлений развития учебного заведения.

Ключевые слова: *учебное заведение, развитие, стратегия, стратегическое управление.*

Novakovets V.P. STRATEGIC MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL PRINCIPLES

The article deals with the concept, characteristics, features, advantages and disadvantages of strategic management for educational institutions. The review and comparison of various definitions is given. In a wide range of definitions, "strategic management" is defined as a complex of decisions and actions in defining and implementing the priority directions of the educational institution's development.

Key words: *education institution, development, strategy, strategic management.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах для закладів освіти України постають як нові виклики, так і нові можливості. З одного боку, нестабільний соціально-політичний стан, з іншого – переорієнтація на ринкові підходи в освітній діяльності спонукають до переосмислення управління закладами освіти. Стає очевидним, що недостатньо налагодити лише поточне функціонування, – постає необхідність постійного розвитку закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання стратегічного управління загалом та деякі його аспекти (визначення, характеристика, процес, інструментарій, людський ресурс тощо) як закладів освіти різного рівня, так і загалом освітньої системи порушували у своїх дослідженнях: І. Ансофф, Е. Білий, М. Бутко, О. Вихански, В. Вознюк, О. Гарафонова, Т. Гребеник, О. Гриценко, О. Дашевська, М. Дітковська, Л. Довгань, Н. Житник, С. Задорожна, Г. Клейнер, С. Королюк, Г. Клейнер, Н. Лалак, В. Літинська, С. Макуха, В. Малиновський, О. Мармаза, В. Міщук, Л. Михайлик, С. Натрошвілі, А. Наумов, В. Немцов, О. Родіонов, И. Романова, О. Саврай, І. Семенець-Орлова, А. Сельський, Н. Синицина, Л. Сушенцевої, Л. Шевченко, З. Шершньова, Л. Щоголєва й інші. Ми погоджуємося з думкою О. Мармази про еволюційний розвиток понять: планування – довгострокове планування – стратегічне планування – стратегічний менеджмент [2, с. 326]. Лише додаємо продовження: після стратегічного менеджменту – стратегічне управління.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості стратегічного управління закладом освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція стратегічного управління запозичена в освіту, зокрема, з економічної галузі і характерна для сучасного глобального розвитку системи управління [18]. Стратегічне управління по суті – стратегія (від грец. *strategos* – «мистецтво генерала»). Стратегію варто розглядати як напрям (модель, комплексний план) довгострокового розвитку організації [11, с. 56]. Отже, зміни є стрижнем виконання стратегії [18].

Л. Михайлик підкреслює, що успішна освітня діяльність закладу освіти залежить не від вдалого збігу обставин, а саме від вибору стратегії [12, с. 19]. Тому формулювання стратегії є необхідною інновацією в управлінні для успішного розвитку організацій у ринкових умовах, що постійно ускладнюються. Стратегічне управління

обґрунтовується необхідністю: визначення пріоритетів у потребах, видах діяльності, послуг; докорінної перебудови і цілеспрямування діяльності організації; конкуренції на ринку освітніх послуг; невідкладного розвитку і його спрямування; активізації роботи колективу; розроблення та реалізації систем стратегічного планування [10, с. 330].

Методологія стратегічного планування, на відміну від інших видів, спрямована на зовнішнє середовище, а не на внутрішнє. Це стало наслідком переходу від «закритої» до «відкритої» організації, тобто такої, на яку впливають чинники зовнішнього середовища [13, с. 30]. Стратегічне управління виходить з ідеї відкритості організації, але це лише одна з його характеристик.

З іншого боку, як відомо, основні функції менеджменту передбачають планування, організацію, мотивацію, контроль і координацію. І саме планування домінує, крім реалізації запланованої стратегії, передбачає ефективність спонтанності стратегії, зумовленої рішеннями, які не передбачалися раніше [11, с. 56]. Стратегія закладу освіти має поєднувати заплановані й «незаплановані» (вимушені) дії [15, с. 61]. Стратегічне управління вбирає особливу ідею планування – не просто реалізацію запланованого, але й планування спонтанності, поки що невідомих, але обов'язкових майбутніх рішень.

Дослідники вважають, що із часу появи праць А. Чандлера «Стратегія і структура» (1962 р.), І. Ансоффа «Корпоративна стратегія» (1965 р.) та інших стратегія сприймалася як сукупність аналітичних процедур [11, с. 54]. Так, І. Ансофф запропонував методологію «аналізу розривів», тобто різницю між тим становищем, де організація перебуває, і тим, де організація прагне перебувати. Управління розглядається з позицій особливої синергії, коли загальна ефективність використання ресурсів є більшою за просту суму кожного (знаменита формула 2 + 2 = 5, 6, ... , n) [13, с. 30–31]. Стратегічному управлінню притаманна ще характеристика очікування більшого, ніж прогнозований математичний складник можливостей і ресурсів.

Н. Лалак вказує на значущу роль керівників у стратегічному управлінні. Без їхнього творчого підходу, узагальнення кращого досвіду, впровадження інновацій можна спостерігати брак стратегічної спрямованості, виявлення простого функціонування без розвитку структурних підрозділів та людських ресурсів. Керівник сучасного закладу освіти повинен вести колектив до нових досягнень і успіхів, формувати імідж установи, проявляти водночас високий рівень професійної майстерності [7, с. 67]. С. Королюк додає, що новаторство керівника передбачає наявність стратегічного мислення, гнучкості та швидкого реагування на зміну ситуації, здатність до нестандартних управлінських рішень, вміння йти на ризик, бачити кінцевий результат, підбирати якомога більшу кількість альтернатив [6, с. 10]. Отже, стратегічне управління неможливе без наявності стратегічно компетентного керівника.

Л. Сушенцева і Н. Житник зазначають, що в сучасних умовах одним із головних завдань стратегічного управління стає ефективне використання інтелектуального потенціалу організації [21, с. 137]. Н. Синицина визнає, що кадрова робота є одним із найвразливіших і недосконалих напрямів діяльності органів управління освітою в Україні. Для усунення цього недоліку стратегічний вимір передбачає активне залучення в кадровій політиці і лінійних керівників, коли важлива переорієнтація на індивідуальну роботу з персоналом [19]. Як підкреслює Т. Гребеник, колектив навчального закладу має бути готовим до стратегічного підходу як загалом, так і на рівнях підрозділів [3, с. 382]. І. Семенець-Орлова вважає, що залучення співробітників організації попереджає їхній опір стратегічним змінам і через надання лідерських функцій є мотивацією й сприяє реалізації змін [18]. В. Літинська та В. Міщук доводять важливість стратегічного управління людськими ресурсами, адже за допомогою працівників реалізується розроблений стратегічний план [8, с. 152]. Отже, черговою характеристикою стратегічного управління є те, що мають бути стратегічно спрямовані не тільки сам керівник, але й кадровий склад організації.

Л. Михайлик зауважує, що стратегічне управління відрізняється від щоденного оперативного управління, бо стосується не тільки функціонування організації, воно забезпечує розвиток й охоплює всі сфери: людський потенціал сприймається як основна цінність організації; орієнтація на запити споживачів і замовників; гнучка своєчасна реакція на зміни зовнішнього оточення і внутрішнього середовища організації; успішна діяльність у довгостроковій перспективі, виконання вибраної місії та досягнення поставлених цілей [12, с. 19]. Як зазначає О. Саврай, якщо в закладі освіти успішно виконуються поточні завдання, він не може не ставити цільових стратегічних завдань. Ефективність управління закладом освіти тим вища, чим оптимальніше співвідношення об'єктивно необхідних оперативно-поточних і стратегічних завдань

управління [16, с. 20]. Чи, як зазначають В. Немцова та Л. Довгань, стратегічне управління можливе лише через поєднання персоналу зі стратегічним мисленням, системи стратегічного планування та поточної діяльності, досягнення стратегічних цілей [14, с. 363].

Л. Щоголєва та В. Вознюк розглядають стратегічне управління як систему із трьох елементів: стратегія, структура управління й організаційна культура. Останній вважається порівняно новим і являє собою зокрема філософію відношень; цінності організації; внутрішню атмосферу та порядок проведення визначених церемоній тощо [23].

У світлі аналізу наведених вище різних характеристик стратегічного управління ми виявляємо, що науковці по-різному трактують поняття «стратегічне управління», а саме:

– як комплекс концепцій, процедур і засобів, призначений допомогти керівникам мислити і діяти ефективно [10, с. 331];

– як реалізацію концепції, в якій поєднуються цільовий, системний, ситуаційний та інтегральний підходи до діяльності підприємства, що дає змогу встановлювати цілі розвитку, порівнювати їх із наявними можливостями (потенціалом) підприємства та узгоджувати їх завдяки розробленню й реалізації системи стратегії («стратегічного набору») [22, с. 32];

– як управління, яке спирається на людський потенціал як основу організації, орієнтує продовольчу діяльність на запити споживачів, у відповідь на виклики з боку оточення, звершує гнучке реагування й проводить своєчасні зміни в організації, що сприяють досягненню конкурентних переваг, і в сукупності дозволяє організації вижити й досягати намічених цілей у довгостроковій перспективі [1, с. 206–207];

– як шлях забезпечення успіху організації, виходячи з розробленої стратегії (набору стратегій), на основі ефективного використання внутрішніх можливостей з урахуванням викликів зовнішнього середовища» [13, с. 22];

– як управлінську діяльність, пов'язану з постановкою цілей і завдань органу виконавчої влади та з підтримкою взаємовідносин між ним і навколишнім середовищем, що надає можливість органу оптимально виконувати встановлені функції, досягати організаційних цілей, відповідає його внутрішнім можливостям та дає змогу залишатися сприйнятливим до потреб об'єктів державного управління та зовнішніх викликів [9, с. 191];

– як визначення унікальної пропозиції на ринку товарів і послуг, що здатна забезпечити конкурентоспроможність підприємства в теперішній час та в майбутньому [20, с. 14];

– як особливе, відмінне від поточного, управління організацією на підставі стратегії, яке орієнтує всю діяльність на встановлення постійного зв'язку із зовнішнім оточенням, внесення своєчасних змін для закріплення здатності організації до ефективного виконання своєї місії та забезпечення довгострокового виживання організації в мінливому середовищі [4, с. 678];

– як безперервний процес управління організацією, спрямований на збереження життєздатності компанії та надбання конкурентних переваг на основі можливостей зовнішнього середовища та внутрішнього потенціалу компанії [2, с. 51];

– як комплекс рішень та дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів його розвитку [18].

Під час розгляду різних трактувань поняття доречно зважати на класифікацію Г. Клейнер, яка об'єднує сучасні теорії стратегічного управління в чотири групи за акцентами: *цільові* теорії – акцентують увагу на меті (цілях) функціонування підприємства; *позиційні* теорії – акцентують увагу на управлінні, спрямованому на формування визначеної ринкової позиції підприємства; *соціальні* теорії – розглядають підприємство як особливу соціальну організацію, яка має задовольняти різні потреби різних людей; *середовищні* теорії – розглядають підприємство як утворення, успіх якого значною мірою залежить від якості середовища [5, с. 295–302].

О. Мармаза застерігає, щоб стратегічне управління не сприймалося як неперевершеність, бо насправді можливі й негативні ознаки: впевнено йти за раніше визначеним курсом і не помічати, що відбувається на узбіччі; сформувати стиль «групового мислення», що заважає побачити нові можливості; сприймати організацію однозначно, спрощено, не помічати її складності; забезпечення логіки та послідовності шкодять творчості та фантазії [10, с. 344].

У підсумку зазначимо, що надати одне правильне, деталізоване, всеохоплююче трактування терміна «стратегічне управління» практично неможливо. А. Сельський слушно визнає, що зростання різних концепцій загрожує нівелюванням самого змісту стратегічного управління [17, с. 102], але також додає, що, насправді, пропоновані авторами різні характеристики стратегічного управління дозволяють розставити основні акценти, що і відображають сутність стратегічного управління як універсального явища в управлінській діяльності

[17, с. 105]. А фундаментальним стрижнем у визначенні, на наш погляд, залишається стратегія розвитку. Ми погоджуємося з визначенням І. Семенець-Орлової і стратегічне управління закладом освіти тлумачимо як комплекс рішень та дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів його розвитку.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, стратегічне управління ґрутується на стратегії, яка залежить не від вдалого збігу обставин, а від свідомого вибору. Поняття «стратегія» ми тлумачимо як напрям (модель, комплексний план) довгострокового розвитку закладу освіти. Концепція стратегічного управління запозичена з інших галузей, є результатом еволюційного розвитку понять «планування», «довгострокове планування», «стратегічне планування», «стратегічний менеджмент». Вона є дискусійною і передбачає багато чинників: відкритість організації до зовнішніх впливів; готовність до спонтанних необхідних рішень; очікування більшого, ніж прогнозований математичний складник можливостей і ресурсів; наявність стратегічно компетентного керівника й усього кадрового складу; організаційна культуру. Отже, ми зазначили широкий спектр визначень науковців поняття «стратегічне управління» й обрали таке – це комплекс рішень та дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виханский О., Наумов И. Менеджмент: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Экономистъ, 2006. 670 с.

2. Гарафонова О. Стратегічне управління: принципи та підходи до класифікації стратегій розвитку. Чернігівський науковий часопис. Серія 1 «Економіка і управління». 2013. № 1 (4). С. 49–58.

3. Гребеник Т. Стратегічне управління як системний засіб забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу. Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2016. № 2. С. 379–383. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2016_2_64.

4. Енциклопедичний словник із державного управління / уклад.: Ю. Сурмін, В. Бакуменко, А. Михненко та ін.; за ред. Ю. Ковбасюка, В. Трощинського, Ю. Сурміна. К.: НАДУ, 2010. 820 с.

5. Клейнер Г. Стратегия предприятия: учебник. М.: Дело, 2008. 568 с.

6. Королюк С. Сутність управління інноваційними процесами в сучасній школі. Інновації в управлінні ЗНЗ. Освіта Полтавщини: часопис / за ред. С. Королюк. 2008. № 16. 16 с.

7. Лалак Н. Сучасні інноваційні підходи в управлінні освітою. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. 2011. Вип. 20. С. 63–69.

8. Літинська В., Міщук В. Стратегічне управління людськими ресурсами. Причорноморські економічні студії. 2016. Вип. 11. С. 150–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2016_11_34.

9. Малиновський В. Словник термінів і понять з державного управління. К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2005. 251 с.

10. Мармаза О. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.

11. Менеджмент: навч. посібн. / Л. Шевченко, О. Гриценко, С. Макуха та ін.; за заг. ред. Л. Шевченко. Харьків: Право, 2013. 216 с.

12. Михайлик Л. Інноваційний менеджмент в сучасній школі. Інновації в управлінні ЗНЗ. Освіта Полтавщини: часопис / за ред. С. Королюк. 2008. № 16. С. 13–25.

13. Натрошвілі С. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика: монографія. К.: КНУТД, 2015. 320 с.

14. Немцов В., Довгань Л. Стратегічний менеджмент. К.: Експрес-Поліграф, 2002. 560 с.

15. Родіонов О. Розвиток стратегічного управління ВНЗ. Культура народов Причерноморья. 2011. № 212. С. 60–62.

16. Саврай О. Управлінська діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі: дипл. магіст. роб.: спец. 8.18010020 «Управління навчальним закладом». Житомир, 2014. 61 с.

17. Сельський А. Стратегічне управління в управлінській діяльності. Інвестиції: практика та досвід. 2013. № 11. С. 102–105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2013_11_27.

18. Семенець-Орлова І. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами. Теорія та практика державного управління. 2015. Вип. 3. С. 52–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2015_3_11.

19. Синицина Н. Нові підходи до управління людськими ресурсами в управлінні освітою. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2011. № 11. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=351.

20. Стратегічний менеджмент: навч. посібн. / М. Бутко, М. Дітковська, С. Задорожна та ін.; за заг. ред. М. Бутка. К.: Центр учбової літератури, 2016. 376 с.

21. Управління якістю освіти: досвід та інновації: колективна монографія / під заг. ред. Л. Сушенцевої, Н. Житник. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2014. 462 с.

22. Шершньова З. Стратегічне управління: підручник. 2-е вид., перероб. і доп. К.: КНЕУ, 2004. 699 с.

23. Щоголєва Л., Вознюк В. Стратегічне управління освітнім закладом як соціальною системою. Нова педагогічна думка. 2014. № 2. С. 237–240. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_70.

УДК 378.011.33: 005.21:378.4 «20»

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЙ НАВЧАННЯ XXI СТОЛІТТЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Опалюк Т.Л., к. пед. н.,
асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті порушено проблему реалізації стратегій навчання XXI ст. в освітньому процесі педагогічних університетів. Здійснено спробу з'ясувати сутність, довести соціальну зумовленість стратегій навчання в освітньому процесі педагогічних університетів, що слугують методологічною основою формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Зазначено, що європейські стратегічні орієнтири передбачають формування майбутнього вчителя як суб'єкта власного професійного становлення, у перспективі – професійного саморозвитку впродовж життя за індивідуальною, особистісно орієнтованою траєкторією на основі потенційних можливостей, особистісних характеристик кожного.

Ключові слова: *стратегії навчання, освітній процес, педагогічні університети, соціальна рефлексія, майбутній вчитель, суб'єкт власного професійного становлення, професійний саморозвиток.*

В статье затронута проблема реализации стратегий обучения XXI в. в образовательном процессе педагогических университетов. Предпринята попытка выяснить сущность, доказать социальную обусловленность стратегий обучения в образовательном процессе педагогических университетов, которые служат методологической основой формирования социальной рефлексии будущего учителя. Отмечено, что европейские стратегические ориентиры предполагают формирование будущего учителя как субъекта собственного профессионального становления, в перспективе – профессионального саморазвития в течение жизни по индивидуальной, личностно ориентированной траектории на основе потенциальных возможностей, личностных характеристик каждого.

Ключевые слова: *стратегии обучения, образовательный процесс, педагогические университеты, социальная рефлексия, будущий учитель, субъект собственного профессионального становления, профессиональное саморазвитие.*

Opaliuk T.L. REALIZATION OF THE XXI CENTURY EDUCATION STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The article examines the problem of implementing the strategies of the XXI century in the educational process of pedagogical universities. We have made an attempt to prove the essence and social conditionality of educational strategies in the educational process of pedagogical universities, that serve as the methodological basis for the formation of the social reflection of a future teacher. It has been determined that European strategic guidelines consider the formation of a future teacher as a subject of the own professional development. And in the long term, it should appear to be the professional self-development throughout the life of a future teacher based on an individual and personally oriented trajectory that is founded on the potential capabilities and personal characteristics of each one.

Key words: *educational strategies, educational process, pedagogical universities, social reflection, future teacher, subject of personal professional formation, professional self-development.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, пов'язані із процесами глобалізації, фундаменталізації, інтеграції, стрімкого розвитку інформаційного суспільства, динамічності ринку праці приводять до зростання ролі особистості, підвищення рівня її мобільності, здатності до соціалізації (соціальної адаптивності), а значить, закономірно потребують удосконалення національної системи освіти в плані забезпечення відповідності суспільним потребам, соціальним запитам.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. зазначено: «Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в першій чверті XXI ст., інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір» [7].

Кардинальні соціальні, економічні перетворення в Україні останніх десятиліть закономірно актуалізували проблему модернізації системи вищої педагогічної освіти. Йдеться насамперед про переорієнтацію стратегічного рівня, що визначає потребу узгодження освіти з новими викликами часу, особливо коли йдеться про педагогічну освіту, яка опікується процесами формування концептуальної, методологічної основи освіти всіх рівнів і спрямувань.

Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), концепція

«Нова українська школа» (2016 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») (1993 р.), Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти» (2010 р.) визначають стратегічні орієнтири перспективного розвитку освіти, намагаються оперативно й адекватно реагувати на новітні соціально-економічні виклики.

Так, у Стратегії реформування вищої освіти в Україні [8] визначається спрямованість на створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої в Європейський простір вищої освіти. У документі визначаються стратегічні напрями державної політики у сфері освіти, серед яких виділимо ті, які найбільшою мірою стосуються життєтворчого потенціалу освіти, формування соціальної компетентності її суб'єктів: «реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти» [8]. Окрім чіткої визначеності стратегічних орієнтирів розвитку національної системи освіти, простежується спрямованість на посилення принципу людиноцентричності, особистісної орієнтованості як її основи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні, зокрема професійно-педагогічної, досліджували такі науковці, як: В. Андрущенко, В. Кремінь, В. Луговий, Н. Ничкало, С. Подмазін, О. Савченко й ін. Як зазначає В. Кремінь, «стратегічний пріоритет освітньої політики – формування нації, яка постійно навчається, засвоюючи одночасно демократичні цінності, розвиваючи громадянське суспільство, утверджуючи людиноцентризм в освіті Ця глобальна стратегія має докорінно змінити передусім ціннісний і мотиваційний потенціал освіти, зробити її особистісно значущою для кожної людини, суб'єкт-суб'єктною і полісуб'єктною» [6, с. 15].

Науковці вивчають означену проблему в аспекті імплементації європейських освітніх стандартів у національну систему освіти загалом, у педагогічну як її складник, а також технологічних схем і моделей організації навчальної діяльності студентів на основі особистісно орієнтованої, компетентнісної парадигми.

Постановка завдання. Мета статті полягає в з'ясуванні сутності, соціальної зумовленості стратегій навчання XXI ст. в освітньому процесі педагогічних університетів, що є методологічною основою формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз розвідок із проблеми освітніх, педагогічних, дидактичних стратегій свідчить про неоднозначність трактування поняття «стратегія» як у контексті змістового наповнення, так і щодо механізмів об'єктивації.

У широкому значенні термін «стратегія» вживається на позначення процесу вибору дій, який відповідає меті (Тейн ван Дейк). У концептуальному плані стосовно психологічних процесів пізнання (як основи освітньої діяльності) поняття «стратегія» запропоноване Дж. Брунером і трактується як спосіб набування, зберігання та використання інформації, яка служить для досягнення певних цілей і результатів [2, с.136].

Отже, стратегія дефініціюється як проект, план діяльності, який має суб'єктивний характер і визначається відповідно до поставленої мети – прогнозованого результату діяльності, а також на основі максимального врахування об'єктивно заданих чинників і умов, у контексті яких вона реалізується.

Стратегії мають різні рівні і можуть бути ієрархізовані відповідно до конкретної сфери (рівня) об'єктивації, забезпечують водночас таксономічну єдність вертикальних взаємозв'язків і взаємозалежностей, зокрема інтеріоризації стратегій більш узагальненого рівня в конкретний, локальний, за збереження базових позицій та врахування особливостей їх реалізації.

Так, стратегія (стратегічні напрями) освіти (світової – європейської – національної – регіональної) інтеріоризуються в стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти, які, у свою чергу, – у стратегію розвитку дидактики як основи освітньої діяльності будь-якого рівня та спрямування.

Акцентуємо увагу на останньому сегменті стратегічного проектування – дидактичному. Як зазначає О. Савченко, «дидактика як наука описує наявні системи навчання, досліджує навчальний процес із метою його вдосконалення, розвиває нові ідеї, впливає на педагогічний процес» [11, с. 7].

Поняття «стратегія» у сучасній дидактиці також розуміється по-різному. Вважається, що термін «дидактична стратегія» вперше введений у науковий обіг С. Архангельським, автором концепції програмованого навчання, що трактується як система керівництва в головних і загальних

напрямах з урахуванням цілей, функцій та завдань навчання і передбачає: 1) організацію й формування навчального процесу; 2) побудову системи; 3) визначення конкретних навчальних та наукових завдань, рішень і очікуваних результатів [1, с. 265].

Насамперед, зауважимо, що дидактична стратегія, як і освітня, педагогічна, використовується на макрорівні як проектування системи організації навчальної діяльності відповідно до визначених на державному рівні стандартів якості, на мезорівні – як організований навчальний процес, наприклад, у межах забезпечення професійного навчання майбутніх учителів в умовах вишу, та на мікрорівні – як стратегія забезпечення індивідуалізованої програми професійного становлення (навчальної діяльності як його основи) кожного студента в межах загальних, однакових для всіх навчально-педагогічних умов. Немає необхідності доводити характер взаємозумовленості формування цих дидактичних стратегій.

Найбільш типовим є підхід, за яким термін «дидактична стратегія» трактується як «навчальна стратегія» й асоціюється з індивідуальною програмою, алгоритмами, технологією, стилем, режимом. Так, Дж. Каспер, Т. Роджерс визначають навчальну стратегію як інтелектуально-аналітичний спосіб засвоєння навчальної інформації, С. Архангельський – як основу програмованого навчання.

В історичному ракурсі можна аналізувати різноманітні навчальні стратегії, які видозмінювалися, з огляду на соціально-економічні реалії, ідеї й освітні концепції різних авторів, наприклад:

– стратегія дидактичного енциклопедизму, в основі – теорія матеріальної освіти (Я. Коменський), стосується пошуків шляхів та способів передачі максимальної кількості знань / навчальної інформації;

– стратегія дидактичного формалізму, в основі – теорія формального навчання (І. Песталоцці), спрямованого на розвиток мислення, інтелекту, пізнавальних інтересів і здібностей;

– стратегія дидактичного прагматизму (Дж. Дьюі), за якою визначається пріоритетність практичної діяльності, практичного досвіду, а отже, практична цінність знань визнається за головний критерій їхньої якості;

– стратегія асоціативності навчання (Дж. Локк), в основі якого – чуттєвий досвід, асоціативне мислення, наочність;

– стратегія парадигмальності навчання (Г. Шейєрль), головний сенс якої полягає в структуруванні навчального матеріалу на основі лише базових знань як головних смислових конструктів;

– стратегія поетапного формування розумових дій у процесі навчання (П. Гальперін, Н. Тализіна), що проектує перехід зовнішньої, практичної дії у внутрішню, розумову дію через етапи мотивації, осмислення схеми орієнтовної основи дії, виконання дії в матеріальній формі, виконання дії в мовленнєвій формі, виконання дії у формі мовлення про себе, виконання дії в розумовій формі.

Варто зазначити, що кожна стратегія формувалася на основі актуальної освітньої практики, в умовах відповідних соціально-економічних реалій. У будь-якому разі вони мають ознаки, що асоціюються із сучасними тенденціями та стратегіями розвитку навчання і слугують методологічним, науково-теоретичним підґрунтям для їх розвитку.

У визначенні специфіки навчальних стратегій відповідно до особливостей діяльності педагогічних університетів вважаємо за необхідне акцентувати увагу на нижчезазначеному.

Вища педагогічна освіта в сучасному суспільстві виконує функцію продукування освітянської еліти, яка буде сприяти формуванню особистості практично на всіх етапах її становлення (дошкільна освіта, початкова, базова, професійна, післядипломна), забезпечувати водночас неперервність процесу, формування її здатності навчатися впродовж життя.

Традиційна інформаційно-репродуктивна освіта відзначалася високим рівнем стабільності, поступовістю соціально-економічного розвитку (оптимізацією без радикальної зміни концептуальних, парадигмальних засад), тому навчальна діяльність зазнавала свого роду «косметичних» змін, які практично не зачіпали основи освітньої діяльності, системи взаємовідносин суб'єктів навчання. Різка зміна стратегічних орієнтирів, як і програм у межах освітньої діяльності педагогічних університетів, зумовлена таким:

– зміною соціально-економічних реалій, запитів на відповідний тип особистості, професіонала;

– тенденціями розвитку світової, європейської освітньої системи, необхідністю інтеграції в європейський економічний, освітній простір;

– інтенсивним розвитком сучасних освітніх технологій, що базуються на особистісній орієнтованості, забезпеченні соціальної, економічної мобільності кожного.

Недооцінка стратегічних орієнтирів розвитку освітньої системи педагогічного вишу призводить до формального врахування інноваційних аспектів навчальної діяльності

у вигляді елементних, аспектних змін змісту навчання, ситуативного використання інноваційних технологій, системи оцінювання знань, що більшою мірою імітує інноваційний розвиток, аніж його реалізує системно та цілеспрямовано.

Результати теоретичного аналізу проблеми засвідчують, що ефективність інноваційних змін гальмується наявністю таких суперечностей:

– між стратегічними і тактичними, ситуативними цілями проектування, конструювання, організації, діагностики навчального процесу як у межах системи професійної підготовки педагога, блоку гуманітарних дисциплін, навчального модуля, конкретного навчального заняття, методу, технології навчання;

– між особистісно орієнтованою метою навчальної діяльності та панівною системою суб'єкт-об'єктних взаємовідносин викладача та студента;

– між традиційними методиками діагностики навчальних досягнень студентів та вимогами до компетентності педагога, продиктованими сучасним ринком освітніх послуг;

– між потребою у формуванні здатності майбутнього вчителя до навчання впродовж життя та домінуванням функцій контролю над функціями самоконтролю, управлінських над самоуправлінськими в системі навчальної діяльності вишу.

Виходимо з позиції, що сучасна педагогічна освіта задекларувала зміну стратегічного вектора розвитку в бік переходу на компетентнісну, особистісно, практико зорієнтовану освіту, в основі якої – формування студента як суб'єкта особистісного, професійного розвитку упродовж життя.

Отже, зміни стосуються цільової спрямованості освіти, співвідношення теорії і практики в організації навчальної діяльності майбутніх педагогів, збільшення питомої ваги самоосвітніх процесів, посилення тенденції до переходу від управління до самоуправління в організації навчальної діяльності, а також посилення соціального складника в її структурі.

Сучасні стратегії навчання співвідносяться з базовими законами, закономірностями дидактики: закон соціокультурної зумовленості цілей, змісту та методів навчання; закон єдності розвитку та виховання особистості в процесі навчання; закон зумовленості результатів навчання характером діяльності та взаємодії всіх суб'єктів навчання; закон цілісності та єдності педагогічного процесу; закон єдності та взаємозв'язку наукового і практичного пізнання, теорії і практики в навчанні [5, с. 96]. Проаналізуємо їх із позицій неперервності навчання, забезпечення його соціальної орієнтованості. Необхідність соціокультурної зумовленості цілей, змісту та методів навчання свідчить про необхідність посилення життєтворчої функції навчання, відповідно до якої всі навчальні дисципліни, надто коли йдеться про дисципліни гуманітарного циклу, мають сприяти формуванню студента/учня як особистості в сукупності моральних, соціальних, національно-патріотичних характеристик із визначеним комплексом життєвих цінностей, пріоритетів розвитку, спрямованих на самоактуалізацію, самореалізацію, постійно нарощувати водночас базові показники якості.

Єдність та взаємодія навчання, розвитку та виховання вказує на поліфункціональність навчального процесу, його особистісну орієнтованість, зрештою, стратегічну спрямованість навчання на формування свого роду пожиттєвого контенту щодо самоактуалізації та саморозвитку особистості в комплексі життєвих, професійних, соціальних пріоритетів (навчання як чинник забезпечення якості життєвого простору особистості).

У вказаному контексті особливо цінним є «закон єдності та взаємозв'язку наукового та практичного пізнання, теорії і практики в навчанні», що означує реальний перехід від освіти інформаційно-репродуктивної, знаннєвої до компетентнісної. Будь-яка навчальна інформація, теорія має насамперед сприйматися як «запит» практики, трактуватися як реальний засіб удосконалення практики, осмислюватися на основі практики, визначати конкретні шляхи та способи її практичної імплементації. За таких умов формуються алгоритми звертання студента, майбутнього педагога до теорії як механізму осмислення практичної проблеми, ситуації, зокрема соціального, життєвого конфлікту, щоб визначити (спрогнозувати, спроектувати) продуктивний вектор та спосіб його вирішення.

Також складно переоцінити виділені сучасними науковцями закони, що означують сутність та детермінують стратегії модернізації сучасної професійної освіти: «закон зростання вимог до ефективності та гарантованості якості освіти; закон конвергенції і дивергенції як основа поєднання теоретичного і практичного в освітньому процесі; закон гармонізації багатовимірних бінарностей (взаємозалежність різних процесів: освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, репродуктивного та творчого, індивідуального і колективного, управляння і самоуправління тощо); закон успішності і конкурентоспроможності діяльності в умо-

вах глибокого усвідомлення її особистісної і соціальної значущості; закон розширення знаннєвих кордонів особистості в новому інформаційному просторі; закон моніторингового підходу до розвитку педагогічних технологій та інші закони» [12, с. 50–65].

Головні акценти стосуються стратегії забезпечення гарантованості якості освіти, тобто розроблення такої системи діагностики та моніторингу освітньої системи, навчання, за якою її ефективність буде співмірною якісним характеристикам рівня компетентності професіонала, затребуваним на ринку праці, його конкурентоспроможності, буде вказувати на бінарність процесів, що проектують тенденції переходу віл освіти до самоосвіти, від розвитку до саморозвитку, від управління до самоуправління, забезпечують глобальну стратегію формування навчальної парадигми як перманентного процесу, що реалізується впродовж життя.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) зазначено: «У контексті реалій і перспектив розвитку української держави в плануванні освітньої політики доцільно враховувати європейські екстраполяційну та економічно ефективну моделі, що мають ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти, компетентнісному підході, концепції вимірюваності освітньої якості» [6].

У контексті нашого дослідження важливі виділені Л. Пуховською головні парадигми, що зумовили відповідні стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти в розвинутих країнах: академічно-традиціоналістську, яка по суті є предметоцентричною і передбачає підготовку вчителя-предметника як освіченої людини, фахівця з певної галузі; технологічну як підготовку, пов'язану з оволодінням визначеним колом предметних знань і вмінь реалізації стандартизованих технологій педагогічної дії.

Особливо цікавими для сучасних стратегій розвитку педагогічної освіти є індивідуальна та дослідницько-орієнтована парадигми, оскільки вони найбільшою мірою асоціюються з особистісно орієнтованою, компетентнісною. Індивідуальна парадигма «ставить у центр навчального процесу людину, її цінності, особисту свободу й активність». «З такого розуміння освіти виводиться її мета, що пов'язується європейськими гуманістами не з обмеженим історичними рамками «соціальним замовленням», а з пізнанням сутності людини, прагненням її до самопізнання та самореалізації». «У рамках цієї парадигми утверджується «ідеал культурної особистості та ідея індивідуального розвитку майбутнього вчителя». Педагогічна освіта розглядається як процес становлення та розвитку професійної індивідуальності вчителя» [10].

Дослідницько-орієнтована парадигма педагогічної освіти також формується в межах індивідуальної, виходить із сутності дослідницької діяльності в структурі навчання, актуалізує процеси пізнання, мислення, аналізу, рефлексії, формування понять, уявлень, систематизації, узагальнення інформації, інтегрує освітній та життєвий, соціальний простори. «Головна мета педагогічної освіти вбачається в розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницького навчання». «Досвід організації дослідницько-орієнтованої освіти в західній педагогіці накопичується протягом кількох десятиліть. Вона являє собою інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень» [10].

Період із 2014 р. в системі професійно-педагогічної освіти характеризується спрямованістю на індивідуалізацію освіти, посилення її дослідницького потенціалу, що відображено в стратегічних орієнтирах компетентнісної, особистісно орієнтованої парадигми навчальної діяльності (закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015 р.), «Про освіту» (2017 р.), концепція «Нова українська школа» (2016 р.) та інші акти освітнього законодавства).

На шляху до модернізації системи навчання в межах вищої педагогічної освіти, визначення стратегічних напрямів процесу важливо забезпечити поетапність переходу від традиційного до інноваційного. Як стверджує Л. Хоружа, «реалізація сучасної стратегії професійної освіти вимагає від викладача вищої школи чітко поєднувати у своїй діяльності традиційні (науковості, наочності, зв'язок теорії із практикою, доступності та інші) та дидактичні принципи, які є особливими для реалізації компетентнісної парадигми у вищій освіті. Серед них можна визначити такі принципи: системоутворювальної сутнісної основи навчання (визначення в змісті дисципліни, що викладається, причинно-наслідкових, міждисциплінарних зв'язків, закономірностей); активної розумової діяльності студентів (отримані знання мають бути осмислені студентом, гармонізовані із життям, майбутньою професією); акмеологічності (побудова навчального процесу на рівні вищих інтелектуальних можливостей суб'єкта)

відкритості до нового змісту і технологій та інші» [14].

Аналіз зазначених принципів-вимог до сучасної професійної освіти свідчить про стратегію переходу до такої моделі навчальної діяльності в її контексті, яка б основувалася на компетентнісному, особистісно орієнтованому підході в роботі з навчальною інформацією, зокрема, передбачається відхід від предметоцентричного принципу побудови змісту навчання, забезпечення його природовідповідного контексту, що диктується професією, реалізація міждисциплінарних зв'язків, виокремлення системотвірних смислоутворювальних змістовних модулів. Гармонізація знань (навчальної інформації) із життям, майбутньою професією вказує на необхідність реалізації життєтворчого, соціотворчого потенціалу, а також відкритості до нового змісту, який буде поповнюватися не лише з інших інформаційних джерел, а також із власного життєвого, соціального, освітнього, професійного досвіду, закономірно активізувати водночас інтелектуальну діяльність студента, суб'єктність його позиції в навчальній діяльності, процесі професійного становлення загалом.

Вищезгадані стратегічні напрями та принципи їх практичної реалізації зумовлюють необхідність актуалізації внутрішніх механізмів навчальної діяльності означеного рівня, серед яких чільне місце належить аналітико-рефлексійним, соціально-рефлексійним, забезпечують гармонізацію освітнього, соціального, життєвого просторів студента як суб'єкта професійного становлення.

Нам імпонує підхід, за яким зазначені вище стратегічні напрями модернізації педагогічної освіти відображені в конкретній програмі й алгоритмах навчальних дій. Так, В. Бойченко пропонує етапи дидактичного процесу для стратегічного проектування з урахуванням аналізу схеми навчального процесу, розробленої С. Подмазіним [9, с. 162–163]: 1. Етап орієнтування проектує залучення мотивів діяльності та позитивної настанови на навчання. 2. Етап цілепокладання проектує особистісно значущі цілі діяльності, потреби оволодіння навчальними предметами для використання майбутнім фахівцем. 3. Етап планування проектує залучення студентів до підготовки і складання алгоритму навчально-пізнавальної діяльності та його обговорення, уточнення, коригування. 4. Етап організації навчально-пізнавальної діяльності й управління нею надає студентам варіанти вибору способів навчально-пізнавальної діяльності 5. Етап контролю, коригування й оцінювання передбачає участь студентів у взаємоконтролі, виправленні помилок, осмисленні причин недоліків роботи. Порівняння результатів навчально-пізнавальної діяльності відбувається згідно з еталонними зразками виконання завдань або відповідно до рівня досягнення мети навчання [4].

Ми базуємося на провідних сучасних стратегіях компетентнісного, особистісно орієнтованого навчання, а також на теоретичних основах їх реалізації в практиці організації навчального процесу майбутніх учителів і розробили логіку поетапних навчальних дій студентів, спрямованих на формування їхньої соціально-рефлексійної компетентності в структурі майбутньої професії.

Відповідно до розробленої таксономічної структури соціальної рефлексії студента, передбачена реалізація розумові дії (операції), які формують компетенції, поетапно переводять знання в основу самостійної інтелектуальної діяльності, розвитку соціально-рефлексійної компетентності на саморегулювальній основі.

Поетапно формується ситуація, коли затребуваними є розумові дії, що відповідають за: а) накопичення знань і оволодіння ними; б) інтерпретацію та розуміння їхньої сутності, теоретичних основ функціонування та розвитку; в) аналіз та синтез, які дозволяють із допомогою цих знань аналізувати факти, процеси, ситуації, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, а також синтезувати їх, формувати видозмінені системи, реконструювати процеси, надавати їм більшої доцільності й ефективності; г) використовувати на практиці, максимально спрямовувати на реалізацію актуальних цілей, з урахуванням конкретних особливостей ситуації, потенціалу та перспективи її розвитку; узагальнення результатів діяльності, контроль та визначення ефективності процесу, який є основою регулятивних, саморозвивальних та самоуправлінських дій, що проектують загальні перспективи удосконалення соціально-рефлексійних компетенцій.

Зазначена логіка розумових дій (операцій) об'єктивується на трьох фундаментальних етапах формування соціальної рефлексії студентів, означених цільовою спрямованістю процесу, забезпеченням його циклічності, як результат – переведення на вищий рівень якості.

1. Етап формування ціннісно-орієнтувальної, мотиваційної основи – формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя, який відповідає за розуміння значення та конкретних цілей соціально-рефлексійної компетентності,

що об'єктивується в моделі випускника педагогічного вишу, а отже, у майбутній професії, а також у власному соціальному, життєвому контексті, їх особистісне прийняття, що інтегрально задає загальну спрямованість (цілеспрямованість) навчального процесу. Виділено такий комплекс мотивів: мотив формування здатності до осмислення інноваційних процесів в освіті; мотив адаптації до інноваційного соціального розвитку, інтенсифікації процесу соціалізації особистості періоду реформ; мотив формування освітнього простору як складника соціокультурного простору держави, суб'єкта розвитку соціокультурних регіональних систем; мотив трансляції та поширення соціокультурних цінностей. Рефлексійна діяльність студента в зазначеному контексті реалізує функції комплексного та глибокого аналізу й осмислення реалізації соціального потенціалу освітньої діяльності, відстежує ефективність формування власної соціально-рефлексійної компетентності на основі «Я-концепції».

2. Етап формування когнітивно-змістової основи соціальної рефлексії майбутнього вчителя передбачає формування «соціального інтелекту» студента, вивчення й осмислення сутності соціальних процесів у структурі навчальної діяльності, освітніх процесів загалом, від закономірності соціальної зумовленості освіти, навчання, виховання, розвитку особистості до складних соціально детермінованих взаємовідносин учасників навчального процесу. Рефлексійна діяльність у межах зазначених процесів виконує функції самопізнання, самоосмислення, самодіагностики, а отже, і саморозвитку, самоуправління.

Змістово-когнітивний компонент містить: соціальну пам'ять, соціальне спостереження, соціальне мислення, соціальну уяву, соціальну інтуїцію й ін. Саме стратегії переходу до компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти актуалізують механізми соціальної рефлексії, слугуватимуть чинником нівелювання та протидії механізмам стандартизації, уніфікації, типовості, формалізму, діяльності за визначеними шаблонами.

3. Етап інструментально-діяльнісного забезпечення розвитку соціальної рефлексії, що безпосередньо стосується організації практики навчальної діяльності за вказаним напрямом, визначає адекватний інструментарій, здатний забезпечити ефективність процесу. Цей етап спрямований на формування предметної готовності студента до ефективних дій із вибору стратегії навчання, моделі професійної поведінки, визначення логіки та базових алгоритмів діяльності, засобів вирішення соціально орієнтованого завдання або ситуації з використанням наявних в активі прийомів, методів, форм і засобів впливу й організації діяльності, у структурі навчального процесу, а також на основі оперативного аналізу навчальної ситуації, особливостей її суб'єктів, зокрема і себе, із використанням методів соціальної рефлексії. Також формується інструментарій, здатний реалізувати діагностичні функції, визначити ефективність навчальної діяльності як у плані реалізації соціального потенціалу, так і розвитку власної соціально-рефлексійної компетентності.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, аналіз сучасних європейських і вітчизняних стратегічних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти засвідчує чітку спрямованість трансформації знаннєвої, інформаційно-репродуктивної освіти на рівень формування професійно-педагогічної, фахової компетентності майбутніх учителів, що визначає відкритість до інноваційних змін, професійну соціальну адаптивність, пріоритетність у системі освітньої діяльності процесів самореалізації, саморозвитку, самоуправління.

Визначені європейські стратегічні орієнтири передбачають формування майбутнього вчителя як суб'єкта власного професійного становлення, у перспективі – професійного саморозвитку впродовж життя за індивідуальною, особистісно орієнтованою траєкторією на основі потенційних можливостей, особистісних характеристик кожного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельский С. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 2001. 368 с.

2. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 412 с.

3. Джалолова Д. Подготовка учителей к проектированию личностно ориентированного взаимодействия с учащимися. Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1105–1107. URL: https://moluch.ru/archive/113/29109/.

4. Дидактичні системи у вищій освіті: навч. посібн. / авт.-упоряд. В. Бойченко. Умань, 2013. 121 с.

5. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров / В. Загвязинский, И. Емельянов. М.: Юрайт, 2012. 314 с.

6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; редкол.: В. Кремень (голова), В. Луговий (заст. голови), А. Гуржій (заст. голови), О. Савченко (заст. голови). К.: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента

України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

8. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf.

9. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2004. 246 с

10. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжності. Педагогіка і психологія. 1998. № 2. С. 7–9.

11. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.

12. Современное образование как открытая система: кол. моногр. / под. ред. Н. Ничкало, Г. Филонова, О. Суходольской-Кулешовой. М., 2012. 576 с.

13. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. К.: Ленвіт, 2006. 35 с. URL: http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf.

14. Сучасні дидактичні стратегії. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогічні науки». Випуск № № 1–2 (50–51). 2017. URL: http://npo.kubg.edu.ua/numbers/46-arkhiv-nomeriv-2.

15. Aagaard E. Strategies for Effective Didactic teaching. URL: https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#q=didactic+education.

16. Малихін О. Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів. Проблеми освіти: збірник наукових праць. Вип. 84. 2015. С. 206–211.

17. Опалюк Т. Соціальна рефлексія майбутнього вчителя: зміст, сутність, структура. Web of Scholar: International academy journal. 2018. № 1 (19). Vol. 4. P. 29–33.

18. Опалюк Т. Forms, methods, techniques, and means for purposeful formation of future teacher's social reflexion. Perspectives of research and development: Collection of scientific articles. Dublin, 2017. P. 158–164.

УДК 371.124

СУБ'ЄКТ ТА ОСОБИСТІСТЬ У РЕТРОСПЕКТИВІ РОЗВИТКУ (СЕРЕДИНА XX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Радул В.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Радул О.С., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти;
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

У статті автори показують, що з оволодінням поведінкою та психікою організм стає суб'єктом діяльності. Аналіз змісту понять «особистість» та «суб'єкт» показує, що в обох випадках ідеться про вплив соціального оточення і власної мотивації, які детермінують поведінку людини. Тварини є суб'єктами природної діяльності, зумовленої їхніми біологічними задатками; людина вирішує соціальні та суспільні завдання, коли стає суб'єктом соціальної діяльності.

Ключові слова: *особистість, суб'єкт, індивід, індивідуальність, суб'єктивний досвід, діяльність, активність.*

В статье авторы показывают, что, овладевая поведением и психикой, организм становится субъектом деятельности. Анализ содержания понятий «личность» и «субъект» показывает, что в обоих случаях рассматривается влияние социального окружения и собственной мотивации, детерминирующих поведение человека. Животные являются субъектами природной деятельности, заданной им биологическими задатками; человек решает социальные и общественные задачи, когда становится субъектом социальной деятельности.

Ключевые слова: *личность, субъект, индивид, индивидуальность, субъективный опыт, деятельность, активность.*

Radul V.V., Radul O.S. SUBJECT AND PERSONALITY IN THE RETROSPECTIVE OF DEVELOPMENT (MID 20 CENTURY – THE BEGINNING OF THE 21 CENTURY)

In the article the authors show that mastering the behavior and the psyche, the body becomes the subject of activity. An analysis of the content of the concepts of "personality" and "subject" shows that in both cases, it is a question of the influence of the social environment, and of its own motivation that determine human behavior. Animals are the subjects of natural activity, given to them by their biological instincts; a person solves public and social problems, becoming a subject of social activity.

Key words: *personality, subject, individual, individuality, subjective experience, action, activity.*

У взаємостосунках з оточенням людина виступає як суб'єкт, що розбудовує нову дійсність. Становлення людини як суб'єкта особливої цілеспрямованої діяльності, як суб'єкта, що творчо діє й організує діяльність в її основних людських вимірах, того, що створено нею, здійснюється тому, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодільності не тільки виявляється, але й твориться і визначається» [16, с. 94]. У його відносинах взаємодії, в яких лише й відбувається діяльність суб'єкта, забезпечується реальність розвитку нових форм та рівнів розвитку живого, відбувається становлення соціального як реальності універсального буття, де зростання в самоставленні перетворюється на мету, що лежить в основі його зростання як професіонала.

«Суб'єктивний досвід стає можливим лише в результаті ставлення до себе як об'єкта, включеного в мережу об'єктивних відносин із предметами й іншими людьми. У свою чергу, зовнішні предмети стають для суб'єкта світом об'єктів, незалежних від нього і його свідомості, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання. Суб'єкт усвідомлює не лише своє залучення в об'єктивну мережу відносин, але й унікальність власної позиції у світі. Остання полягає, по-перше, у тому, що його тіло має таке місце в системі просторово-часових зв'язків, якого не ймає жодний інший суб'єкт; по-друге, у тому, що лише він має «внутрішній доступ» до власних суб'єктивних станів» [11, с. 126].

Загальний, філософський рівень – це той, на якому вирішуються питання про сутність людини, про сутність процесу самореалізації. Об'єктом дослідження є людина, що розуміється як родова істота, і

людство загалом. На соціологічному рівні вирішуються питання про шляхи й способи самореалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування. Об'єктом дослідження тут виступає соціум, конкретна суспільна структура. На психологічному рівневі аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дозволяють даній особистості продуктивно самореалізуватися. Тут досліджується мотиваційна основа самореалізації, зворотний вплив об'єктивної й суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта.

Новий крок у вивченні розвитку суб'єктності протягом життєвого шляху окреслено в працях А. Деркача та Е. Сайко [7; 6]. Автори зазначають наявність у людини іманентної базової потреби в самореалізації, що має соціальну природу, зумовлену особливим, нею створеним світом й особливим способом існування. Прояви цієї потреби пов'язані з віковими особливостями розвитку в онтогенезі: для віку одного року це «дістати», «дотягнути» як виявлення себе в можливості діяти, у три роки це «Я сам», у сім років – самоствердження у формуванні розуміння «Я» та інших, у підлітковому віці це самовираження серед інших на рівних, з почуттям дорослості, потреба самовиразитися в справах, значущих для інших, у соціально цінних вчинках, в юності це здатність самовиразитися у виборі життєвого шляху, у зрілості це здатність та можливість самореалізуватися в соціально значущій і необхідній діяльності.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що термінологічно поняття «суб'єкт» та «особистість» розділяються тільки в радянській і пострадянській психології. Аналізуючи причини виникнення понять «особистість» та «суб'єкт», доцільно звернути увагу на те, що радянська психологія значною мірою була детермінована соціальною ситуацією (С. Рубінштейн та О. Леонтьєв). Та сама соціальна ситуація пояснювалася вченими по-різному й приводила до різних наукових концепцій.

Пересування особистості по вертикалі життєвого шляху, пов'язане зі зміною групових ситуацій мікросередовища, породжує, з одного боку, якісно визначену дольову структуру особистості, а з іншого боку – проблему формування в ній соціально-психологічної готовності до нових видів спілкування та діяльності.

На думку О. Леонтьєва [13] особистість – це індивідуальне буття суспільних відношень. Водночас він не заперечував, що є і більш високий рівень особистісного розвитку, пов'язаний не тільки із соціальною спрямованістю ієрархії мотивів, але і зі ступенем структурованості цієї ієрархії. Хоча термінологія О. Леонтьєва суттєво відрізнялася від термінів К. Левіна [10] і А. Маслоу [15], він приходив до висхідної ідеї про те, що духовні (соціальні) мотиви є важливим показником особистісного розвитку, а їх домінування в ієрархії мотивів є свідченням про особистість «другого рівня», яка є активною і здатною на вчинок, тобто на дію, яка залежить не від тиску середовища, а лише від власної інтенції, власних цілей і настанов. У цьому контексті така «особистість другого порядку» тотожна поняттю «суб'єкт». На думку О. Леонтьєва, будь-яка структурована ієрархія мотивів, в якій виокремлюються головні мотиви (або ж один головний мотив), є показником зрілості особистості.

О. Леонтьєв писав про важливість суспільної (соціальної) практики, рефлексія якої створює значення і смисли, які формують свідомість особистості. Посилаючись на ідеї І. Сеченова та Л. Виготського, що були найвагомішими фігурами в його опонентному колі, він зазначав значення інтеріоризації, віддавав перевагу соціальному чиннику в розвитку людини як особистості. Він говорив про те, що соціальна ситуація (ситуація пошуку й здобуття їжі у тварин) є стимулом для зародження та розвитку психіки навіть на перших етапах її появи-існування.

Вже в перших працях О. Леонтьєв розглядав діяльність як головну твірну психіки, рушійну силу її розвитку, що випереджає на «один крок» необхідний для її забезпечення рівень психічного життя. Діяльність – це і метод, який дозволяє діагностувати появу психіки, її розвиток та якісні зміни.

Розкриваючи динаміку формування мотивів, перетворення «тих, які є значущими» мотивами в «ті, що реально діють», а також взаємозв'язок мотивів та цілей, О. Леонтьєв довів провідне значення культури, міжособистісного спілкування для складного процесу сходження від індивіда до особистості.

У працях С. Рубінштейна (1930-ті рр.) спостерігається орієнтація на ідеї Магдебургської школи. Тому він не міг не враховувати ідеальне буття, ідеальний особистісний простір, коли робив висновок, що розвиток суб'єкта пов'язаний із його духовним, моральним самовдосконаленням.

Долаючи розрив між суб'єктивним та об'єктивним, С. Рубінштейн [16] зазначав, що об'єктивність не в тому, що особисте знання є однаковим для всіх (це неможливо, воно по своїй природі суб'єктивне), але в тому, що це знання є завершеним ці-

лим. У цій завершеності та цілісності і виявляється його об'єктивність. У цьому частково й збігаються погляди С. Рубінштейна й О. Леонтьєва. Схожість цих позицій полягає також у тому, що С. Рубінштейн акцентує увагу на об'єктивності внутрішнього світу суб'єкта, його духовного стану, пов'язує цей факт з активною діяльністю людини, але вже не стільки такої, що лише пізнає, скільки тієї, яка творить цей світ. І чим повніше і досконаліше таке творіння, тим воно об'єктивніше, тим більше воно впливає на навколишній світ, на інших людей.

С. Рубінштейн не заперечував ролі соціуму, проте водночас заперечував тотальний конформізм, він не заперечував важливості впливу зовнішнього, але акцентував увагу на внутрішньому світі суб'єкта, на його «самості». Тому для нього важливішим є аналіз внутрішніх умов, які опосередковують ефект зовнішніх впливів. Під час розгляду ролі діяльності суб'єкта в контексті життєвих зв'язків зі світом він зазначав, що мотивація не тільки пов'язує людину зі світом, але й стимулює розвиток активності, за допомогою якої людина змінює світ і змінюється сама. Провідною в його концепції стає думка не про детермінацію діяльності суб'єкта, а ідея про можливість «стати над полем», створювати і зберігати внутрішню сферу активності та саморозвитку суб'єкта.

Активній соціальній позиції й інтенції щодо розширення соціального простору взаємодії, що є характерним для О. Леонтьєва, С. Рубінштейн протиставляє активність, спрямовану на розширення внутрішнього простору, підтримування та розширення внутрішньої інтенційності, розвиток самосвідомості та самоусвідомлення.

Якщо О. Леонтьєв розглядав мистецтво як спосіб передачі смислу від творця до слухача, тобто екстеріоризації смислу, то для С. Рубінштейна культура стає твірною його особистісного простору, зокрема й шляхом інтеріоризації значень та смислів, які вже наявні в культурі.

Мистецтво, на думку С. Рубінштейна, допомагає індивідуалізації внутрішнього світу людини, яка початково сприймає художній твір, а потім відтворює його в новому ракурсі. Аналіз змісту понять «особистість» та «суб'єкт» показує, що в обох випадках йдеться про вплив соціального оточення і власної мотивації, які детермінують поведінку людини.

Суспільство з метою відтворювання соціальної системи, збереження своїх соціальних структур прагне сформувати соціальні стереотипи і стандарти (групові, класові, етнічні, професійні й інші), зразки рольової поведінки. Щоб не бути в опозиції щодо суспільства, особистість засвоює цей соціальний досвід шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків. Однак через свою природну активність особистість зберігає і розвиває тенденцію до автономії, незалежності, свободи, формування власної позиції, неповторної індивідуальності. Результатом дії цієї тенденції є розвиток і перетворення не тільки самої особистості, але і суспільства.

Термін «особистість» в значенні "Personalitat" вживається психоаналітиками (З. Фрейд, К.Г. Юнг), представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт), а також автором теорії неповторної індивідуальної особистості Г. Мюрреєм. У зазначених течіях особистість є дещо «одиничне», унікальне, що різко відрізняється від периферійного соціального фасаду, тобто соціальної маски, персони, «соціального індивіда». «Індивід» тим самим стає ядром «особистості» і як «одинична» істота протиставляється світу.

У радянській психології необхідність розрізнення понять «індивід» і «особистість» визнається практично в усіх загальнопсихологічних напрямах, яких би різних інтерпретацій цих понять їхні представники не дотримувалися (Б. Ананьєв, Б. Зейгарник, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Шорохова, Ш. Надирашвілі).

Поруч із розмежуванням понять «індивід» і «особистість» у радянській і закордонній психології в характеристиці особистості використовують різні тріади: «організм», «соціальний індивід» і «особистість» (М. Ярошевський, Р. Харре); «індивід», «особистість» й «індивідуальність (С. Рубінштейн). Б. Ананьєвим введене уявлення про «індивід», «особистість», «суб'єкт діяльності» й «індивідуальність». Через поняття «індивід» він позначив «індивідні» природні властивості людини; через поняття «особистість» – соціальний стан людини в суспільстві, суспільні функції – ролі, цілі й ціннісні орієнтації, що визначають соціальну біографію людини. «Суб'єкт діяльності» Б. Ананьєв розумів як людину, що володіє свідомістю й активно перетворює світ у пізнанні, праці тощо, а «індивідуальність» – як інтегративне цілісне об'єднання «індивіда», «особистості» і «суб'єкта діяльності».

Через всю концепцію В. Ядова [18] проходить ідея про те, що тільки в русі від специфічних особливостей діяльності індивіда, що реалізує його ставлення до світу, можна виділити соціально-конкретні риси особистості й передбачити систему її вчинків. За одиницю аналізу соціальної поведінки особистості В. Ядов обирає диспозицію –

визначеність суб'єкта стосовно оцінки й певного способу поведінки, що є психологічним вираженням зв'язку потреб і конкретних умов діяльності. Ієрархічні рівні диспозицій є похідними від двох рядів, що взаємодіють, – ієрархічного ряду умов діяльності, в яких можуть бути опредмечені потреби особистості, й ряду потреб.

Принципом побудови ієрархії потреб тут є принцип поділу потреб за напрямами в різних сферах активності, а критерій класифікації – послідовне розширення граней активності особистості, джерело якої, з боку суб'єкта, – потреба в досягненні двох протилежних цілей: злиття із соціумом і виділення власного «Я» як автономної одиниці.

За критерій для встановлення ієрархії умов діяльності В. Ядовим приймається тривалість часу, протягом якого ситуацію діяльності можна розглядати як відносно стійку [18].

На емпіричному рівні дослідження особистість і її цілісність розглядаються як своєрідні соціальні явища, як деяка сукупність соціальних крес. І в цьому разі соціальна якість особистості вивляється в усій повноті життя, воно, по суті, приховане за явищами буття особистості. Такий підхід важливий і необхідний як рівень у пізнанні особистості.

У цей час особистість все більше і частіше розглядається на основі поняття діяльності. Не треба тільки забувати, що діяльність може бути розглянута на різних рівнях буття людини: соціальному, біологічному, психологічному і фізіологічному. Відповідно і визначатися вона буде по-різному. Через діяльність як реальний процес співвідноситься внутрішнє і зовнішнє, точніше кажучи, зовнішнє проникає у внутрішнє (суспільні відносини перетворюються на межі особистості), а внутрішні властивості ніби виносяться зовні, проникають у зовнішнє (особистість опредмечує себе через зміну і перетворення суспільних відносин, предметного і духовного світу).

Отже, незбіг за змістом понять особистості і діяльності дозволяє зробити висновок про те, що соціальну якість не можна визначити тільки через поняття діяльності. Тому потрібно звернутися до інших особистісних якостей, але вони мають розглядатися не у відриві, а крізь призму діяльності. Це пояснюється саме тим, що характер діяльності і рівень її розвитку, як уже зазначалося, є істотними характеристиками особистості. Крім того, особистість потрібно розуміти як процес здійснення сукупності ієрархічно співвіднесених різних видів діяльності. Окремі автори зазначають, що праця створила людину, а розподіл праці сформував розмаїття людських особистостей.

Якщо раніше у вивченні особистості перевага віддавалася зовнішнім умовам, зовнішнім параметрам, то зараз переноситься акцент на інше: особистість розкривається через аналіз внутрішнього змісту, який, своєю чергою, виявляється зовні, і тим самим в певному значенні сама себе змінює. В основі особистості, за О. Леонтьєвим, лежать відносини підпорядкованості людської діяльності, що породжується перебігом їх розвитку.

Особистість, за визначенням Л. Виготського [4], – це цілісна психічна система, яка виконує певні функції і виникає в людини для того, щоб обслуговувати ці функції. Основними функціями особистості є творче освоєння суспільного досвіду і включення людини в систему суспільних відносин. Всі сторони особистості виявляються тільки в діяльності й у відносинах з іншими людьми. Особистість існує, виявляється і формується в діяльності і спілкуванні. Звідси і найважливіша характеристика особистості – соціальний стан людини, всіма своїми виявами пов'язаний із життям навколишніх людей.

Е. Ільєнков зазначає: «Особистість взагалі є одиничним вираженням життєдіяльності «ансамбля» соціальних відносин. Така особистість є одиничним вираженням тієї необхідності обмеженої сукупності цих відношень (не всіх), якими вона безпосередньо зв'язана з іншими (з окремими а не з усіма) індивідами – «органами» цього колективного «тіла» – тіла роду людського» [8, с. 394].

Сучасна педагогічна наука розглядає особистість як єдине ціле, в якому біологічне невіддільне від соціального. Зміни в біології особистості позначаються не тільки на особливостях її діяльності, але і на способі життя. Однак вирішальну роль тут мають ті мотиви, інтереси, цілі, тобто результати соціального життя, які визначають стан особистості, додають їй сили для подолання своїх фізичних недоліків і особливостей характеру (запальність, соромливість, спрямованість тощо).

Справді, з того факту, що людина стає особистістю тільки в діяльності і через діяльність, ще не випливає, що поняття діяльності безпосередньо пояснює нам всі вияви особистості, всю систему індивідуальних відмінностей. Такий висновок випливає з того простого міркування, що особистість є не тільки продуктом, але й умовою діяльності, а отже, принаймні у відомому значенні ми повинні і саму ді-

яльність пояснювати через особистість. На нашу думку, Б. Ананьев [2] та І. Кон [9] справедливо наполягають на розмежуванні понять «людина як особистість» і «людина як суб'єкт діяльності», хоча, звичайно, є багато спільного між людиною як особистістю і людиною як суб'єктом діяльності.

В. Бехтерєв зазначив: «Особистість є істотою соціальною в справжньому смислі слова, яка повторює не власні особливості, а загальні для всіх погляди, дотримується загальних для всіх звичаїв, виконує у відомих випадках загальні для всіх дії <...>. Людина в суспільстві, безумовно, підпорядкована суспільним вимогам» [3, с. 11].

Універсалізацією законів неорганічного, органічного і надорганічного світу, під яким В. Бехтерев розумів людське суспільство, він прагнув пояснити явища суспільного життя. Такі закони взято з фізики, біології й інших природничих наук: закон збереження енергії, закон тяжіння, закон етиронії й інші [3, с.88].

У педагогіці і психології проблеми особистості і її розвитку розглядаються в трьох основних напрямах: біологічному, соціологічному і біосоціальному.

Представники біологічного напряму, які вважають особистість суто природною істотою, всю поведінку людини пояснюють дією властивих їй від народження потреб, потягів та інстинктів (З. Фрейд та інші).

Людина вимушена підкорятися вимогам суспільства і водночас постійно вгамовувати природні потреби. Щоб приховати цю постійну боротьбу із собою, вона «надіває маску» або незадоволення природних потреб заміняє яким-небудь видом діяльності.

Представники соціологічного напряму вважають, що, хоча людина народжується як істота біологічна, однак у процесі свого життя вона поступово соціалізується завдяки впливу на неї тих соціальних груп, з якими вона спілкується. Чим нижча за рівнем розвитку особистість, тим яскравіше і виразніше виявляються в ній біологічні межі, передусім інстинкти володіння, руйнування, статеві тощо.

Представники біосоціального напряму вважають, що психічні процеси (відчуття, сприйняття, мислення й інші) мають біологічну природу, а спрямованість, інтереси, здібності особистості формуються як явища соціальні. Таке розуміння особистості ніяк не може пояснити ні її поведінку, ні її розвиток.

Розуміння соціальної якості особистості не можна обмежувати тільки аналізом специфіки і структури діяльності (мета. засіб, результат тощо). Це з усією очевидністю свідчить на користь того незаперечного факту, що потреби детермінують діяльність і тим самим безпосередньо впливають на соціальну якість особистості. Потреби не формально, не тільки як джерело, а змістовно, якісно визначають характер діяльності особистості. Потреба є центральною детермінуючою ланкою в реальній предметній діяльності людини. Отже, цілком зрозуміло, що не можна розглядати соціальну якість особистості без такого важливого елемента, яким є потреба.

Специфічне відтворення надприродного світу передбачає не тільки складні процеси мислення, пам'яті, уяви, але й особливий простір їх складних процесуальних перетинів в осмисленні не просто дійсності й рефлексії на неї, а дійсності, що містить смисл цілеспрямованого й доцільного суб'єкта. «Щоб мати психіку, потрібно мати передусім суб'єкта», «суб'єкт завжди є суб'єктом дії, а не будь-якої цілеспрямованості» [14, с. 262]. Можливість і необхідність бути суб'єктом є родовою, по-різному реалізованою властивість людини.

Л. Виготський висловлював думку про те, що розвиток здійснюється в нерозривному внутрішньому зв'язку з навчанням, під час його поступального руху. Співпраця дитини й дорослого – центральний момент в освітньому процесі, оскільки розумовий розвиток дитини здійснюється шляхом формування в неї вищих психічних функцій за допомогою і за участю дорослого, тобто шляхом культурного розвитку дитини» [5, с. 134].

Як зазначає відомий філософ Е. Ільєнков, «біологію варто розглядати як дещо суттєво недиференційоване, а соціально організовану життєдіяльність у конкретно-історичних формах її культурної еволюції – як справжню причину виникнення психічних відмінностей» [8, с. 373]. І далі: «Тіло» людини, що виступає як особистість, – це її органічне тіло разом із тими штучними органами, які вона створює з речовини зовнішньої природи, коли «видовжує» й багатократно посилює природні органи свого тіла і тим самим ускладнює й урізноманітнює свої взаємини з іншими індивідами, свою «сутність»» [8, с. 393].

Поведінку індивідуума не можна розглядати поза його соціальним життям.

На думку Е. Ільєнкова, «особистістю – соціальною одиницею, суб'єктом, носієм соціально-людської діяльності – дитина стане лише там і тоді, коли сама розпочне цю діяльність здійснювати. Особистість і виникає тоді, коли індивід розпочинає самостійно як суб'єкт здійснювати зовнішню діяльність за нормами й еталонами, які задані йому зовні – тією культурою, у лоні якої він «прокидається» до людського жит-

тя, до людської діяльності. Поки ж людська діяльність звернена на нього, а він лишається її об'єктом; індивідуальність, яку він, звичайно, вже має, не є ще людською індивідуальністю. І лише із засвоєнням дитиною через інших людей людських способів ставлення до речей усередині її органічного тіла й виникають, формуються, утворюються специфічні людські органи <...>» [8, с. 398].

В. Штерн вважав, що особистість є продуктом як соціального середовища, тобто соціального чинника, так і спадкових переддиспозицій, які отримує людина від народження, тобто біологічного чинника. Соціальний чинник (середовище) і біологічний чинник (диспозиції організму) приводять до виникнення нового стану особистості. «Якщо із двох протилежних поглядів кожний може базуватися на серйозних основах, то істина має полягати в поєднанні їх обох: душевний розвиток не є простим виокремленням вроджених властивостей, простим сприйняттям зовнішніх впливів, він результат конвергенції внутрішніх даних із зовнішніми умовами розвитку. Ця «конвергенція» має силу як для основних рис, так і для окремих явищ розвитку. Про жодну функцію, про жодну властивість не можна запитувати: «Чи відбувається вона зовні? Чи ізсередини? Оскільки і те й інше бере участь – лише неоднакове в різних випадках – у її здійсненні» [17, с. 20].

Особистість – тіло, що мислить, тіло соціальне, що існує як рухоме, із просторовими і тимчасовими атрибутами. Категорії «рух», «простір» і «час» мають набути особистісного значення. Тому їх варто аналізувати як соціальний рух, соціальний простір і соціальний час. Щодо цього К. Абульханова-Славська пише: «Суперечність між безмежними просторово-часовими можливостями буття людства й обмеженістю людського життя в його індивідуальній формі є рушійною суперечністю відтворювання індивідуальної життєдіяльності. Об'єктивно в житті індивіда постає потреба «встигнути здійснити себе» у житті, яка виступає для нього в формі тимчасової необхідності та системної організації його життя (суспільна діяльність, сім'я тощо) і спонукає його до активності. Це прагнення «здійснити себе» є доказом причетності індивіда до форм життя людства, його прагнення виконати своє суспільне «призначення». Це своєрідна «мотивація» життя часом, яка спонукає до відтворення подій і ситуацій у часі» [1, с. 76].

На думку Е. Ільєнкова, «справжня особистість, яка стверджує себе з усією характерною їй енергією і волею, й стає можливою лише там, де є необхідність ламати старі стереотипи життя, лише там, де закінчився період застою, панування штампів, і настав час творчості, лише там, де виникають і затверджують себе нові форми ставлення людини до людини, людини до самої себе» [8, с. 412].

Якщо особистісний досвід також може бути отриманий людиною у власній індивідуальній діяльності, то поява надособистісних феноменів свідомості неможлива без спілкування з іншими. Отже, діяльність не тільки суб'єктивує образ світу та мотивацію особистості, але і уводить її в поле культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Диалектика человеческой жизни. М., 1977. 223 с.
2. Ананьев Б. Человек как предмет познания. Л., 1968. 343 с.
3. Бехтерев В. Коллективная рефлексология. Пг., 1921. 436 с.
4. Выготский Л. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова.М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Выготский Л. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 517 с.
6. Деркач А., Сайко Э. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития. Мир психологии. 2008. № 2. С. 193–200.
7. Деркач А., Сайко Э. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза. Мир психологии. 2007. № 2. С. 208–221.
8. Ильенков Э. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
9. Кон И. В поисках себя: личность и самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
10. Левин К. Теория поля в социальных науках. Пер. с англ. СПб., 2000. 368 с.
11. Лекторский В. Обьект. Субьект. Познание. М., 1980. 358 с.
12. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
13. Леонтьев А. Избранные психологические труды: в 3 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.
14. Леонтьев А. Философия психологии. М., 1994. 228 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
16. Рубинштейн С. Бытие и сознание. М.: Наука, 1957.
17. Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1915. 280 с.
18. Ядов В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979. 264 с.

УДК 37.091.4:008 (477):[793.31«185/192»

В.М. ВЕРХОВИНЕЦЬ – ОДИН ІЗ ОСНОВОПОЛОЖНИКІВ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ НА МЕЖІ XIX–XX СТОЛІТТЯ

Таранцева О.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри хореографії
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розкривається роль В.М. Верховинця в розвитку української національної культури засобами народної хореографії на межі XIX–XX століття.
Ключові слова: *виховання, культура, розвиток, молодь, хореографія.*

В статье раскрывается роль В.Н. Верховинца в развитии украинской национальной культуры средствами народной хореографии на рубеже XIX–XX веков.
Ключевые слова: *воспитание, культура, развитие, молодежь, хореография.*

Tarantseva O.O. V.M. VERKHOVYNETS IS ONE OF THE FOUNDERS OF THE DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN NATIONAL CULTURE BY MEANS OF FOLK CHOREOGRAPHY AT THE VERGE OF THE XIX-XX CENTURIES

The article reveals the role of V.M. Verhovyntsya in the development of Ukrainian national culture by means of folk choreography at the verge of the nineteenth and twentieth centuries.
Key words: *education, culture, development, youth, choreography.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови української державності зростає інтерес до проблем відродження національної культури, прилучення молоді до її духовних скарбів. Тому одним із головних завдань освіти Україні є органічне поєднання її з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, в тому числі і засобами української хореографії шляхом створення міцної теоретико-педагогічної бази для її розвитку, вдосконалення збору, запису та зберігання українського танцювального спадку, розвитку методів та технік подання теоретичного й практичного матеріалу, техніки виконання танцювальних рухів з урахуванням віку та індивідуальних здібностей виконавців.

Виклад основного матеріалу. В умовах розбудови української державності зростає інтерес до проблем відродження національної культури, прилучення молоді до її духовних скарбів. Тому одним із головних завдань освіти в Україні є органічне поєднання її з національною історією та традиціями, збереження та збагачення культури українського народу, про що наголошується в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [6, с. 4]. Питання відродження української культури завжди ставилось на порядок денний тоді, коли суспільно-політична атмосфера певного періоду історичного розвитку України гуртувала кращі сили української інтелігенції навколо культурницької програми, в якій кожна генерація талановитих митців рухалась у напрямку кристалізації національного ідеалу.

На межі XIX–XX ст. активізували свою діяльність видатні представники української культури, серед яких почесне місце посідає Василь Миколайович Верховинець (1880–1938 рр.) – композитор, балетмейстер, перший теоретик українського народного танцю, хормейстер, диригент; фольклорист, викладач, професор.

В. Верховинець вийшов із лисенковської традиції і став новатором в царині української народної хореографії, твердо відстоював свої естетичні погляди, залишив нам свою теоретичну спадщину, яку, на превеликий жаль, ми ще не осягнули в повній мірі.

Для привернення уваги широкої громадськості до справжнього народного мистецтва В.М. Верховинець вважав за необхідне створити міцну теоретико-педагогічну базу для розвитку української хореографії. Із цією метою на основі дослідженого етнографічного матеріалу він пише наукову працю «Теорія українського народного танцю» (1919 р.), що стала першим в Україні твором, де систематизовано й узагальнено творчі досягнення української нації в галузі танцювального мистецтва.

Окреслюючи мету «Теорії українського народного танцю», В.М. Верховинець писав: «Дати змогу нашій молоді, а особливо нашому учнівству, вивчаючи свій танець, не тільки милуватися ним, але й самому

брати участь у танцях і водити їх аж до глибокої старості» [4, с.122].

Велика заслуга В. Верховинця – в тому, що він зібрав, вивчив і детально описав техніку виконання багатьох танцювальних рухів, характерних для української народної хореографії, розробив просту і доступну методику запису танців, дав поради майбутнім фольклористам, як збирати і зберігати український танцювальний фольклор. Дослідник успішно користується словесним описом, ілюстрацією, схемами та окремими замальовками.

Методологія запису, основоположником якої є Верховинець, набула широкого визнання не тільки на Україні, але і далеко за її межами. Вона проста, зручна і цілком доступна як професіоналу, так і початківцю.

Глибоко продумане подання практичного матеріалу, яке базується на стрункій науково-теоретичній основі, всебічно і послідовно розвиватиме виконавчу техніку в молодого танцюриста, виховуватиме в нього глибоке розуміння характеру українського народного танцю, його вірну інтерпретацію.

Досконально простудіювавши «Теорію українського народного танцю», переконуємося, що в плані теоретичному вона посідає чільне місце серед наукових праць у галузі українського народно-танцювального мистецтва, а в плані практичному ця книга відкриває широкий простір для творчої фантазії фахівців, бо дає можливість на основі вміщених у ній танцювальних рухів та їх комбінацій стилізувати які завгодно варіанти українського танцю, не порушуючи при цьому усталених канонів, властивих істинно народній хореографії.

Як педагог В.М. Верховинець усвідомлював велике виховне значення гри, тому протягом багатьох років він збирав і досліджував український ігровий фольклор, постійно впроваджував його в процес навчання і виховання молоді.

В.М. Верховинець вважав, що танець містить у собі різноманітну пізнавальну інформацію, потребує виконання зумовлених змістом завдань, сприяючи інтелектуальному розвиткові дитини.

Під час гри вона рухається, виконує гімнастичні вправи і хореографічні елементи, тобто розвивається фізично. Через гру здійснюється моральне й естетичне виховання: дитина засвоює певні принципи, правила і норми поведінки, в неї формуються естетичні погляди, розвиваються індивідуальні здібності. Використовуючи етнографічний матеріал, педагог намагався прилучати молодь до духовної спадщини українського народу – фольклору, традицій, обрядів, історії, мови, виховувати її в дусі національної культури.

Отже, використовуючи в навчально-виховному процесі народні ігри, а в них – пісні, танці, казки, утішки, пестушки тощо, В.М. Верховинець прагнув залучити підростаюче покоління до духовної спадщини українського народу – фольклору, історії, мови, традицій, тобто формувати національну культуру, забезпечити всебічний розвиток особистості дитини. Це досягається шляхом комплексного використання в грі елементів народного пісенного, хореографічного і драматичного мистецтва.

Він написав чудову книгу для дітей «Веснянючка», де основою естетичного виховання дитини є народна гра, пісня і танець українського народу.

Надзвичайно цінним є перший розділ книги, де знайшли своє місце педагогічні роздуми професора В. Верховинця, людини, за плечами якої – багатий досвід роботи з дітьми та їх майбутніми вихователями – студентами вищих учбових закладів.

У книжці митець пропонує стрункy глибоко продуману систему подачі танцювального матеріалу. Перед нами ніби розгортається яскрава хореографічна картина, яка бере початок від ледь помітних підготовчих рухів, що поступово формуються, в певні танцювальні. Непомітно змінюючись, вони переплітаються між собою в безліч цікавих комбінацій і, нарешті, виливаються в чудове мереживо фігурних таночків, описаних наприкінці підручника [3, с. 7].

В.М. Верховинець спрямовує свою творчість на виховання молоді в дусі української національної культури засобами пісні і танцю. Він вважав, що через фольклор молоді передається суспільно-історичний досвід, духовні цінності українського народу, виховуються патріотичні почуття, національна самосвідомість і гідність [4, с. 23].

У системі педагогічної діяльності В.М. Верховинця з виховання національної культури молоді важлива роль відводиться українському танку. Народний танець В.М. Верховинець вважав одним із засобів національного виховання молоді та використовував його у своїй педагогічній діяльності.

Етнографічні дослідження В.М. Верховинця – це основа його педагогічної діяльності. Фольклор, на думку педагога, є необхідним і найкращим засобом національного виховання та всебічного розвитку особистості [4, с. 122].

Фольклорний хореографічний матеріал педагог використовував у роботі з театральними хореографічними колективами під час постановки вистав. Так, напри-

клад, у театрі М. Садовського в п'єсі «Пісня в лицях» В.М. Верховинець поставив танці «Роман», «Гопак», а також два «Херсонські танці» в п'єсах «Зальоти соцького Мусія», «Катерина» [2].

Крім того, В.М. Верховинець влаштовував хореографічні вечори в театрі М. Садовського. Із цього приводу він писав: «Я зібрав гурток молоді і почав з ними вивчати український танець. Через якийсь час цей колектив виступив у клубі «Родина», де були виконані «Аркан», «Роман», «Гопак». З тим гуртком мені доводилося не раз виступати на сцені театру Садовського в опері «Галька» і в інших народних п'єсах [4, с. 126]. Ось так педагог сприяв формуванню національної культури, розвитку творчих здібностей молоді, пропаганді справжнього народного мистецтва, протиставляйоговульгаризаторськимтенденціям.

Він викладає українські народні танці в трудшколі імені І. Котляревського в Полтаві (1920–1932), працює балетмейстером Харківського театру музичної комедії (1929). У роботі з учнівськими та мистецькими хореографічними колективами В.М. Верховинець застосовував досліджений і зосереджений в «Теорії українського народного танцю» хореографічний матеріал. Як талановитий педагог і танцюрист, він, поєднуючи теорію з практикою, всі танцювальні елементи та їх комбінації виконував сам, а потім добивався їх вірної інтерпретації від учнів. У своїй творчій діяльності В.М. Верховинець завжди був палким захисником чистоти і правдивості народного мистецтва, боровся проти його вульгаризації і прищеплював учням щиру любов до українського танцю [1].

Усі теоретичні пошуки Верховинця, його ідеї і задуми щодо створення танцювально-сценічних композицій на основі народно-сценічного та хореографічного матеріалу знайшли своє практичне ствердження в роботі жіночого хорового театралізованого ансамблю «Жінхоранс», який він заснував 1930 року в Полтаві [5, с. 2].

«Жінхоранс» став лабораторією втілення ідей педагога щодо формування національної культури молоді засобами української народної творчості, театралізованої пісні, відродження художніх традицій української культури, піднесення народного мистецтва на професійно-виконавчий рівень. Танцювальну репертуарну основу «Жінхорансу» складали фольклорні хореографічні, пісенні зразки, досліджувані і зібрані в його теоретичних працях.

У своїй книжці «Жива душа народу» Ірена Книш відзначає ораторські здібності Верховинця. Вона пише: «Професор Михайло Костів-Верховинець просто чарував слухачів розповіддю про давнину й красу українських народних танків. Зразу дав показ основних кроків: похід звичайний, у повітрі, просування дрібне й звичайне, випад, вивівши перед очі слухачів граціозність, елегантність, привабливість, пристрасть – чар українського народного танку. Учні пізнали, що перед ними не тільки теоретик і хореограф, танечник – але всебічний знавець української народної музики, чудовий інпретатор і майстер у відтворюванні народних шедеврів. Завжди з піднесенням дожидали учні свого улюбленого професора танків [7, с. 19]. Як талановиту людину згадує Верховинця й Софія Тобілевич.

Висновки. В основу національного виховання учнів Верховинець поклав власний дослідницький матеріал, широко використовував спадщину українських класиків. Вміло показуючи кожну вправу, сприяв всебічному художньому смаку студентів. Народні танці, що були пов'язані з іграми, засвоювались практично: лектор подавав зміст гри, розподіляв ролі серед студентів, і після вивчення практичної частини учні закріплювали пройдений матеріал, виконуючи танець разом із грою. Вражала кипуча енергія самого керівника, який не тільки робив цінні вказівки, а й ретельно відпрацьовував жести, рухи і міміку того чи іншого танку. «Така система подання матеріалу захоплювала студентську молодь, лекції проходили жваво, весело і продуктивно [4, с. 23].

Верховинець сам багато знав, і все, що знав, намагався передати колективу. Він виховував любов до дослідницької роботи, допомагав ознайомитись з історичними документами і записами, де висвітлювалися побут, звичаї, обряди та характер українського народу. Виховував гордість за наш народний танок. Він мріяв наукою танку розбудити в молоді любов до України, бажання спільної думки – української.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архів Я.В. Верховинця. Спогади Соболя О. 9 с.
2. Василько В. Микола Садовський та його театр. К.: Мистецво, 1962. 164 с.
3. Верховинець В.М. Весняночка. 5-е вид. К.: Муз. Україна, 1989. 342 с.
4. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. 5-е вид. К.: Муз. Україна, 1990. 152 с.
5. Верховинець Я. Відродження школи народного танцю Василя Верховинця. Народна творчість та етнографія. 1992. № 1. С. 40–46.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). К.: Райдуга, 1994.
7. Книш І. Жива душа народу: До ювілею українського танку. Канада, Вінніпег, 1966. 79 с.
8. Тобілевич С. Мої стежки і зустрічі. Київ, 1957. 475 с.

УДК 371.134:615.15:37.048,4

РОЗВИТОК ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Філіппова Л.В., к. х. н., доцент,
доцент кафедри медичної та загальної хімії
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

У статті розглядаються історичні зміни, які відбувалися протягом розвитку фармацевтичної освіти в Україні. Згадуються сучасні вимоги для провізорів, ці вимоги відповідають стандартам Європейської Директиві, наведена національна рамка кваліфікацій. Розглядається освітньо-професійна програма, яка структурована за циклами підготовки.

Ключові слова: *фармацевтична освіта, вимоги для провізорів, освітньо-професійна програма, природничо-наукова та професійна підготовки.*

В статье рассматриваются исторические изменения, происходящие во время развития фармацевтического образования в Украине. Подчеркиваются современные требования для провизоров, эти требования отвечают стандартам Европейской директивы, приведена национальная рамка квалификаций. Рассматривается профильная программа, которая структурирована по циклам подготовки

Ключевые слова: *фармацевтическое образование, требования к фармацевтам, образовательно-профессиональная программа, естественнонаучная и профессиональная подготовки.*

Filippova L.V. DEVELOPMENT OF PHARMACEUTICAL EDUCATION IN UKRAINE
The article deals with the historical changes that took place during the development of pharmaceutical education in Ukraine. Contemporary requirements for pharmacists are mentioned, these requirements meet the standards of the European Directive, the national qualification framework is given. The educational-professional program, structured according to training cycles, is considered.

Key words: *pharmaceutical education, requirements for pharmacists, educational-professional program, natural sciences and professional training.*

Постановка проблеми. Фармація – це одна з найдавніших сфер діяльності людини, якою люди займаються для свого ж здоров'я. Це підтверджено тим фактом, що на статуї давньоегипітської богині мудрості є слова «фармак» в перекладі це означає «зцілюю». Усе своє життя люди, які намагалися оздоровити націю, займалися пошуками, вивченням та приготуванням лікарських засобів.

Фармація – це одна із галузей, яка динамічно процвітає з розвитком промисловості і тісно пов'язана з новітніми досягненнями науки, а спеціальність, яку отримують фармацевти, – провізор – орієнована на суспільство.

На сьогодні в запасі людини є величезна кількість лікарських засобів, які здатні подолати та побороти будь-яку хворобу, зробити «профілактичний бар'єр» захворюванню, зняти емоційну та психологічну напругу, налагодити спокій та рівновагу в житті людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міцні історичні традиції має українська фармація. Місто Харків довгий час, ще за радянські часи, вважався «фармацевтичною столицею». Саме в Харкові було велике скупчення заводів гігантів із виробництва лікарських засобів, передових аптечних установ.

Фармацевтична освіта на Україні починається в 1805 р., коли була відкрита в Харківському Імператорському університеті кафедра лікарського речеслів'я фармації та лікарської словесності. Перша лабораторія починає формуватися та працювати 1812 році. Ця лабораторія проіснувала до 1921 року. У цій лабораторії, як показав літературний пошук [1], відбувалися практичні заняття з виготовленню та аналізу фармацевтичних препаратів.

У ті часи в навчальному плані вищої фармацевтичної освіти в кінці XVIII столітті було 15 основних та фундаментальних дисциплін. Обов'язково входили хімічні дисципліни: неорганічна хімія (168 годин), органічна хімія (168 годин), аналітична хімія (224 години), фармацевтична хімія (196 годин).

Постановка завдання. Мета статті полягає в розгляді сучасної підготовки студентів фармацевтичних факультетів в Україні. Розглядається розвиток фармацевтичної освіти, порівнюються програми минулих років із сучасними вимогами.

Виклад основного матеріалу. У наш час професійна підготовка майбутніх провізорів базується на стандартах Європейської Директиви ЕС 2005/36/ЕС. У цій директиві описуються вимоги для провізорів, а саме:

1) виготовлення фармацевтичної форми лікарської продукції;

2) виробництво й аналіз лікарської продукції;

3) аналіз ліків у лабораторії;

4) зберігання, безпека і розповсюдження ліків в оптовій стадії;

5) виготовлення, аналіз, зберігання і розповсюдження ліків в аптеках;

6) виготовлення, аналіз, зберігання і розподіл ліків у лікарнях;

7) уміння надати інформацію та поради про ліки.

Вимоги до якісної підготовки студентів в Україні розглядалися авторам в праці [2]. В останні роки Кабінетом Міністрів України в 2011 році було затверджено Національну рамку кваліфікацій (НРК) (постанова від 23.11.2011 р. № 1341) [3]. До Національної рамки кваліфікації введені європейські стандарти та принципи якісної освіти, які забезпечують конкурентоспроможність майбутнього фахівця на сучасному ринку праці. Основними поняттями в НРК є компетентність, кваліфікація та результати навчання.

Згідно з Національною рамкою кваліфікацій: *перший рівень* (з неповною вищою освітою), так би мовити початковий рівень, який із коротким циклом навчання займає п'ятий кваліфікаційний рівень та пов'язаний з Європейською рамкою кваліфікацій навчання впродовж життя (ЄРКНВЖ) [4]. Це є початковий рівень вищої освіти.

Другий (бакалаврський) *рівень* відповідає шостому кваліфікаційному рівню. Цей рівень передбачає, що студент володіє теоретичною та практичною базою, і вона є достатньою для виконання професійних обов'язків.

Третій (магістерський) *рівень* займає сьомий кваліфікаційний рівень НРК. Для цього рівня характерно поглиблене знання (як теоретичних, так і практичних знань, умінь, навичок, які необхідні для обраної професії).

Четвертий (освітньо-науковий) *рівень* посідає восьмий кваліфікаційний рівень НРК. Цей рівень передбачає набуття теоретичних та практичних навичок, яких буде достатньо для висування нових наукових ідей, вмінь для дослідницько-інноваційних ідей та для проведення власних досліджень, результати яких мають наукову новизну та широке практичне значення для людства.

Сучасні студенти фармацевтичного факультету вивчають майже 82 дисципліни. Освітньо-професійна програма структурована за циклами підготовки, а саме:

1) гуманітарна та соціально-економічна підготовка;

2) природничо-наукова підготовка;

3) професійна підготовка;

4) практична підготовка.

Відбувається підготовка за основними дисциплінами, які забезпечують фундаментальну загально-професійну підготовку, та спеціальні і профільні дисципліни, які формуються під впливом ринку і вимог суспільства. Саме ці дисципліни характеризуються профільною спрямованістю.

Навчальний план складається з розрахунку 5 років навчання, в які входять 300 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Один навчальний рік триває 40 тижнів і включає в себе 60 кредитів (І тиждень – 1,5 кредитів), 1 кредит становить 30 академічних годин. Навчальний рік включає 1800–1960 академічних годин. Загальне навчальне навантаження включає час на проведення лекцій [5], практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій і контрольних заходів, виконання курсових робіт, самостійної [6] та індивідуальної роботи [7], проходження навчальної та виробничої практики і спеціалізації.

Тижневе аудиторне навантаження студента становить 22,75–25,3 навчальних годин. Обсяг самостійної роботи становить приблизно 50% від загального. За новим навчальним планом передбачається деякий перерозподіл годин між циклами під-

Таблиця 1

Розподіл навчальних дисциплін за циклами за спеціальністю «Фармація» (2015–2016 навчальний рік)

№	Цикл дисциплін	Кількість кредитів	Кількість годин	Відсоток від загальної кількості годин
1	Гуманітарні та соціально-економічні	17	510	5,5
2	Природничо-наукові (фундаментальні дисципліни)	95	2850	30,5
3	Професійно орієнтовані (в т.ч. професійно орієнтовані фундаментальні)	132	3960	42,5
4	Практична підготовка	56	2000	21,5
	Усього	**300**	**9320**	**100**

готовки майбутніх провізорів. Дані наведені в таблиці 1.

Як ми спостерігаємо, частка *гуманітарних та соціально-економічних дисциплін* є невеликою, всього складає 5,5%, що становить 17 кредитів, а це відповідає 510 годинам за навчальними планами. Ці предмети вивчають в основному на першому курсі студенти. До блоку гуманітарних та соціально-економічних дисциплін входять такі предмети: українська мова (за професійним спрямуванням, іноземна мова, історія України, історія української культури, основи екології та філософія, яку студенти вивчають на другому курсі).

Дані дисципліни забезпечують розвиток світоглядної функції, яка необхідна для розуміння єдиної картини світу. Також вони орієнтують та готують майбутнього провізора до фундаментальних та професійно-орієнтованих предметів. Саме ці дисципліни формують компетентності, знання, вміння та навички.

Природничо-наукові дисципліни мають значно більшу частку, яка складає 30,5% від загальної кількості навчальних годин, всього відводиться 95 кредитів, що відповідає 2850 годин. Природничо-наукова підготовка складається з таких дисципліни, які включені до навчального плану: на першому курсі розглядаються студентами такі дисципліни, як анатомія людини, біологічна фізика, біологія з основами генетики, вища математика, латинська мова, неорганічна хімія, нормальна фізіологія. На другому курсі студенти вивчають патологічну фізіологію, інформаційні технології у фармації, аналітичну хімію, іноземну мову (за професійним спрямуванням), органічну хімію, фармацевтичну ботаніку, фізичні методи аналізу та метрологію, основи біоетики та біобезпеки. Є блок дисциплін, які студенти вивчають як на другому, так і на третьому курсі, а саме: мікробіологія з основами іммунології, фізична та колоїдна хімія, біологічна хімія. На третьому курсі з природничо-наукових дисциплін є комп'ютерне моделювання у фармації.

Вивчення природничо-наукових дисципліни дають фундаментальну фармацевтичну освіту студентові. Ця освіта надає розвиток особистості, можливість для реалізації творчого потенціалу, самостійності.

Велика кількість годин виділяється дисциплінам, які впливають на професійне майбутнє провізорів, – це *дисципліни професійної підготовки*. Майбутні фахівці повинні оволодіти 132 кредитами, що відповідає 3960 годинам, що складає 42,5% від загального обсягу навчальних годин. До складу професійної підготовки включені дисципліни, які відповідають галузевим вимогам, наприклад: аптечна технологія лікарських засобів, історія медицини та фармації, екстремальна медицина, перша долікарська допомога, гігієна у фармації, фармакогнозія, фармакотерапія з основами фармакокінетики, фармакологія, фармацевтична хімія, промислова технологія лікарських засобів та інші.

Саме на професійних дисциплінах може існувати дублювання навчального матеріалу, це робиться заради студентів – для кращого напрацювання вмінь та навичок, для виробітки автоматизму.

Як ми спостерігаємо, в 2017–2018 навчальні роки відбувається скорочення навчальних одиниць згідно з примірником навчального плану підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» у вищих навчальних закладах МОЗ України за спеціальністю 226 «Фармація» кваліфікації освітньої «Магістр фармації», затвердженого 26 липня 2016 року в.о. міністром охорони здоров'я В. Шафраньким. Так, на гуманітарні та соціально-економічні дисциплін відводиться 360 годин, різниця складає 150 годин.

Це зумовлено зменшенням списку необхідних дисциплін: українська мова (за професійним спрямуванням), історія України та українська культура, іноземна мова та філософія. Скорочення годин у цьому циклі зумовлено об'єднанням двох дисциплін: історії України та історії української культури в одну загальну дисципліну, і відсутня дисципліна основи екології. Скорочення в кредитах на 5 менше, ніж було, і в годинах різниця складає на 150 годин менше.

Зменшення годин спостерігаємо в циклі природничо-наукової підготовки: студентів фармацевтичних факультетів було 95 кредитів, що відповідало 2850 годинам. Це, у свою чергу, відповідає 1500 аудиторним годинам. За планом на 2017–2018 навчальний рік заплановано 74 кредити, що відповідає 2220 годинам, серед яких аудиторних годин – 1280. Скорочення зумовлено тим, що якщо раніше до цього циклу входило 19 дисциплін, то за новими планами входить 15 основних дисциплін. У нових планах відсутні фізичні методи аналізу та метрології, основи біоетики та безпеки, фізіологія, фізична та колоїдна хімія. Остання дисципліна залишається кроківською дисципліною і перенесена до циклу професійної підготовки для студентів фармацевтичних факультетів.

У циклі професійної підготовки теж відбулося скорочення годин: замість 132 кредитів, що відповідає 3960 годин, а це складає 2260 аудиторних годин, за новими планами – 129 кредитів, що відповідає 3870 годинам, а це складає 2170 годин лише аудиторних.

На практичну підготовку спостерігаємо збільшення годин, було всього 56 кредити. Це становить 2000 годин, серед яких 800 аудиторних годин. За планом 2017–2018 навчального року – вже 85 кредитів, це складає 2870 годин, на які припадає 1020 аудиторних годин.

Висновки з проведеного дослідження. Професія провізора є соціально важливою тому, що вона спрямована на збереження та зміцнення здоров'я людини, на попередження та профілактику захворіння. Саме ця робота потребує безпомилкового та правильного рішення провізора, також тільки в цій роботі фахівець здатний показати вільне володіння своїми знаннями та навичками. Для того, щоб показати свої знання, студентам пропонується проходження практики на підприємствах, установах, організаціях фармацевтичної галузі. Завдяки цьому моменту студенти відшліфовують набуті вміння на практиці. Виробнича практика знайомить студента зі специфікою майбутньої професії, знайомить із реальним місцем роботи. Практична підготовка студента фармацевтичного вузу розширює та поглиблює професійну компетенцію.

Основним критерієм якості проходження практики для студентів є засвоєння практичних навичок, знань, вмінь, які передбаченні програмою практики. Завдяки виробничій практиці, як показує спостереження, зменшується час на соціальну, психологічну та професійну адаптованість студента на виробничому місці. У студента вже формується цілісна картина майбутньої діяльності. Він самостійно може оцінити свої теоретичні та практичні знання, які йому необхідні під час виконання конкретної роботи. Також студент отримує головну можливість самостійно виконувати роботу та зрозуміти соціально-етичну спрямованість обраної професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Черних В.П. Фармацевтична освіта. URL: http: //www. Pharmencyclopedia.com.ua/article/314/farmacevtichna-osvita.

2. 2. Філіппова Л.В. Сучасні вимоги до фармацевтичної освіти в Україні. Педагогічні науки. 2018. Херсон. Випуск № 81.

3. Національна рамка кваліфікацій. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п.

4. The European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/europeanqualifications-framework.aspx.

5. Філіппова Л.В. Проблеми читання лекційного матеріалу у вищих навчальних медичних закладах. Педагогічні науки. 2011. Херсон. Випуск LVII. С. 383–388.

6. Філіппова Л.В. Самостійна робота студентів у вищих навчальних медичних закладах, як чинник професіоналізму // Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології, 2010, Суми, № 5(7). С. 359–367.

7. Філіппова Л.В. Вплив викладання хімічних дисципліни на підготовку до складання ліцензійного іспиту «Крок-1. Фармація» // Педагогічні науки. 2010. Херсон. Випуск 8. С. 83–86.

УДК 378.6:37(477.53)«1914/1941»

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОЛТАВСЬКОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ІНСТИТУТУ (1914–1941 РР.)

Шевчук М.М., аспірант
кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розроблено на основі виокремлення трьох критеріїв (суспільно-політичного, трансформаційного, світоглядного) періодизація розвитку Полтавського учительського інституту у 1914–1941 рр. Доведено, що саме в той непростий період були закладені основи для формування радянської педагогіки, яка на основі пропагандистських постулатів та кліше сформувала людину нового типу – радянського громадянина. Було проаналізовано вплив зміни влад, ідеологій на розвиток вишу, визначено основні півперіоди та трансформації закладу у встановлених хронологічних межах.

Ключові слова: *Полтавський учительський інститут, ПІНО, Інститут соціального виховання, Директорія, УНР, Гетьманат, суспільно-політичні події, світоглядна трансформація.*

В статье разработана на основе выделения трех критериев (общественно-политического, трансформационного, мировоззренческого) периодизация развития Полтавского учительского института в 1914–1941 гг. Доказано, что именно в тот непростой период были заложены основы для формирования советской педагогики, которая на основе пропагандистских постулатов и клише сформировала человека нового типа – – советского гражданина. Было проанализировано влияние изменения властей, идеологий на развитие вуза, определены основные полупериоды и трансформации заведения в установленных хронологических рамках.

Ключевые слова: *Полтавский учительский институт, ПИНО, Институт социального воспитания, Директория, УНР, Гетманат, общественно-политические события, мировоззренческая трансформация.*

Shevchuk M.M. THE STAGES OF THE DEVELOPMENT OF POLTAVA TEACHER INSTITUTE (1914-1941)

The article focuses on three criteria (social and political, transformational, ideological) periodization of the development of Poltava Teacher Institute in 1914-1941. It is proved in the article that during that difficult period, the foundation for the formation of the Soviet pedagogy, which formed a person of a new type – a Soviet citizen on the basis on propaganda postulates and clichés. The influence of governmental change and ideologies on the development of higher education was analyzed, the major sub-periods and transformations of the institution were determined within the established chronological limits.

Key words: *Poltava Teacher Institute, the PINO, the Institute of Social Education, Directorate, the UNR, the Hetmanate, social and political events, worldview transformation.*

Постановка проблеми. Новітня історія України характеризується трансформаційними процесами. Повертаються із забуття національні традиції, звичаї, люди, чиє життя було пов'язане із прагненнями створення незалежної держави та чиї погляди відрізнялися від поглядів царських та радянських властей.

Одне із центральних питань для розвитку України є освітнє. Крім того, що освіта готує майбутніх фахівців, які необхідні для розвитку економіки і країни, вона відіграє і велике пропагандистське та виховне значення. Освіта дає можливість виховати громадянина, який зі зброєю може боронити Україну.

Для аналізу сьогодення необхідно врахувати досвід попередніх поколінь. Особливо радянської школи, яка зуміла виховати «радянських людей», чимало з яких і досі асоціюють себе з державою, якої не існує з 1991 р.

Одним із центрів розвитку радянської педагогіки і став Полтавський учительський інститут, де навчалися і працювали багато видатних педагогів, зокрема: В. Верховинець, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Щепотьєв та інші.

Для вивчення розвитку і встановлення педагогічних систем у цьому виші важливим є аналіз етапів розвитку вузу у 1914–1941 рр., саме тоді, коли в умовах краху царизму, громадянської війни і боротьби України за незалежність з імперським центром почала формуватися радянська педагогічна думка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток і функціонування Полтавського учительського інституту, а також роботу окремих педагогів вивчали: Л. Бабенко, А. Бойко, Л. Булава, Б. Год, О. Єрмак, П. Киридон, М. Степаненко, С. Шевчук та ін.

Також окремі аспекти про навчання і функціонування університету в той час піднімали у своїх роботах В. Лобурць [11], А. Несвицкий [12], М. Рудинський [15], В. Щербаківський [17].

Названі дослідники у своїх наукових розвідках здійснюють аналіз діяльності науковців у виші, а також функціонування вишу без виокремлення конкретних етапів та обґрунтування критеріїв і чинників їх виокремлення.

Постановка завдання. Метою даної статті є виокремлення та обґрунтування основних етапів у розвитку Полтавського учительського інституту в 1914–1941 рр.

Виклад основного матеріалу. Для виокремлення етапів ми користувалися такими критеріями:

1. Суспільно-політичні події (з 1914 по 1941 рр. влада кілька разів змінювалася (царська, радянська, білогвардійська, влада Української народної республіки (УНР), Директорії, Гетьманату). Кожна із цих влад переслідувала свої ідеї і намагалася зробити освіту рупором їх звершення. Для царської адміністрації головним був розвиток капіталізму при збереженні необмеженої влади царя, для Центральної Ради – розбудова Української республіки спочатку як автономної частини Росії, а згодом як самостійної держави, для Гетьманату – самостійна Україна з опорою на старе дворянство та капіталістичний розвиток, для Директорії – Українська республіка із соціалістичною формою власності, для білогвардійців – єдина неділима Росія з фактичним шовіністичним диктатом росіян, для більшовиків – комуна, світова революція і виключно диктатура пролетаріату, створення людини нового типу через освіту, заперечення церкви, існування Бога та державною монополією на засоби виробництва і повною відсутністю приватної власності. Оскільки суспільно-політичні події мають вирішальне значення на розвиток державної політики, в тому числі освітньої, саме його ми взяли за основу.

2. Трансформації самого вузу в умовах різних влад (учительський інститут, інститут соціального виховання, народної освіти, тощо). Вони були пов'язані зі зміною задач, яку ставило керівництво держави перед освітою (для царської Росії – це підготовка фахівців для навчання людей в умовах позиції «Православ'я – самодержавство – народність»). Метою було підготувати педагога, який би служив міцною опорою для царського режиму), в часи боротьби за незалежність – проукраїнського фахівця-самостійника, в часи більшовиків – пролетарського інтелігента-атеїста, який би посприяв боротьбі з безграмотністю, а згодом став основою для формування радянського громадянина – безнаціональної особи, відданої служінню ідеям комунізму, більшовицькій партії та СРСР.

3. Світоглядний: на початку існування вишу в ньому працювали викладачі, що закінчили царські класичні університети, або духовні семінарії. Після подій 1917 року у виші почали домінувати проукраїнські самостійницькі сили, які встановили викладання українською мовою, збільшили акценти на українську культуру. Із встановленням радянської влади вони поступово відходять (кого перевели в інші регіони, кого знищили). І їх заміщають менш освічені колишні революціонери і діячі комуністичної партії, часто вони були атеїстами, що тягло за собою зміну програм і акцентів під час проведення процесу навчання.

Тому ми вирішили виокремити такі етапи діяльності педагогічного вузу в Полтаві в цей час:

1. 1914–1917 рр. – ми дали йому назву «імперський» етап. Він охоплює час діяльності Полтавського учительського інституту з початку його відкриття і до подій Лютневої революції 1917 року. Етап дістав свою назву через те, що в цей час у Росії існувала монархія, правив імператор-самодержець. У цей час відбувся період становлення інституту, його розвиток тісно пов'язаний із першим директором Олександром Волніним, водночас у цей час, у період Першої світової війни, яка значно ускладнювала умови його функціонування, надзвичайно скрутно було викладачам і студентам, що, хоч і негативно відбилося на педагогічній думці, не спинило її. Одним із перших студентів вишу став Антон Макаренко – в майбутньому відомий педагог.

2. 1917–1921 рр. – етап Громадянської війни і Національно-визвольних змагань українців. На нашу думку, можна виділити кілька підпетапів, бо це хоч був і невеликий, проте насичений подіями проміжок часу функціонування ЗВО.

а) Діяльність Центральної Ради (1917-початок 1918 року). У цей час, протестуючи проти українізації, з інституту пішов його зачинатель і перший директор етнічний росіянин О. Волнін, який забрав із собою значну частину викладачів. Відбувається процес українізації вишу, лунають голоси про розвиток і становлення національної педагогічної науки. У цей же час, на початку 1918 року, внаслідок українсько-російської війни Полтава була окупована більшовицькими військами, які вчинили терор і знищили чималу частину професорської інтелігенції закладу, що негативно позначилось на подальшій діяльності.

б) Гетьманат (квітень-грудень 1918 року) – один із найбільш потужних підетапів діяльності інституту під час громадянської війни, значним творцем успіху був директор, палкий український патріот та ентузіаст О. Левитський. У цей період у Полтаві був утворений історико-філологічний факультет Харківського університету. Саме тоді виникає ідея про необхідність створення класичного вузу в Полтаві [13].

в) Підетап Директорії (листопад 1918-січень 1919 року). Фактичне злиття історико-філологічного факультету та учительського інституту, через скрутне матеріальне становище останнього. Планувалося створити єдиний Полтавський університет, але через громадянську війну і наступ більшовицьких та білогвардійських військ задумане не вдалося здійснити.

г) Більшовицько-білогвардійський (січень-листопад 1919 року). У період з січня до липня 1919 року Полтава була окупована більшовиками, які фактично знищили учительський інститут, позбавивши його фінансування, в серпні Полтаву захопили війська Денікіна, які провели чистки науково-педагогічного складу, запросивши викладати прихильників Російської імперії, шовіністів, фактично русифікувавши вуз. У цей час відбувся відтік студентів, переважно етнічних українців, які не прийняли політику військ Денікіна, крім того, багатьом із них, особливо із самостійницькими проукраїнськими поглядами, було небезпечно лишатися в місті.

д) Більшовицький воєнно-комуністичний (грудень 1919 – квітень 1921 рр.) – підетап найбільш одіозний: розгул червоного терору, час гоніння на представників інтелігенції, початку штучного голодомору 1921 року через хлібозаготівлі і неврожай, суботників. соціалістичних експериментів, який привів до остаточного встановлення радянської влади в Полтаві, а також до кадрового переформатування вишу. Багато викладачів царської Росії не повернулися до викладання, проте зі значною частиною комуністи вимушені були шукати спільну мову у зв'язку з браком освічених кадрів у державі.

3. НЕПівський (квітень 1921-серпень 1930 року). У цей час було створено Полтавський інститут народної освіти (ПІНО), термін навчання в якому складав чотири роки. Його директором призначили Володимира Щепотьєва, однак він так і не приступив до виконання обов'язків через те, що не був комуністом і до нього вороже ставилися більшовики, які перед тим, у 1920 році, заарештували його за «антирадянську діяльність» [1]. Етап характеризувався зростанням кількості науково-педагогічних кадрів при викладанні у виші, економічним зростанням, політикою українізації, яку почали проводити більшовики під тиском українських патріотичних кіл та загрозою нових повстань із боку українців, формуванням вітчизняної педагогічної науки [4].

4. Репресивний (1930 і до початку радянсько-німецької війни у 1941 році). Його можна поділити на кілька під етапів.

а) У 1930 році ПІНО переформатували на Інститут соціального виховання (в такому форматі існував протягом 1930–1933 рр.). Даний підетап характеризувався реформою і зміною умов діяльності вузу. Термін навчання зменшили до трьох років. Це було зумовлено розгортанням індустріалізації, для якої були вкрай необхідні навчені спеціалісти, саме тому було вирішено у стислі терміни готувати вчителів, які б навчали грамотності людей. У цей же час починає зростати роль комуністів у діяльності вишу [16]. Повністю закріплюється позиція про необхідність пролетарського походження для директора, а також відбувається дедалі більше втручання партійної номенклатури та ідеології в навчальний процес. Крім того, в цей час зростає число студентів. Причиною цього було як кадровий голод в СРСР, так і те, що в 1932–1933 рр. в Україні був організований голодомор, а студенту в місті було простіше вижити. Також починається розгортання репресій. Першими репресованими стали представники старої інтелігенції – ті, кого в часи громадянської війни затримували за «антирадянську діяльність», та прихильники і члени організацій часів боротьби за незалежність України.

б) Полтавський педагогічний інститут (1933–1941). Підетап характеризувався тотальним терором, апофеозом стали події 1936–1938 рр., тоді було репресовано багато представників викладацького та студентського активу. З іншого боку, зросла науково-технічна база, збільшилася кількість студентів. З 1939 року, коли в Європі почалася війна, а СРСР окупував територію Західної України, яка перебувала в складі Польщі, почалася підготовка до бойових дій, до яких активно залучали студентів. Окремо почали готувати фахівців для відправлення в Галичину, Волинь, Буковину для навчання місцевих українців і активнішій реалізації радянізації західних областей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, розвиток і функціонування Полтавського учительського інституту 1914–1941 рр. можна поділити на чотири етапи. За основу для їх виділення ми обрали такі критерії: суспільно-політичні події,

трансформації самого вузу в умовах різних влад та світоглядний. У процесі дослідження нами було виокремлено такі етапи: 1) імперський (1914–1917 рр); 2) Громадянської війни і Національно-визвольних змагань українців (1917–1921 рр.), (поділений на кілька підетапів: період діяльності Центральної Ради, Гетьманату, період Директорії, більшовицько-білогвардійський, більшовицький воєнно-комуністичний); 3) НЕПівський (квітень 1921 – серпень 1930 року); 4) репресивний (1930 р. і до початку радянсько-німецької війни у 1941 році), що складається з підетапів: діяльності Інституту соціального виховання (в такому форматі існував протягом 1930–1933 рр.), діяльності Полтавський педагогічний інститут (1933–1941). Подальшого дослідження потребує детальний аналіз кожного з етапів та актуалізація набутих знань і досвіду у визначені роки для сучасного розвитку освіти в нашій державі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко Л.Л. Блискучий талант: Щепотьєв Володимир Олександрович // Реабілітовані історією. К.: Полтава, 1992. С. 64–69.

2. Боровик А.М. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917–1920 рр.). Чернігів: КП «Видавництво «Чернігівські обереги», 2008. 368 с.

3. Булава Л.М. Географічна освіта в контексті історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (1914–2014 роки): монографія. Полтава: ПНПУ, 2014. 144 с.

4. Булава Л.М., Булдовський О.Т., Ніколаєв В.Ф. – голови науково-навчальної ради Полтавського пединституту як колективного органу управління в 1920–1921 рр. Історична пам'ять. 2013. № 2. С. 67–72.

5. Год Б., Єрмак О. Історико-філологічний факультет у Полтаві. Полтава: ПДПУ, 2009. С. 9–13.

6. Год Б., Єрмак О. Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: Історія і сучасність. Полтава: ПДПУ, 2009. С. 6.

7. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. К.: А.П.Н., 2002. 224 с.

8. Дем'яненко Н. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія. К.: ІЗМН, 1998. 328 с.

9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

10. Історія педагогіки України. URL: http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/index.html (дата звернення: 19.09.2016).

11. Лобурець В.Є. Полтавський державний педагогічний інститут ім. В.Г. Короленка (нарис історії). Полтава, 1994. 24 с.

12. Несвицкий А.А. Полтава в дни революции и в период смуты 1917–1922 гг.: Дневник. Полтава, 1995. 280 с.: ил. / Государственный архив Полтавской области. Полтавское краевое объединение Всеукраинского общества «Просвіта» им. Т. Шевченко / Рукопис зберігається у Державному архіві Полтавської області (ДАПО). Ф. 8831. Оп. 15. Спр.1.

13. Пустовіт Т.П. Це був справжній український патріот, людина з ґрунтовною освітою (Олекса Августович Левитський) // Історія Полтавського педагогічного інституту в особах. Полтава: АСМІ, 2004. С. 82–90.

14. Ротач П. Затоптане вогнище: Володимир Щепотьєв як творча особистість і жертва сталінщини // Архівний збірник. Полтава, 1993. С. 56–65.

15. Рудинський М. В справі заснування в Полтаві факультету педагогічного // Відбиток з журналу «Нова школа». Ч. 4. 1918. 20 с.

16. Шевчук В.В. Ректори Полтавського інституту народної освіти (1921–1930) та директори Полтавського інституту соціального виховання (1930–1933). Історична пам'ять. Полтава, 2014. № 30-31. С. 170–176.

17. Щербаківський В. Український університет у Полтаві: спогади; Центр охорони та досліджень пам'яток археології, Управління культури Полтавської облдержадміністрації, Державний архів в Полтавській обл. Полтава, 1994. 40 с.

СЕКЦІЯ 2
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373:531

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Балабан Я.Р., аспірант
кафедри фізики та методики навчання фізики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Іваній В.С., к. т. н., професор,
професор кафедри фізики та методики навчання фізики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Мороз І.О., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри фізики та методики навчання фізики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Цапенко М.В., вчитель фізики
КУ «Сумська спеціалізована школа I–III ступенів № 17»

У статті розкрито концептуальні засади, що лежать в основі проектування змісту фізичної освіти в основній школі. До них віднесено такі: розкриття потенціалу фізичних знань як загальнокультурної та особистісної цінності; збереження фундаментальності базової фізичної освіти; зміст навчального предмета «Фізика» в основній школі як цілісна, відкрита, самоорганізаційна освітня система; посилення практичної спрямованості й прикладного значення фізичних знань; розвиток досвіду творчої діяльності учнів. Показано, що результатом навчання в кожного учня має бути система знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, збагачення особистісного знання та досвіду, що становить основу предметної компетентності та платформу для подальшого навчання фізики у профільній (старшій) школі або інших навчальних закладах.

Ключові слова: *концептуальні положення, проектування змісту освіти, основна школа, основи предметної компетентності.*

В статье раскрыты концептуальные положения, лежащие в основе проектирования содержания физического образования в основной школе. К ним отнесены такие: раскрытие потенциала физических знаний как общекультурной и личностной ценности; сохранение фундаментальности базового физического образования; содержание учебного предмета «Физика» в основной школе как целостная, открытая, самоорганизационная образовательная система; усиление практической направленности и прикладного значения физических знаний; развитие опыта творческой деятельности учащихся. Показано, что результатом обучения в каждого ученика должна быть система знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, обогащение личностного знания и опыта, составляющего основу предметной компетентности и платформу для дальнейшего обучения физике в профильной (старшей) школе или других учебных заведениях.

Ключевые слова: *концептуальные положения, проектирование содержания образования, основная школа, основы предметной компетентности.*

Balaban Ya.R., Ivanii V.S., Moroz I.A., Tsapenko M.V. CONCEPTUAL APPROACHES TO PROJECT CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE BASIC SCHOOL

The article deals with the conceptual foundations underlying the design of the content of physical education in the basic school. These bases consist of the disclosure of the potential of physical knowledge as a common cultural and personal value; preservation of fundamentalism of basic physical education; content of the subject “Physics” in the main school as a holistic, open, self-organizing educational system; enhancement of practical orientation and applied value of physical knowledge; development of experience of pupils creative activity.

It is shown that the learning outcomes of each pupil should be a system of knowledge, skills and abilities, value orientations, enrichment of personal knowledge and experience, which forms the basis of subject competence and a platform for the further study of physics in the profile (high school) school or other educational institutions.

Key words: *conceptual provisions, designing the content of education, basic school, basics of subject competence.*

Постановка проблеми. Зміст шкільної фізичної освіти відображений у фізичній компоненті освітньої галузі «Природознавство». Він конкретизований в обов'язковому навчальному предметі «Фізика», який, відповідно до базового навчального плану Державного стандарту базової і повної середньої освіти в основній школі, охоплює 7–9 класи [1].

Сучасні тенденції розвитку освіти передбачають орієнтацію на результати навчання, якими є сформовані компетентності учнів, що нині широко висвітлюються в науково-педагогічній і методичній літературі [2; 3]. Оскільки фізика має забезпечити випускнику основної школи мінімальну, проте достатню для загальнокультурної підготовки поінформованість із фізики, здатність продовжувати освіту в старшій школі та інших навчальних закладах, то проектування змісту фізичної освіти повинно бути орієнтовано на формування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей учнів. Тому визначення концептуальних підходів до проектування змісту фізичної освіти в основній школі є актуальною й поки що нерозв'язаною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час формування змісту шкільної фізичної освіти в основній школі ми керувалися найбільш відомою та визнаною у вітчизняній педагогіці теорією побудови змісту шкільної освіти як аналога відображення соціального досвіду людства, котру у 80-ті рр. XX ст. розробили класики радянської дидактики М. Скаткін та І. Лернер і модернізували сучасні дидакти (В. Краєвський, О. Савченко, А. Хуторський та інші). За цією теорією, зміст шкільної освіти містить дидактично визначені чотири компоненти: 1) система знань про природу, суспільство, людину тощо; 2) досвід здійснення вже відомих у суспільстві способів діяльності; 3) досвід творчої діяльності, що може забезпечити готовність учня до пошуку розв'язків нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [4].

Реалізація цієї теорії з позицій сучасної освітньої парадигми можлива завдяки впровадженню компетентнісного підходу до формування змісту й результатів навчання. З позиції дотримання цього підходу до формування змісту навчання акцент зміщений на способи діяльності, а знання є тим засобом, без якого неможливо здійснювати діяльність (В. Краєвський, А. Хуторський) [5].

Як показує аналіз літературних джерел, розроблення змісту шкільної фізичної освіти основної школи ґрунтується на:

– тенденціях відносної завершеності шкільних курсів в основній школі (базова освіта) в інших країнах (Польща, Росія, Угорщина та інші) [3];

– положеннях директивних документів, у яких закладено, що основна школа має бути базовою;

– засадах системного, синергетичного, культурологічного, аксіологічного (ціннісного), компетентнісного, діяльнісного та інших підходів до формування змісту фізичної освіти, закладених в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [1];

– необхідності усунення низки суперечностей, що існують між знаннєвою освітньою парадигмою, яка містить компетентнісно орієнтовані теоретичні знання, та вміннями застосовувати їх на практиці; досягнутим учнями рівнем предметної компетентності та навичками, необхідними для розв'язування поставлених перед ними суспільно зумовлених завдань; обсягом навчального матеріалу й часом, відведеним на його вивчення; змістовою та результативною частинами навчальної програми та інше.

Процес педагогічного проектування змісту шкільної фізичної освіти з позиції діяльнісного підходу розглядають В. Шарко та Т. Гончаренко [6]. Аналізуючи різні структури проектування як виду діяльності, вчені доходять висновку, що проектування змісту шкільної фізичної освіти повинно будуватися на сучасних теоретико-методологічних підходах, що визначає необхідність розроблення концептуальних підходів до проектування змісту фізичної освіти в основній школі.

Постановка завдання. Метою статті є визначення концептуальних засад проектування змісту фізичної освіти в основній школі, орієнтованої на формування основ предметної компетентності учнів.

Мета конкретизована в таких завданнях:

– сформувати в учнів цілісне ставлення до фізичних знань, що дасть змогу усвідомити життя як найвищу цінність;

– закласти в учнів основи наукових знань про природу, що забезпечить формування в них фізичної картини світу;

– сформувати в учнів цілісні знання про природу;

– розвинути в учнів практичні вміння та навички, вміння застосовувати фізичні знання у практичній діяльності;

– розвинути особистісні якості учня, його творчі здібності, здатність до самоосвіти та самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація мети та завдань під час проектування змісту фізичної освіти може

відбутись завдяки дотриманню таких концептуальних положень:

1) фізичні знання розглядаються як загальнокультурна й особистісна цінність;

2) збереження фундаментальності базової фізичної освіти;

3) зміст навчального предмета «Фізика» в основній школі розглядається як цілісна, відкрита, самоорганізаційна освітня система, що здатна розвиватися й доповнюватися новими знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями тощо;

4) посилення практичної спрямованості й прикладного значення фізичних знань;

5) розвиток досвіду творчої діяльності учнів.

Розглянемо кожне з цих положень.

1. Будь-яке наукове знання має суспільну й особистісну цінність. Людина, яка володіє повною системою фізичних знань, утверджує себе як соціальна цінність, що може якнайповніше розкривати свої здібності, задовольняти власні різноманітні освітні потреби. Шкільна освіта має закладати в учнів культурно-ціннісні орієнтації щодо об'єктів природи й формувати переконання, що людина є частиною природи, її повноцінне життя залежить від збереження природних умов. Тому під час розроблення змісту шкільної фізичної освіти потрібно брати до уваги її культурно-ціннісний потенціал, орієнтири якого закладено в новому Державному стандарті [1]. Його основою є такі ціннісні категорії, як знання, природа, життя, людина.

Розкриття культурно-ціннісного потенціалу змісту фізичної освіти можливе завдяки посиленню його спрямованості на формування в учнів культурно-ціннісної орієнтації щодо об'єктів природи, в основу якого покладено гуманістичні цінності та духовність [3], можливості його розкриття в дотриманні культурологічного, аксіологічного підходів і принципу гуманізації (від лат. humanus – людяний) [7].

Основою реалізації культурологічного підходу до формування змісту освіти є культурологічна концепція [5]. Аксіологічний підхід тісно поєднаний із культурологічним, у якому знання є самоцінністю й елементом культури кожного учня, вони сприяють формуванню в нього ціннісного ставлення до фізичних знань, усвідомлення життя як найвищої цінності. На цій основі виявляється реалізація принципу гуманізації, а саме формування в учнів фізичного мислення щодо збереження різних форм життя.

Результатом реалізації цього положення має бути сформоване в учнів ціннісне ставлення до фізичних знань, посилення емоційно-ціннісного ставлення до світу, що дає змогу усвідомити життя як найвищу цінність і на цій основі будувати фізичне та екологічне мислення, мотивацію на здоровий (природний) спосіб життя.

2. Принцип фундаменталізації ґрунтується на твердженні фундаментальних знань, які є стрижневими, системно-твірними, методологічно значущими та мають бути зорієнтовані на виявлення глибинних основ і зв'язків між різними процесами навколишнього світу, і забезпечуватимуть розуміння первинного, сутнісного. Ідею реалізації цього принципу в українській шкільній освіті підтримував С. Гончаренко [8].

Реалізація принципу науковості полягає в тому, що потрібно відбирати та включати до предметного змісту фізичного знання перевірені практикою, науково обґрунтовані положення, що сприятимуть правильному відображенню у свідомості людини об'єктивної дійсності. Тому під час складання навчальної програми важливою вимогою є визначення понятійного апарату у формі тезаурусу, який представлений системою фізичних понять, що їх потрібно засвоїти.

Означення понять мають бути науково обґрунтованими й однозначними, їхнє засвоєння має бути спрямоване на формування в учнів уміння їх тлумачити та створювати зв'язки між цими поняттями тощо. Для доступності змісту потрібно брати до уваги вікові особливості учнів, їхній загальний розвиток і пізнавальні інтереси.

Результатом реалізації цього положення мають бути фундаментальні науково обґрунтовані фізичні знання про природу, її вияви та властивості, уміння їх застосовувати в різних ситуаціях – навчальних і життєвих.

3. Основою положення про зміст навчального предмета «Фізика» в основній школі є дотримання підходу [7] до організації змісту фізичної освіти в основній школі, що дає змогу створити цілісну, відкриту, самодостатню освітню систему «Фізика 7–9 класи» [9], яка може розвиватися й доповнюватися новими знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями тощо. Основою побудови цілісності змісту є дотримання принципів систематизації, інтегративності, логічності, наступності тощо.

Принцип систематизації знань у викладі змісту навчального предмета розкриває взаємозв'язки й взаємозалежність між елементами змісту, наприклад між фізичними поняттями. Результатом його засвоєння є формування в учнів цілісного уявлення про будь-який об'єкт вивчення як систему.

Дотримання принципу *інтегративності* сприяє об'єднанню всіх елементів знань із різних галузей фізичної науки, спрямова-

них на формування в учнів цілісності знань про природу на різних рівнях її організації.

Принцип логічності забезпечує конструювання навчального матеріалу в такий спосіб, щоб знання були між собою пов'язані певною логікою, щоб нові знання опиралися на попередні й ставали фундаментом для здобуття наступних знань.

Принцип наступності має забезпечити наступність знань між пропедевтичним етапом і базовим; перспективність знань – між базовим і профільним етапами. Їхня реалізація можлива завдяки дотриманню внутрішніх і міжпредметних зв'язків. Знання, здобуті в попередніх класах, можуть повторюватися в наступних, але на вищому науковому рівні.

Погляд на зміст освіти як на відкриту систему ґрунтується на тому, що в процесі суспільно-історичної практики людей знання весь час розвиваються, уточнюються, поглиблюються, іноді істотно змінюються, перебудовуються. Це спонукає розробників змісту освіти постійно його переглядати та вносити відповідні корективи.

Реалізація такого аспекту, як самоорганізація, залежить від розкриття учневі розуміння, що знання є мобільними, вони весь час розвиваються. Високий рівень їх засвоєння залежить від активізації пізнавальної діяльності учня, його мотивації до поповнення знань із різних джерел інформації, формування в нього умінь створювати власну освітню систему, користуючись різними формами організації навчальної діяльності: урочної, позаурочної та позашкільної.

4. Результатом реалізації положення взаємозв'язку фізичних знань із практикою, зокрема посилення їхньої практичної спрямованості, має бути сформоване в учнів цілісне уявлення про природу, сформованість у них уміння постійно поновлювати та практично застосовувати свої знання.

Фізика – це експериментальна наука, а зміст навчального предмета «Фізика» містить дві складові: теоретична (теоретичні знання) та практична (уміння їх застосовувати в процесі виконання дослідів, лабораторних робіт, у побуті).

У процесі реалізації практичної складової учні ознайомлюються з методами наукового пізнання, розвивають основи методологічних знань. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) в першій змістовій лінії закладено методи наукового пізнання живих і неживих систем [1]. З огляду на те, що фізика становить теоретичну основу багатьох прикладних галузей знань техніки, медицини тощо, необхідно навчити учнів оперувати методами дослідження: описовим, порівняльним, історичним, експериментальним тощо. Оволодіння переліченими методами формує в учнів практично-орієнтовані знання, що втілюються через уміння їх застосовувати, оперувати ними. У навчальній програмі ці знання закладаються через проведення дослідів, лабораторних і практичних робіт, проектну діяльність.

Реалізація цього положення ґрунтується на дотриманні дидактичного принципу зв'язку теорії з практикою, науки з життям. Дотримання цього принципу є одним із надійних шляхів зацікавлення навчальним предметом і засобом формування в учнів предметної фізичної компетентності. Він має домінувати протягом усього навчального курсу.

Результатом реалізації цього положення має бути оволодіння учнями практичними вміннями та навичками, умінням застосовувати фізичні знання в практичній діяльності людини, зокрема охороні природи й життя людини, та формувати відповідні практико-орієнтовані компетентності.

5. Дидактичні можливості змісту щодо реалізації положення про розвиток досвіду творчої діяльності учнів полягають у посиленні дослідницької діяльності учнів, формуванні та використанні дослідницьких навичок. Суть останнього полягає в залученні учнів до виявлення, формування та розв'язування певних теоретичних і практичних проблем. Цей метод вимагає від учня обґрунтування й перевірки гіпотез; застосування набутих знань під час здобуття нових; передбачення вивчення ще невідомих їм способів розкриття сутності явищ і процесів; розвиток інтелектуальної самостійності учнів; формування позиції активного дослідника; формування самостійного мислення й, відповідно, самостійного розв'язування завдань; збирання та оцінювання даних, альтернативних гіпотез, обґрунтування вибору способів накопичення потрібної інформації та її опрацювання.

В основу положення про розвиток досвіду творчої діяльності може бути покладено проблемний підхід, що активізує продуктивне мислення, формує творче й самостійне ставлення до виконання роботи. Учні, використовуючи здобуті раніше знання, оволодівають новими знаннями та вміннями, насамперед під час самостійної діяльності. Лабораторні та практичні роботи дослідницького характеру викликають в учнів значний інтерес, сприяють вихованню в них спостережливості, творчого ставлення до роботи, відповідальності за її результати [9]. Включення до практичної складової змістової частини навчальної

програми проектних робіт також сприяє реалізації цього положення. Результатом реалізації цього положення має бути розвиток особистісних якостей учнів, серед яких найважливішими є його творчі здібності, готовність до пошуку та розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності, здатність до самоосвіти, самовизначення та самореалізації.

Висновки з проведеного дослідження. Розкрито концептуальні основи проектування змісту фізичної освіти в основній школі. Показано, що результатом навчання в кожного учня має бути система знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтирів, збагачення особистісного знання та досвіду, що становить основу предметної компетентності та платформу для подальшого навчання фізики у профільній (старшій) школі або інших навчальних закладах. Такий підхід потребує готовності вчителя фізики до проектування навчального процесу, орієнтованого на формування компетентності учнів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні інструментарію для визначення рівня сформованості компетентностей учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n (дата звернення: 20.05.2018).

2. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 18.05.2018).

3. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.). Київ: СПД Богданова А.М., 2009. 404 с.

4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.

6. Шарко В.Д., Гончаренко Т.Л. Проектування навчального процесу з фізики: навчально-методичний посібник для організаторів і викладачів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, методистів системи післядипломної педагогічної освіти. Херсон: Грінь Д.С., 2013. 196 с.

7. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

8. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. Шлях освіти. 2008. № 1. С. 2–6.

9. Навчальна програма з фізики 7-9 класів. Міністерство освіти і науки України. URL: https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56124 (дата звернення: 17.05.2018).

УДК 373.2+373.3:51

КООПЕРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕЛЕМЕНТАРНІЙ МАТЕМАТИЦІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МЕТОДУ МОДЕЛЮВАННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Тарнавська Н.П., к. психол. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Рудницька Н.Ю., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проведено теоретичний аналіз та обґрунтовано доцільність кооперативного навчання дітей дошкільного віку і молодших школярів елементарній математиці із застосуванням методу моделювання в умовах інклюзивної освіти. Вибір теми статті базується на результатах опитування педагогів Житомирського регіону, які працюють в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Здійснено спробу довести, що математичне моделювання в процесі кооперативного навчання покращує соціальну взаємодію між учасниками інклюзивної групи та формує в дітей здатність застосовувати математичні знання в практичній діяльності. У статті представлено різні види математичного моделювання та окремі аспекти методики їх реалізації.

Ключові слова: *кооперативне навчання, інклюзивна освіта, метод моделювання, математичне моделювання, логіко-математичний розвиток, формування елементарних математичних уявлень.*

В статье проведен теоретический анализ и обоснована целесообразность кооперативного обучения детей дошкольного возраста и младших школьников элементарной математике с применением метода моделирования в условиях инклюзивного образования. Выбор темы статьи базируется на результатах опроса педагогов Житомирского региона, работающих в инклюзивных группах учреждений дошкольного образования. Предпринята попытка доказать, что математическое моделирование в процессе кооперативного обучения улучшает социальное взаимодействие между участниками инклюзивной группы и формирует у детей способность применять математические знания в практической деятельности. В статье представлены различные виды математического моделирования и отдельные аспекты методики их реализации.

Ключевые слова: *кооперативное обучение, инклюзивное образование, метод моделирования, математическое моделирование, логико-математический развитие, формирование элементарных математических представлений.*

Tarnavska N.P., Rudnytska N.Yu. CO-OPERATIVE NAVCHANNYA CHILDREN OF THE OLDEST PRE-SCHOOL ELEMENTARY SCHOOL AND YOUNG SCHOOL STUDENTS IN ELEMENTARY MATHEMATICS AND ECONOMICS TO THE METHOD OF MODELING IN THE MINDS OF THE EXCLUSIVE HISTORY

The theoretical analysis is made in the article and the expediency of co-operative education of children of preschool age and elementary school students to elementary mathematics with application of a modeling method in conditions of inclusive education is proved. The choice of the topic of the article is based on the results of a survey of teachers from the Zhytomyr region, working in inclusive groups of pre-school institutions. An attempt has been made to prove that mathematical modeling in the process of cooperative learning improves social interaction between participants in an inclusive group and shapes the ability of children to apply mathematical knowledge in practical activities. The article presents various types of mathematical modeling and some aspects of the methodology for their implementation.

Key words: *cooperative education, inclusive education, modeling method, mathematical modeling, logical and mathematical development, formation of elementary mathematical representations.*

Постановка проблеми. Формування елементарних математичних уявлень у дітей у закладах дошкільної і початкової освіти на сучасному етапі реформі НУШ здійснюється в інклюзивних групах і класах, куди включаються все більше дітей з особливими освітніми потребами. У сучасного педагога виникають труднощі з реалізацією методик математичної освіти адаптованих або модифікованих для сприйняття дітьми всієї групи (класу), де є діти з особливими освітніми потребами. Реалізацію математичної освіти в умовах інклюзії в Україні забезпечують наукові дослідження та дидактична практика реалізована, здебільшого, в країнах Європи, де діти з особливими освітніми потребами успішно освоюють освітні стандарти за індивідуальними програмами та навчальними планами, розробленими для них командою супроводу і підтримки закладу. В інклюзивній дидактиці європейські стандарти передбачають у процесі навчання один із ефективних способів організації дітей – кооперативний, коли кожен учасник в малих групах може виконати доступні для нього завдання, а дітей з особливими освітніми потребами із цією метою забезпечують додатковими стимулюючими матеріалами та орієнтирами. Такий підхід під час пояснення нового матеріалу або його закріплення здійснюється на основі розв'язання проблемної ситуації, що має практичну складову, тобто реалізується певний навчальний проект, що передбачає створення предмета, об'єкта, моделі тощо. У цьому процесі педагог акцентується не тільки на ознайомленні дітей з елементарними математичними уявленнями, спираючись виключно на структурні елементи, залежності і відношення, а й на розвиток логічних структур мислення, пов'язаних з уміннями абстрагувати, аналізувати, проектувати необхідний результат шляхом почергових дій.

Мета статті – теоретично проаналізувати і обґрунтувати доцільність використання методу моделювання в математичній освіті дітей дошкільного віку та молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. У процесі італійсько-українського проекту (міжустановча угода між Житомирським державним університетом імені Івана Франка (м. Житомир, Україна) та «Інститутом профспілок по співробітництву за розвиток Емілії Романії» (м. Болонія, Італія; терміни дії: з 01 березня 2017 року по 31 січня 2018 року) реалізації інклюзивної освіти в Житомирському регіоні «Включення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами до ЗДО» в 2017 році було проведено опитування 32 вихователів ЗДО (працюють в інклюзивних групах) щодо труднощів, які виникають у педагогів під час включення дітей з особливими освітніми потребами до класичних груп. Статистична обробка результатів показала, що 26-ть педагогів з 32-х вбачають труднощі в адаптації класичних методик до потреб дітей, чиї особливості розвитку пов'язані із ментальними (розумовими)

особливостями. Наприклад, у випадку аутичного спектру чи синдрома Дауна важливо послідовність навчальних і практичних дій стимулювати опорними картинками, знаками, символами, що допомагають активізувати процес запам'ятовування і вибору необхідної дії. Окрім класичних матеріалів, така знаково-символічна система може відтворюватися на інтерактивних дошках і панелях. Цей спосіб діяльності корисний не тільки дітям з особливими освітніми потребами, а й всім іншим, оскільки відкриває додаткові можливості сприйняття на основі асоціативних образів. Використання знаково-символічного та інших видів моделювання під час навчання елементарній математиці дітей дошкільного віку та учнів початкових класів у процесі практичних дій дозволяє педагогу цей технологічний аспект методики реалізувати як під час занять і уроків, так і в інших видах діяльності – ігрової, конструктивно-будівельної, трудової. Моделювання стимулює мисленя з опорою на символічну аналогію, полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння матеріалу, формує прийоми роботи з пам'яттю. Людством створена система еталонів, схематичних, знаково-символічних позначень для спрощення пізнання (розрізнення) форм, процесів, механізмів, що виступають зразками реальних предметів (об'єктів) або їх частин. За допомогою еталонів, символів, знаків проводиться аналіз навколишнього світу, відбувається пізнання різноманітних явищ, «що на що схоже». Так, діти дошкільного і молодшого шкільного віку уподібнюють предмети з простими, знайомими образами: схоже на огірочок, картопельку, стіл, дах, віконечко [2].

Сучасна математична освіта в більшій мірі спрямована на накопичення теоретичних знань, засвоєння певних способів математичних дій, які мало застосовуються в практичній діяльності, а також не передбачають прогностичного підходу до їх виконання. Пошуком сучасних підходів до логіко-математичного розвитку дітей в умовах інклюзивної освіти на основі математичного моделювання зумовлено вибір теми нашої статті.

У сучасних закладах дошкільної і початкової освіти важливо створити умови життєдіяльності і систему відносин, яка задовольнятиме дітей з особливими освітніми потребами таким чином, щоб вони могли відчувати себе частиною спільноти та «стосункових» структур, де є можливість діяти, робити вибір та бачити визнаною власну роль та власну особу, незважаючи певні дефіцити [3, с. 13–15]. У цьому контексті відносини між педагогом і дитиною з особливими потребами та дітьми групи (класу) мають набути нової якості, стати конструктивними. У більшій мірі це включення в спільну діяльність, розвиток таких стосунків, які скасовують несхожість. При цьому дитина з особливими потребами, якою б не була складною її клінічна картина, не повинна перетворитися на об'єкт допомоги, виховної турботи чи реабілітації, вона має відчувати себе на рівні з іншими активним учасником процесу, і для цього педагогу необхідно шукати оптимальні дидактичні засоби та способи організації дітей. Європейський досвід інклюзії показує цінність кооперативного навчання, що було визнане ефективним впродовж розвитку історії людства. Організовувати окремих людей до спільної праці, підтримувати один одного та ставити інтереси групи передусім – це якості, що характеризують найбільш успішних особистостей сучасності. Групове навчання, яке має коріння ще з часів існування давніх племен, є частиною освітньої практики. Його ефективність була доведена шляхом проведення багатьох дослідницьких робіт (Johnson & Johnson, 1986; Kagan, 1986; Slavin, 1988 тощо).

Кооперативне навчання щодо ознайомлення дітей (учнів) з елементарними математичними поняттями, залежностями і відношеннями може відбуватися як під час занять і уроків, так і в позаурочний час, зокрема під час конструктивно-будівельної діяльності, рухливих ігор та вправ математичного змісту, математичних конкурсах тощо. Воно стало популярним завдяки багатьом причинам: кооперативне навчання допомагає педагогам працювати в інклюзивних групах, удосконалює академічні досягнення та соціальний розвиток дітей. Реалізуючи спільний проект, діти гуртуються в групи з розподілом обов'язків, доступних для кожного, роблячи посильний внесок у результат, вчаться домовлятися між собою і розуміти, що внесок окремого учасника є важливим. Лише теоретичний матеріал та демонстрація наочності не дадуть реальної змоги самостійно оволодіти пізнавальною інформацією, засвоїти нові знання і застосувати їх у створенні предмету чи об'єкту всіма учасниками дитячої групи. На жаль, педагоги часто покладаються на пасивні методи навчання, нехтуючи тим фактом, що діти бажають навчатися активно, в діяльності. Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку активною формою навчання, в першу чергу, є гра [5]. Створення ними ігрових математичних моделей сприяє формуванню не тільки математичних уявлень, а й математичних дій, розумінню залежностей і відношень – кількісних, часо-

вих, просторових тощо. При цьому діти активно оволодівають використанням різного роду предметних, графічних і знаково-символічних моделей, що полегшує вибір послідовності дій і формує в них загальне бачення процесу, механізму, устрою предметів і об'єктів оточуючого світу.

Кооперативне навчання є технологією навчання в невеликих групах, коли створюється можливості обговорення кожної проблеми, способів дій, аргументування власної думки, прогнозування результату. Діти розуміють, що без внеску кожного, навіть якщо він незначний, реалізувати задум неможливо. У процесі кооперації члени великої групи розподіляються на декілька малих груп і діють за інструкцією, яка спеціально має бути розроблена для них педагогом, що може бути представлена у вигляді схеми, інструкції, пам'ятки, математичної моделі. Кожен із дітей працює над завданням, своєю частиною матеріалу, а потім обмінюються інформацією таким чином, що робота кожного була оцінена як суттєва для отримання спільного результату, оскільки без неї завдання не буде виконане. Методика «кооперативне навчання» трактується як «навчальна співпраця», за результатами якої можуть бути створенні різноманітні колективні проекти. У процесі такої роботи педагогу важливо застосувати такі методи, які б покращили процес взаємодії і акцентували увагу дітей на правильній послідовності виконання дій [3].

Моделювання є одним із сучасних методів логіко-математичного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Спочатку моделювання застосовувалось епізодично і не було поширеним, але його ефективність показала можливості розширення сфери застосування, особливо в інклюзивних групах і класах.

Моделювання – наочно-практичний метод навчання. Модель являє собою узагальнений образ істотних властивостей модельованого об'єкта (план кімнати, географічна карта, глобус). Принцип заміщення лежить в основі моделювання, коли реальний предмет може бути заміщений у діяльності дітей іншим знаком, предметом чи зображенням [6]. Можна виділити типи моделювання, що актуальні для методик дошкільного та початкового навчання: конкретні – відображають структуру окресленого об'єкту; узагальнені – відображають узагальнену структуру класу об'єктів; умовно-символічні – наочно передають різні взаємовідношення. У різних видах діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є одна спільна сторона, яка представляється виключно важливою з точки зору розвитку дитячого мислення. Її суть полягає в тому, що всі основні види діяльності, які опановує дитина, носять моделюючий характер. Це, перш за все, стосується сюжетно-рольової гри, в якій діти заміщують одні предмети іншими (стілець використовують в якості автомобіля, кубик – в якості цегли, покидьковий матеріал – в якості товарів на полицях супермаркету), беруть на себе ролі дорослих людей (мами, кухара, шофера, модельєра), тобто процес моделювання є природним для дітей і ускладнюється із часом від предметного моделювання до знаково-символічного.

Здійснюючи пошук ефективних засобів математичного моделювання з дітьми дошкільного віку й молодшими школярами, педагогам важливо враховувати результати здійснених досліджень: теорію Ж. Піаже щодо специфіки інтелектуального розвитку дітей, особливості генезису засвоєння ними числа; ампліфікацію математичного розвитку Л.С. Виготського; зв'язок навчання і розвитку Л.В. Занкова, якість процесів аналізу, синтезу, систематизації як основу загальних інтелектуальних здібностей С.Л. Рубінштейна; формування внутрішнього плану дій у ході математичного розвитку дітей 5-8 років Л.А. Венгера; логіко-математичного розвитку дошкільників і молодших школярів Г.В. Білошистої.

Математичне моделювання спрямоване, насамперед, на розвиток особистості дитини і здійснюється через вирішення завдань, в основі яких лежить перетворення інформації, систематизація її за певними принципами, що дозволяє дитині проявляти максимальну самостійність і активність, виділяти спільні ознаки для таких понять, як форма, множина, простір, час; процесів – вимірювання, обчислення, обстеження, порівняння тощо. Застосування математичного моделювання передбачає перспективу саморозвитку дитини на основі пізнавально-творчої діяльності, а для дітей з особливими освітніми потребами – це ще й додаткову візуалізацію процесу дій на етапі планування і реалізації.

Результати педагогічних і психологічних досліджень свідчать, що загальному розумовому і математичному розвитку сприяє систематизація вже сформованих знань. М. Под'яков зазначав, що матеріал, певним чином упорядкований у чітку систему з простим принципом побудови, легше засвоюється, ніж матеріал розрізнений, випадковий. Перехід від пізнання окремих зовнішніх властивостей явища до внутрішніх, суттєвих зв'язків, що відіграють важливу роль у розвитку змісту й форм мислення, може бути здійснений тільки в процесі за-

своєння дітьми відповідної системи знань, коли кожне наступне уявлення або поняття витікає з попереднього, а вся система спирається на певні вихідні положення, що виступають як її центральне ядро [9]. До кінця дошкільного віку та протягом навчання дитини в початковій школі активно формуються елементи математичного мислення з опорою на поняття, однак систематизація їх у певну структуру під час опису процесу, явища, або реалізації практичної діяльності, що вимагає узагальненого погляду на об'єкт, викликає в дітей неабиякі труднощі. У процесі моделювання математичний зміст має переважно логічний, а не арифметичний характер. Логічний зміст більш сприяє «дитячому» способу входження в математику. Свого часу Піаже зазначав, що дитина раніше сприймає і навчається виділяти просторові характеристики об'єктів, ніж їх кількісні характеристики [7]. Логічний матеріал легко дати дитині в руки для дослідження та експериментування, предметного моделювання. Для молодших школярів набуває актуальності графічне моделювання за допомогою лінійки-трафарету. Ігри з логічним матеріалом проводяться також у реальному просторі групової кімнати або класу і на площині (горизонтальній і вертикальній) в умовах кодованого простору.

Поняття формується в тому випадку, коли організовано перехід дитини від зовнішніх орієнтовних дій до дій внутрішнього плану. При цьому зовнішнє середовище заміщується словесним позначенням та уявною конфігурацією явищ і подій, що дає можливість переносити дії на різні ситуації, при цьому ефективність даного процесу буде вищою, якщо уявний план спиратиметься на алгоритм представлений за допомогою символів (знаків). Наприклад, знаково-символічна модель аналізу форми предметів дає дітям узагальнене уявлення щодо притаманних геометричним формам ознак, що є спільними для всіх, або відмінними. Діти з особливими освітніми потребами мають ряд індивідуальних особливостей у сприйнятті інформації, реакцій на різноманіття оточуючого світу, але є те, що їх певним чином об'єднує зі здоровими однолітками, – це потреба в допоміжних орієнтирах, образах, символах, знаках, що дають певні підказки.

Так, наприклад, діти з аутичним спектром, в більшій мірі, мислять образами, що на етапі дошкільного дитинства притаманно усім дітям. Дошкільна дидактика й дидактика початкової школи спираються на наочно-образне мислення дітей. Більшості слів відповідає та чи інша картинка, педагог показує картинку і тут же проговорює слово. Дієслова найкраще супроводжувати дією або анімаційною картинкою, рухами дітей, що посилює кінестетичні відчуття і покращує запам'ятовування. Використовуючи пояснення на основі наочності (з картинками) для дітей з особливими освітніми потребами, використовують найпростішу символіку: «око» – подивитися, «долоня» – потримати в руках, «чоловічок у русі» – рухатися тощо. Кожен предмет або дія супроводжується картинкою, словом і звуком. Ця методика навчання добре працює і в дислексиків, і в аутистів, і в цілком здорових дітей.

Відомо, що дітям старшого дошкільного віку й молодшим школярам складно мати справу з абстракціями, а математика, як наука, не вивчає конкретні предмети або об'єкти в їх безпосередньому прояві, вона вивчає їх кількісні та просторові характеристики, а це є високим рівнем абстракції. Вивчення можливості розвитку моделювання та використання моделей в математичній освіті старших дошкільників й молодших школярів в умовах інклюзивної освіти, на нашу думку, є перспективним з огляду на технологічну й інформаційну революцію в навчанні, що передбачає врахування такого процесу, як конективізм, можливість самонавчання дітей поза заняттями чи уроками в процесі користування гаджетами та іншими джерелами. Кооперація в поєднанні з моделюванням дає змогу активізувати досвід дітей, отриманий поза заняттями, тобто як результат внутрішньої роботи (опрацювання особистого досвіду) і зовнішньої взаємодії з учасниками групи, коли є вдосталь часу на обговорення, спільний пошук рішень та формування як стратегії, так і способів дій для отримання результату. Педагог у цьому процесі виконує роль модератора. Моделювання дає змогу діяти не лише з іншими людьми, а й з технологіями – веб-ресурсами, онлайн-інструментами.

Головною умовою математичного розвитку та саморозвитку учнів початкової школи П. Ерднієв у теорії укрупнення дидактичних одиниць називає досягнення цілісності математичних знань завдяки переструктуруванню навчального матеріалу. Активне повторення та перетворення вивченого, встановлення логічних (одночасне вивчення протилежних дій, єдність підходів до складання та розв'язування текстових задач, вивчення усної і письмової нумерації на одному уроці, поєднання концентрів, взаємодоповнення в системі завдань) та міжпредметних зв'язків, формування цілісного образу (від недиференційованого цілого до вивчення частин

та узагальнення знань про ціле) забезпечують продуктивність навчальної діяльності молодших школярів [7]. Моделювання дозволяє досягти цілісності сприйняття і відтворення інформації, частина властивостей і відношень при цьому (величина, розмір, форма) засвоюються дітьми досить повно, оскільки вони певним чином відтворюються в замінніку реального предмета (об'єкта). Дії дітей із моделями здійснюються в такій методичній послідовності: заміщення (спочатку моделі пропонуються в готовому вигляді, а потім діти вигадують умовні замінники самостійно); використання готових моделей у навчальній діяльності і повсякденному житті (починають з 4-5 років); побудова моделей самостійно: за інструкцією педагога, за власним задумом, в реальній ситуації (протягом старшого дошкільного віку і навчання в початковій школі).

Необхідно враховувати, що використання моделей можливе за умови сформованості в дітей умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, абстрагуватися від несуттєвих ознак під час пізнання предмета. Так, наприклад, вирізняючи певну форму серед інших, дитина на основі предметно-маніпулятивних дій із предметом з'ясовує, що форма не залежить від величини, кольору, матеріалу, з якого зроблений предмет. Поступово на основі практичних дій дитина починає усвідомлювати, що є спільним для геометричних фігур, а чим вони відрізняються, при цьому описати форму можна за послідовним планом: демонстрація геометричної фігури та її назва; обстеження геометричної фігури шляхом конкретних практичних дій, називання і показування елементів геометричної фігури (сторони, кути, вершини); порівняння однакових (різних) геометричних фігур за кольором і величиною, фактурою; порівняння предметів за формою, користуючись геометричною фігурою як еталоном.

При цьому враховується основне призначення моделей: полегшити дитині пізнання, відкрити доступ до прихованих сторін, які безпосередньо не сприймаються як властивості, якості предмета. Не можна обійтися і без предметних моделей. Вони допомагають дитині комплексно вивчити аналізований об'єкт, побачити його у всьому різноманітті деталей, зв'язків, залежностей, визначити подібності та відмінності [6]. У процесі освоєння дітьми елементарної математики існує нерівномірність між виділенням властивостей і відношень, пов'язана як з особливостями самих властивостей (частотою їх прояву, ступенем вираженості), так і з рівнем оволодіння способами їх пізнання. Низький рівень засвоєння властивостей і відношень, їх «розмитість» зумовлені, на нашу думку, акцентуацією педагогів на розвитку в дітей пізнавальних операцій без достатнього розширення сенсорних уявлень і почуттів. Поглиблення уявлень про властивості і їх відношення відбувається паралельно, наслідком чого є розрив зв'язку між сенсорними і логічними компонентами пізнання [9]. Так, наприклад, форму і величину розглядають як математичні властивості, а колір, матеріал, фактуру пов'язують з образотворчою чи конструктивною діяльністю, фізичними властивостями предметів. Такий поділ змісту за окремими навчальними предметами (напрямами) відбивається на розвитку таких же розрізнених і фрагментальних уявлень про оточуючий світ. Предметне моделювання, маючи обов'язкову практичну складову, покращує ситуацію усвідомленого сприйняття, системне бачення об'єктів оточуючого світу.

Аналізуючи вищесказане, можна зазначити, що важливим під час кооперативного навчання має бути інтегрований підхід на основі практичної діяльності із застосуванням моделювання. Для дітей дошкільного віку однією з форм організації дитячої діяльності, що враховує особливості засвоєння властивостей і математичних відношень, сприяє прояву дитячої самостійності в пізнанні, поряд з експериментуванням, вирішенням практичних та пізнавальних завдань, є гра та ігрові вправи [5]. У початковій школі питомої ваги на ряду з грою набуває застосування на уроках математики інтерактивних технологій, які ґрунтуються на вільному обміні думками, діалозі, моделюванні ситуацій вибору тощо. Метод моделювання якнайкраще враховує вказані підходи.

Сучасні педагоги мають певні стереотипи в реалізації методик дошкільної і початкової освіти й відсутність досвіду, що обмежує можливість розширювати і розвивати дитяче моделювання в процесі вивчення математики. На нашу, думку в роботі з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку необхідно використовувати моделі різних математичних понять. Розглянемо декотрі з них.

Моделі числа (для дітей дошкільного віку) – пластини для нагвинчування кришок, коли окремому числу відповідає певна кількість кришок. Діти вправляються в нагвинчуванні і відгвинчуванні кришок, визначають їх число, а надалі вчаться співвідносити число з цифрою, порівнювати суміжні множини (кришки різної форми і розміру), додавати їх до заданої кількості, вибудовувати числовий ряд). Пізніше на аналогічних моделях відпрацьовується склад чис-

ла, здійснюються обчислення. Для роботи в групі (кооперативне навчання) дітям молодшого дошкільного віку можна запропонувати підготувати подарунки для друзів, розподіливши по ємкостям горіхи, смаколики і підібрати до них необхідні кришки. Для кожного передбачається доступний обсяг діяльності.

Моделі чисел у вигляді кругів, розділених на рівні частини (дидактичний посібник «Дроби»). Молодші школярі знаходять круги, розділені на 2, 4, 8 і більше частин, підбирають до них цифри, виокремлюють всі деталі одного розміру і складають з них ціле, з'ясовують як частина відноситься до цілого, докладають частини, щоб утворити ціле. Користуючись вказаною моделлю, діти можуть реалізувати ряд колективних проектів: «День народження», «Місто майбутнього», «Модельери», «Шеф-кухар».

Різновидом моделювання є робота з флексагонами (гнучкими багатокутниками). Педагогу необхідно володіти методикамиорганізації евристично орієнтованого процесу зі створення дитиною моделей за допомогою найпростіших площинних і просторових математичних абстракцій (геометричних фігур і схем). Моделі задаються словесним описом, чорно-білою, або кольоровою схемами. Схеми можуть бути розчленованими (із зображенням всіх складових частин моделі), частково розчленованими (із зображенням декількох складових частин моделі) або нерозчленованими (контурними). Створені моделі аналізуються з логіко-математичної точки зору на доступному дітям вербальному рівні, варіюються на творчому рівні. Для роботи в групі можуть використовуватися як конструктивний матеріал, іграшки-замінники. Під час створення моделі діти можуть кооперуватися в розробці схеми, підборі кольорів і позначок, складанні гнучкого багатокутника, застосуванні його в практичній та ігровій діяльності.

Висновки. Усі форми використання моделювання, а саме: предметного, предметно-схематичного, знаково-символічного – є перспективним підходом до математичної освіти дітей дошкільного віку та молодших школярів в умовах інклюзивної освіти, що дає позитивні результати в практичному застосуванні, розподілі доступних видів діяльності для кожного учасника групи в процесі навчальної кооперації. Ми пропонуємо педагогам використовувати метод моделювання в математичній освіті дітей дошкільного віку та молодших школярів під час різних видів діяльності й удосконалювати класичні методичні алгоритми різного роду моделями. Для цього передбачити в процесі формування елементарних математичних уявлень дітей інклюзивної групи: 1) реалізацію принципів ігрового та діяльнісного підходу; 2) репрезентацію складних абстрактних математичних понять у доступні на основі створення разом з дітьми різного роду математичних моделей; 3) оволодіння дітьми математичними діями (вимірювання, поелементне співставлення, конструювання, обчислення) у процесі моделювання та кооперації в малих групах; 4) сприяння нагромадженню почуттєвого досвіду; 5) створення педагогом умов стимулювання пізнавальної діяльності дитини; 6) збільшення обсягу самостійної пізнавальної діяльності дітей та поєднання особистого досвіду із взаємодією з іншими людьми на основі кооперації – розподілу функцій відповідно до потенційних можливостей кожного учасника для досягнення спільного результату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 135 с.

2. Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Высш. шк., 1988. 216 с.

3. Дімітріс Аргіропоулос, Салацька А.П., Тарнавська Н.П., Катинська І.І.. Організація інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі: Навчально-методичний посібник для науково-педагогічних працівників, студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 202 с.

4. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.

5. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Под. ред. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. М.: Просвещение, 1989. 163 с.

6. Репина Г.А. Технология математического моделирования с дошкільниками. Смоленск , 1999. 52 с.

7. Эрдниев П.М. Теория и методика обучения математике в начальной школе (Педагогическая наука – реформе школы). Москва: Педагогика, 2007. 208 с.

8. Тарнавська Н.П. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять. Навчально-методичний посібник. Ж.: ЖДУ імені Івана Франка. 154 с.

9. Щербакова К.Й. Методика формування елементів математики в дошкільників. К.: Вид-во Європейського університету, 2011. 262 с.

УДК 780.7

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ткачук С.М., викладач методики музичного виховання
Луцький педагогічний коледж

Шахрай О.М., викладач фортепіано
Луцький педагогічний коледж

Стаття розглядає проблему розвитку творчого мислення учнів початкових класів у процесі проведення уроків музичного мистецтва. Розкриваються закономірності розвитку творчості; виділяються проблеми, пов'язані з процесом розвитку творчого мислення молодших школярів. З'ясовуються вимоги до підготовки вчителя в питаннях розкриття творчого потенціалу учнів. Визначається роль імпровізації як одного із засобів розвитку творчого мислення та творчої активності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти на уроках музичного мистецтва. На основі аналізу наукових джерел автори пропонують найбільш дієві форми та методи розвитку творчого мислення учнів початкових класів.

Ключові слова: *творче мислення, творча діяльність, творчі здібності, музичне мистецтво, музична творчість, учні початкових класів, імпровізація, види імпровізації.*

Статья рассматривает проблему развития творческого мышления учащихся начальных классов в процессе проведения уроков музыкального искусства. Раскрываются закономерности развития творчества; выделяются проблемы, связанные с процессом развития творческого мышления младших школьников. Выясняются требования к подготовке учителя в вопросах раскрытия творческого потенциала учащихся. Определяется роль импровизации как одного из средств развития творческого мышления и творческой активности учащихся начальных классов учреждений общего среднего образования на уроках музыкального искусства. На основе анализа научных источников авторы предлагают наиболее действенные формы и методы развития творческого мышления учащихся начальных классов.

Ключевые слова: *творческое мышление, творческая деятельность, творческие способности, музыкальное искусство, музыкальное творчество, ученики начальных классов, импровизация, виды импровизации.*

Tkachuk S.M., Shakhrai O.M. THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN MUSIC ARTISTIC STUDIES

The article considers the problem of developing the creative thinking of elementary school students in the process of conducting music art lessons. Patterns of creativity development are revealed; Problems related to the process of development of creative thinking of junior pupils are highlighted. Requirements for the teacher's training on the disclosure of students' creative potential are being clarified. The role of improvisation as one of the means of development of creative thinking and creative activity of elementary school students of general secondary education institutions at musical art lessons is determined. On the basis of the analysis of scientific sources, the authors offer the most effective forms and methods of developing the creative thinking of elementary school students.

Key words: *creative thinking, creative activity, creative ability, musical art, musical creativity, elementary school students, improvisation, types of improvisations.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти розробка нових педагогічних технологій у навчанні й вихованні викликана необхідністю формування естетично й емоційно розвиненої, творчої, висококультурної особистості. Серед предметів естетичного циклу, що вивчаються в закладах загальної середньої освіти, значний виховний та творчий потенціал має музичне мистецтво.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Психологічні основи творчості, механізм творчого мислення, уява, фантазія, інтуїція, неусвідомлена психічна активність, співвідношення чуттєвого та раціонального у творчому процесі розкриваються в працях відомих психологів: Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейна та ін.

У наукових працях В. Біблера, Л. Виготського, Л. Масол, А. Матюшкіна, Б. Неменського, Г. Падалки, Л. Руденко, О. Рудницької та ін. підкреслюється, що мистецтво збагачує свідомість учнів прикладами високого гуманізму, формує стійку систему цінностей у процесі творчої діяльності і породжує прагнення до творчої самореалізації.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування головних аспектів дитячої музичної творчості та виявлення успішних практичних умов для розвитку творчого мислення учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти однією з важливих проблем педагогічної науки є формування гармонійно розвинутої, активної і творчої особистості. Нова українська школа, використовуючи передові педагогічні засоби, має підготувати учня до входження в самостійне доросле життя, забезпечити його необхідними знаннями та вміннями, сприяти найбільш повній реалізації потенційних можливостей у навчанні та праці. Саме тому проблема формування і розвитку творчого мислення учнів стає сьогодні особливо актуальною. Вона вимагає максимальної мобілізації внутрішніх можливостей і вчителя, і учня, педагогічної підтримки кожного школяра, його творчих можливостей і потреб [6, с. 46].

Творче мислення – це оригінальність і незвичність висловлюваних ідей, прагнення до інтелектуальної новизни у вирішенні завдання (проблеми), здатність бачити предмет (можливості його використання) під новим кутом зору і продукувати ідеї у невизначеній ситуації [4, с. 16].

У молодшому шкільному віці важлива роль належить самовираженню дітей через власну художньо-творчу діяльність. Враховуючи психофізіологічні особливості школярів цього віку, необхідно залучати їх до творчої діяльності в музичному, образотворчому, театральному та інших видах мистецтва.

Саме творчі завдання в процесі слухання музики, хорового співу, гри на дитячих музичних інструментах тренують і розвивають пам'ять, мислення, слух, активність, спостережливість, цілеспрямованість, логіку, інтуїцію. Творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, навичками, застосовувати їх в нових видах стереотипних уявлень.

Щоб завдання мали цілеспрямований, активний і емоційний характер, необхідний різноманітний комплекс педагогічних впливів, які полягають у:

1) особливому принципі підходу до відбирання музичного матеріалу для уроку;

2) використанні спеціальних форм роботи, що сприяють створенню на уроці атмосфери активності, зацікавленості, природності;

3) виборі прийомів демонстрації зразків творчості у зв'язку з різноманітними видами музичної діяльності школярів на уроці;

4) різноманітній музично-художній імпровізації самого педагога, якої на уроці повинно бути не менше, ніж імпровізації учнів;

5) розробці серій творчих завдань і найбільш ефективних форм їх постановки перед дітьми;

6) надходженні можливості вводити дитячу імпровізацію в урок, не перенавантажуючи його, за умов відповідного ускладнення творчих завдань від заняття до заняття;

7) постановці найбільш раціональних шляхів внутрішньої взаємодії видів діяльності на кожному уроці, виходячи з основної теми заняття [3, с. 28].

Одним із цікавих і корисних видів дитячої музичної творчості є імпровізація (від латинського *improvisus* – несподіваний, раптовий). Це особливий вид художньої діяльності, коли щось створюють безпосередньо під час виконання роботи.

Витоки імпровізації в професійному мистецтві сягають народної творчості. З прадавніх часів в різних народів існували особливі категорії співців-імпровізаторів (давньогрецькі аеди, західноєвропейські шпільмани, російські розповідачі билин, українські кобзарі, казахські і киргизькі акини та ін.). У професійному мистецтві найбільший розвиток отримали поетичні, музичні і хореографічні імпровізації. Поетичні імпровізації зазвичай виконуються на задану тему.

Слід сказати, що психологія музичної імпровізації майже не вивчена. Сучасними вченими В. Краєвським, М. Скаткіним, І. Лернером, О. Щолоковою доведено, що будь-яка творчість є процесом самої імпровізації. Музична імпровізація втілює в собі творче начало, активізує творчу активність виконавця.

Музичні імпровізації бувають різних видів. Найпоширенішими є співацькі й інструментальні. З практичного досвіду можна стверджувати, що одним із найулюбленіших занять молодших школярів є співацька імпровізація [2, с. 5]. Цінність імпровізації полягає в тому, що учні повинні навчитись створювати власні музичні побудови, уміти виражати в них свої думки, почуття та переживання.

Найпростіший вид імпровізації – це вокальна імпровізація. Така імпровізація переслідує дві мети: першу – вироблення інтонаційного і ладового слуху школярів, другу – розвиток творчої фантазії учнів початкових класів.

У статті «Про музично-творчі навички в дітей» Б. Асаф'єв писав, що головна мета співацької імпровізації – викликати в дітей «творчий музичний інстинкт», тобто

звернути їхню увагу на те, що вони співають і грають. Отже, відмовляючись від зайвого раціоналізму, автор порушує питання усвідомленого, аналітичного підходу до музики [1, с. 28].

На думку Б. Асаф'єва, допомогти сформувати навички співацької імпровізації та розвинути творче мислення можуть завдання зі створення мелодії на заданий літературний текст [1, с. 40].

Перед вчителем поставлені непрості завдання, адже надзвичайно важливо створити учням умови для активного вираження себе у творчості, незалежно від їх індивідуальних можливостей. Школярі повинні відчувати на собі радість творіння, бо з творчістю пов'язаний емоційний відгук на музику. Такі можливості не може забезпечити тільки пісенне музикування, адже в молодших класах є чимала кількість дітей із «задовільними» чи «незадовільними» вокальними даними, зі слабкою координацією слуху і голосу, і для них процес пісенної імпровізації супроводжується певними труднощами. У цілях активізації різносторонніх творчих проявів молодших школярів рекомендується поряд із вокальною імпровізацією включати в заняття усні імпровізації.

Навчання імпровізації можна проводити як індивідуально, так і колективно, проте необхідно дотримуватися певних правил:

1) у випадку індивідуального навчання кількість учнів не повинна перевищувати трьох;

2) найкраще імпровізовані вправи слід виконувати по черзі (прийом естафети).

Колективна форма навчання зручна тим, що дозволяє учням слухати варіанти імпровізацій своїх однокласників, а також дозволяє вчителю практикувати ансамблеве музикування.

Найпростішими видами вокальної імпровізації можуть бути: мелодизація свого імені; музична відповідь на музичне запитання; продовження розпочатої вчителем мелодії і завершення її в тоніці заданої тональності, завершення мелодії «запитальними», «окличними», «незавершеними» інтонаціями [5, с. 19].

Для розвитку творчих здібностей учнів також доцільно використовувати ритмічні імпровізації (зміна ритму, темпу, динаміки виконання). Сюди віднесемо такі види імпровізації: ритмізація свого імені, ритмічна відповідь на ритмічне запитання, створення ритмічного супроводу до вивчених пісень.

На уроках музичного мистецтва можна надавати учням можливість імпровізувати маленькі фрагменти з опер у ролях і вправи у формі ігор і мімічних сцен, які розвивають творчу уяву учнів, збагачують їх естетичний досвід, сприяють поглибленню інтересу до мистецтва. У спробах власної творчості закріплюється такий матеріал, як поняття про висоту і тривалість звуків, темп, динаміку, форму, розмір тощо.

Важливим стимулюючим чинником у розвитку навичок імпровізації учнів початкових класів є позакласні форми роботи, адже імпровізація і концертна діяльність тісно пов'язані між собою, тому потрібно дитячу імпровізацію виносити за межі класної аудиторії. На початковому етапі це можуть бути виступи перед батьками на класних зборах, де учні ілюструють заздалегідь підготовлені власні музичні імпровізації. З наукової точки зору це ще не можна назвати імпровізацією, але тут важлива психологічна адаптація до екстремальних умов концерту. Від неї в майбутньому буде залежати творчий розвиток молодших школярів [4, с. 17].

До позакласних форм, поруч із концертом, можна віднести музичні свята, казкові дійства, де школярі самостійно придумують імпровізаційні звороти в сюжеті та музиці.

Особлива форма імпровізацій – це конкурси імпровізації, які можуть складатися з кількох розділів: імпровізація на задану мелодію, фактуру, гармонійний зворот, літературне першоджерело тощо. Проте педагогу завжди слід пам'ятати, що у формуванні навичок імпровізації основними методами є практичні методи навчання.

Висновки. На підставі аналізу методичної літератури та практичного досвіду можна зробити висновки.

1. Учнівська музична творчість є органічним елементом різних видів музичної діяльності: співу, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах.

2. Творчий процес сприяє розвиткові в школярів мислення, уяви, спостережливості, активності, позитивних емоцій, а також спеціальних музичних здібностей, через те творчість у музичній діяльності має бути невід'ємним компонентом кожного уроку музичного мистецтва.

3. Процес керівництва учнівською музичною творчістю складний і суперечливий. Учитель має надавати школярам певну свободу, одночасно залучаючи їх до навчання – набування знань, умінь і навичок.

Подальші розвідки, на нашу думку, необхідно спрямувати на знаходження нових ефективних форм та методів розвитку творчого мислення учнів початкових класів засобами музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. М: Музыка, 2003. 268 с.

2. Зоц В., Коломієць Г. КТД – Колективна творча діяльність. Завуч. Наша вкладка. 2004. № 33. С. 1–8.

3. Казанцева І. Творча діяльність як засіб формування міцності знань учнів. Рідна школа. 2001. № 2. С. 28.

4. Лазаревська О.М., Науменко С. І. Творчість дитини і музичне виховання. Початкова школа. 1994. № 11. С. 16–18.

5. Митник О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей. К., 2000. 48 с.

6. Опанасюк О.П. Музична творчість школярів: проблеми та перспектива розвитку методики (З додатками таблиць творчих завдань). Педагогічна думка. 2009. № 4. Львів: ЛОІППО. С. 45=64.

5. Mytnyk O. (2000) Piznavalni zavdannia dlia rozvytku tvorchykh zdibnostei [Cognitive tasks for the development of creative abilities]. K., 2000. 48 s.

6. Opanasiuk O.P. (2009) Muzychna tvorchist shkoliariv: problemy ta perspektyva rozvytku metodyky (Z dodatkamy tablyts tvorchykh zavdan). [Students' Musical Creativity: Problems and Prospects for the Development of Methodology]. Pedahohichna dumka. 2009. № 4. Lviv: LOIPPO. S. 45–64.

СЕКЦІЯ 3
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 376-056.263:373.3.091

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Базилевська О.О., к. пед. н.,
старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»

У статті розглядається соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів. Розкривається феномен громадянського виховання та надається визначення соціокультурної компетентності. Наголошується на поєднанні громадянського та естетичного виховання як головної домінанти національно-патріотичного виховання дітей та молоді у формуванні соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття своєї належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Ключові слова: *соціокультурна компетентність, соціокультурний зміст, громадянськість, народність, культурні цінності, культурна спадщина, народне мистецтво.*

В статье рассматривается социокультурная компетентность как составляющая гражданского и эстетического воспитания учащихся. Раскрывается феномен гражданского воспитания и дается определение социокультурной компетентности. Отмечается сочетание гражданского и эстетического воспитания как главной доминанты национально-патриотического воспитания детей и молодежи в формировании социокультурной компетентности и ценностного отношения к обществу, государству и самому себе; ощущения своей принадлежности к Украине, осознания единства своей судьбы с судьбой своей страны; активной по форме и моральной по содержанию жизненной позиции, уважения к культурному наследию.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, социокультурный смысл, гражданственность, народность, культурные ценности, культурное наследие, народное искусство.*

Bazylevska O.O. SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF CIVIL AND AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS

Sociocultural competence as constituent of civil and aesthetic education students is examined in the article. The phenomenon of civil education opens up and determination of sociocultural competence is given. Combination of civil and aesthetic education is marked as by a main dominant national-patriotic education of children and young people in shaping socio-cultural competence and value attitude towards society, the state and itself; feeling of belonging to Ukraine, awareness of the unity of their own destiny with the destiny of their country; active in the form and moral in terms of a vital position, respect for cultural heritage.

Key words: *sociocultural competence, sociocultural sense, citizenship, nationality, cultural values, cultural heritage folk art.*

Формуванню громадянськості присвятили свої дослідження багато сучасних учених і вчених-просвітителів, одним з яких був Ж.-Ж. Руссо. Громадянство для вченого – це одна з основних чеснот людини, що живе в суспільстві та є членом держави. У своїй відомій статті «Про політичну економію», написаній для енциклопедії, Руссо писав: «Батьківщина не може існувати без свободи, свобода – без доброчинності, доброчинність – без громадян. У вас буде все, якщо ви виховаєте громадян» [6].

Основними пріоритетами виховної системи Ж.-Ж. Руссо були гуманізм, природовідповідність, свобода, індивідуальний підхід до виховання [7, с. 230]. Він наголошував на потребі існування морального суспільства у процесі громадянського виховання: «Громадянську природу людини формує соціальне середовище, але якщо суспільство аморальне й суперечить суспільній природі людини, то воно спотворює її» [2].

Значна роль у розвитку методологічних засад виховання громадянськості молоді належить українським мислителям, діяльність яких припадає на період просвітницького руху. І хоча Україна тоді перебувала

в складі Російської імперії, представники української демократичної думки (О. Духнович, М. Костомаров, П. Куліш, М. Пирогов, Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський та інші) виношували й наполегливо відстоювали ідею незалежності й самостійності України. Відповідно, проблема виховання громадянськості молоді розглядалась ними в контексті національної гідності, свободи, патріотизму особистості, збереження рідної мови, поваги до історії, культурних надбань, традицій українського народу, його прагнення власної державності.

Особлива роль у розвитку ідеї виховання громадянськості належить Тарасу Шевченку. Хоча він і не залишив після себе наукових праць із проблем навчання та виховання, його поетичні та прозові твори є свідченням глибокого знання психології українського народу, побуту, вірувань, звичаїв, народного мистецтва, фольклору, виховних традицій. Усе життя Кобзаря, вся його літературна спадщина – це грізне звинувачення самодержавства у злочинах проти українського народу, заклик до боротьби за незалежність і громадянські права.

Значне місце в розвитку теорії та практики виховання громадянськості займають праці К. Ушинського, який стверджував, що «… як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до Батьківщини, і ця любов дає вихованню ключ до серця людини та могутню опору для боротьби з її поганими природними нахилами» [10, с. 89].

Провідне місце в його педагогічній спадщині посідає проблема народності, в основі якої лежить патріотизм, любов до своєї Батьківщини, рідної мови, віра у творчі сили свого народу та демократичні стремління у боротьбі за поліпшення його економічного, політичного й освітнього становища. К. Ушинський науково обґрунтував висновок про те, що громадянське виховання має будуватися на основі багатовікового досвіду народу, його традицій і спиратися на його потреби. На думку вченого, найголовнішим педагогом є народ, що є оберегом мови, культури, релігії та звичаїв. «Почуття народності таке сильне в кожного, – писав К. Ушинський, – що в час загибелі всього благородного та святого воно гине останнім» [10, с. 100].

Феномен громадянського виховання в європейській педагогіці остаточно відокремився в самостійну виховну проблему на початку ХХ ст. Автором терміна «громадянське виховання» є видатний німецький педагог Г. Кершенштейнер [3, с. 5]. Провідна ідея його творчості – формування державної свідомості особистості. Учений вважав, що потрібно заплановано та послідовно виховувати в усіх, починаючи з дитинства, громадянськість і патріотизм і кожен зобов'язаний підтримувати державу, у якій живе.

У вітчизняній педагогіці вперше до теми громадянського виховання звернувся В. Сухомлинський, педагогічні ідеї якого стали орієнтиром для створення ефективних технологій виховання громадянськості школярів і на сучасному етапі.

Г. Кершенштейнера та К. Ушинського об'єднувала суспільність думок та ідей щодо формування громадянських поглядів, любов до України, її мови, культури, історії.

Зокрема, В. Антонович вважав, що соціальне життя формується згідно з провідною ідеєю народу, а також відповідно до рівня його свідомості, культури й освіти. Він був переконаний, що лише високий рівень освіти може сприяти найкращому втіленню провідної ідеї, інакше будь-які заходи будуть марними.

На думку відомого українця М. Драгоманова, школа, а саме українська школа, повинна була взяти на себе головні обов'язки щодо виховання громадянських поглядів дітей і молоді [1].

В. Лозова та Г. Троцко вказують: «Громадянське виховання – процес формування громадянськості як риси особистості, яка характеризується усвідомленням нею своїх прав та обов'язків у ставленні до держави, народу, законів, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, збереженням людської цивілізації конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей» [5, с. 108].

Академік АПН України О. Сухомлинська у статті «Громадянське виховання: спадщина і сучасність» зауважує, що виховання громадянських якостей – це емоційно-почуттєве прилучення дітей до різних форм знання, розуміння, діяльності й поведінки, спрямованих на вияви громадянськості. До громадянських якостей належать такі: любов до свого народу, краю, вітчизни, толерантність, демократизм, громадянська свідомість, громадянська гідність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, громадянська мужність, громадянська діловитість, працелюбність, повага до законів держави, чужої думки тощо» [8, с. 4].

Формування правової демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської самосвідомості, моральної, правової культури громадян. К. Чорна у своїй роботі «Громадянське виховання – нагальна потреба України» зазначає: «Громадянське суспільство – одночасно і мета, і засіб

громадянського виховання особистості» [11, с. 3], «громадянське виховання повинно стати серцевиною всієї діяльності школи як у процесі навчання, так і в позакласній роботі» [11].

У своїй роботі «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» І. Бех та К. Чорна зазначають: «У центрі системи громадянського виховання постала особистість дитини як найвища цінність» [11, с. 5]. На їхню думку, метою системи громадянського виховання зараз і в перспективі має бути виховання патріота України, який орієнтується на пріоритет національних цінностей та поважає цінності інших культур; прагне в розумних межах поєднати особисті інтереси з інтересами суспільства, держави й інших людей; здатний правильно обирати життєві цілі; розуміє демократію як реальне народовладдя.

Важливим документом громадянсько-патріотичного виховання є «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», де зазначається таке: «Громадянське виховання – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною» [4, с. 35].

Про це ж наголошував і В. Сухомлинський, який «справжню громадянськість бачив у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі: непримиренність до недоліків, гаряче прагнення боротися за розквіт, велич і могутність Вітчизни» [9].

Громадянськість має на меті формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних і культурних цінностей; знання історії, звичаїв, обрядів, символіки як всієї країни, так і її регіонального різноманіття. Громадянське виховання поєднується з естетичним вихованням, оскільки головною домінантою національно-патріотичного виховання дітей і молоді є формування соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття своєї належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Громадянське виховання в українській школі передбачає залучення молодого покоління до творчої участі в рідній і загальнолюдській культурі, примноженні її досягнень. Звідси – необхідність удосконалення художньої освіти та естетичного виховання підростаючих поколінь, розвиток почуття прекрасного.

Посилення виховної функції освіти, громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї та довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

У цьому контексті заклади середньої освіти виконують роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання учнів, любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Усе, що закладається учням у цей період навчання та виховання, визначає надалі успіх процесу формування особистості, її світогляду й загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, а також знання, вміння та ставлення значною мірою визначають особливості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти, як зазначають вчені, є формування потреби в красі та діяльності за законами краси – це ефективний засіб виховання естетичної культури, патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості. Учні з особливими освітніми потребами повинні сприймати національні цінності через художню спадщину, у якій акумульовано емоційно-естетичний досвід поколінь.

Громадянське та естетичне виховання відбувається у процесі формування соціокультурної компетентності, яка визначаються цінностями суспільства. Пізнати цінності суспільства можливо через мистецтво, через особистісне ставлення до художніх творів. Через розвиток власного ставлення до цінностей формується суб'єктивність людини, спрямована на будь-які сприйняття виявів довкілля. Суб'єктність виявляється як у репродуктивній (сприймати, аналізувати, переживати художні цінності), так і у продуктивній (творити) діяльності.

Соціокультурна компетентність як мета навчання, що зумовлена соціокультурним змістом, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат оволодіння знаннями. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння культурою – соціокультурна компетентність. Основні складові системи навчання можна представити у вигляді схеми 1.

Соціокультурна компетентність – це здатність адекватно сприймати, усвідом-

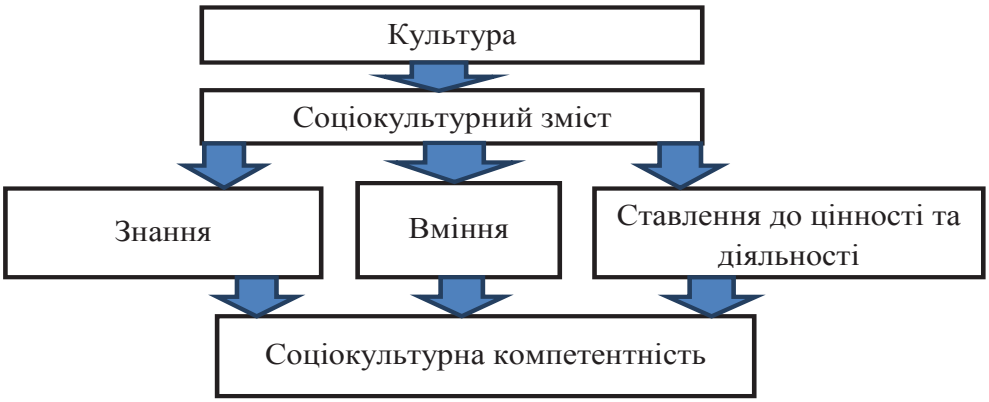

Схема 1.

лювати й інтерпретувати інформацію когнітивного поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько-культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь і відповідних цінностей.

Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу дитини з особливими освітніми потребами різноманітні, однак художньо-естетичне виховання в цьому процесі є головним. Воно тісно пов'язане з громадянським вихованням.

Та чи може існувати культура без національного коріння, без генетичної пам'яті, віками набутої духовної спадщини? Завжди традиційна народна культура в Україні відігравала роль національної. Тому збереження народної творчості як формоутворюючої основи етнокультури – одне з основних завдань сучасних українців.

На сучасному етапі історії України проблема розвитку і, передусім, збереження культури набуває особливого значення. Наша країна багата традиціями народного мистецтва, а питання збереження та відродження їх сьогодні украй актуальне.

Знання свого родоводу, історії та культурних надбань предків необхідні не лише для духовного піднесення, а й для використання кращих традицій минулого в сучасній практиці.

Народне мистецтво уособлює гармонію існування людини та речей, дає змогу кожній людині індивідуалізувати свій побут, виявити свої естетичні вподобання, свій смак.

Впровадження народного мистецтва – невід'ємна складова збереження культури та традицій українського народу, пробудження національної свідомості, духовного розвитку особистості.

Проблема відродження традицій народного мистецтва актуальна й сьогодні. Опора на національне, рідне та близьке народне мистецтво допомагає молодому поколінню стати нащадками своєї культури, традицій з їхніми яскравістю та багатогранністю.

У сьогоднішніх умовах, коли майже втрачено природний механізм передачі традицій народного мистецтва від покоління до покоління, залучення учнів з особливими освітніми потребами до занять народним мистецтвом надзвичайно важливе.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Драгоманов М.П. Вибране («… мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні») / Упоряд. та авт. іст.-біогр. нарису Р.С. Міщук; приміт. Р.С.Міщука, В.С.Шандри. К.: Либідь, 1991. 688 с.

2. Соучек В. и др История философии в кратком изложении / Пер. с нем. И.И. Богута. М.: Мысль, 1991. 592 с.

3. Кершенштейнер Г. Що таке державно-громадянське виховання. Раштат: Нові виховні шляхи, 1918. 98 с.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів: наук.-метод. журнал. Вип. № 1 (33). Ч. 1–2. Харків: ХОНМІБО, 2005. С. 35–45.

5. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. 2-е вид. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2. т. Т. 2 / Под. ред. Г.Н. Джибладзе; состав. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика. 1981. 96 с.

7. Педагогическое наследие: Я.А. Каменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоции / Сост. В.М. Кларин, А.И. Джуринский. М., 1989. С. 194–296.

8. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність. Доба історичної та громадянської освіти: наук.-метод. часопис. 2005. № 2. С. 4–5.

9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори: у 5 т. К.: Рад. Школа, 1977. Т. 3. С. 283–582.

10. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні. Вибрані пед. твори: у 2 т./ За ред. О.І. Пискунова. К.: Рад. школа, 1983. Т. 1. С. 43–108.

11. Чорна К.І. Громадянське виховання – нагальна потреба України. Освіта України. 2000. № 51. С. 30.

УДК 373.2.091.2:37.913.73

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ

Головко М.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Головко Б.С., студент педагогічного факультету
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розглядається проблема використання ідей педагогічної філософії як нового наукового напряму в організації освітньо-виховного процесу дошкільного закладу в контексті захисту здоров'я дитини. Відзначено концептуальні засади цього напряму, його потенціал, що мають привернути увагу вітчизняних науковців і практиків, які опікуються збереженням фізичного, психічного та духовного здоров'я дитини в сучасних складних умовах життя. Охарактеризовано особливості та можливості організації освітнього процесу дитячих садків у світлі зазначених ідей. Розглянуто умови реалізації ідей педагогічної філософії у професійній діяльності вихователя.

Ключові слова: *педагогічна філософія, концептуальні засади педагогічної філософії, освітній процес, фізичне, психічне, духовне здоров'я дитини, дошкільний заклад.*

В статье рассматривается проблема использования идей педагогической философии как нового научного направления в организации образовательно-воспитательного процесса дошкольного учреждения в контексте защиты здоровья ребенка. Обозначены концептуальные основы данного направления, его потенциал, на которые могут обратить внимание ученые и практики, заинтересованные в сохранении физического, психического, духовного здоровья ребенка в современных сложных условиях жизни. Охарактеризованы особенности и возможности организации образовательного процесса детских садов в свете выделенных идей. Рассмотрены условия реализации идей педагогической философии в профессиональной деятельности воспитателя.

Ключевые слова: *педагогическая философия, концептуальные основы педагогической философии, образовательный процесс, физическое, психическое, духовное здоровье ребенка, дошкольное учреждение.*

Holovko M.B., Holovko B.S. THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN PRESCHOOL INSTITUTION IN THE CONTEXT OF IDEAS OF PEDAGOGICAL PHILOSOPHY

The article deals with the problem of using the ideas of pedagogical philosophy as a new scientific direction in the organization of the educational and upbringing process of preschool institutions in the context of protecting the health of the child. The conceptual foundations of this direction, its potential, are pointed out, which scientists and practitioners interested in preserving the child's physical, mental, spiritual health in modern difficult living conditions can pay attention to. Characteristics and possibilities of the organization of the educational process of kindergartens in the light of the highlighted ideas are characterized. The conditions for the realization of the ideas of pedagogical philosophy in the professional activity of the educator are considered.

Key words: *pedagogical philosophy, conceptual foundations of pedagogical philosophy, educational process, physical, mental, spiritual health of the child, preschool institution.*

Постановка проблеми. Проблема гуманізації всіх сфер суспільного життя сьогодні одна з найактуальніших. І цілком природно, що тепер посилена увага науковців і практиків приділяється гуманізації основних підходів в освітянській теорії та практиці. Освітні заклади залишаються основними виховними інститутами, що дають дітям базову освіту, вирішують завдання гармонійного розвитку особистості на різних вікових етапах. Сьогодення вимагає розроблення й нових підходів до збереження та розвитку всебічного здоров'я дітей і молоді, його підтримки, а отже, пошуку ефективних технологій і підходів. Актуальність проблеми зумовлюється також тим, що сучасне життя є багатим на важкі та критичні ситуації, з якими людина (дитина) не завжди може впоратися самостійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У колі інтересів сучасних науковців знаходяться проблеми формування способу життя, життєвої компетентності, життєстійкості молодого покоління, а отже, існують декілька підходів до їх розв'язання. Мають певне значення результати наукових досліджень, що стосуються перш за все первинної освітньої ланки – дошкільної та, зокрема, присвячені загальним засадам організації освітнього процесу

(Г. Бєлєнька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківська, О. Кононко, В. Кузьменко, М. Машовець, С. Ладивір, Т. Пірожeнко, Т. Поніманська, Т. Степанова та інші вчені). Досить активно в останні роки досліджується проблема використання в педагогічному процесі дошкільних установ здоров'язберігаючих технологій (Ю. Антонов, Т. Богіна, В. Деркунська, О. Іванашко, М. Кузнєцова, Н. Нєжина, Л. Парамонова, Н. Синягіна, М. Стожарова та інші науковці). Для нашого дослідження мають певне значення й праці, присвячені філософії освіти (Б. Гершунський, С. Гессен, В. Гончаров, Е. Гусинський, М. Євтух, В. Кремень, Т. Кузнєцова, Л. Липська, Ф. Михайлов, В. Рижко).

Вищезазначені дослідження не вичерпують усіх питань проблеми, і науковий простір поповнюється принципово новими методологічними концепціями та теоретичними доробками, які здатні сприяти новим проривам у напрямі розв'язання означеної проблеми. У цьому контексті нашу увагу привернула педагогічна філософія не тільки як принципово нова система знань, а і як спосіб діяльності, життя й поведінки всіх учасників освітнього процесу – дітей, педагогів, батьків (Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко). Вона дає змогу розуміти та тлумачити те, що відбувається в освітньому просторі, як облаштовувати його в інтересах дітей. З огляду на це філософія вихователя полягає в тому, щоб створити сприятливі умови для захисту, збереження, розвитку та зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я дітей. Нас привабила можливість подивитись на освітній процес «очима» педагогічної філософії (тобто не тільки з боку дорослої людини, а й з боку дитини).

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей організації освітнього процесу дошкільного закладу в контексті ідей педагогічної філософії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Введення в науковий обіг поняття «педагогічна філософія» з метою аналізу стану справ в освітньому просторі – явище для вітчизняної педагогіки цілком нове, хоча поява його є закономірною в контексті еволюції педагогічної теорії та практики. Як зазначають автори концепції, педагогічну філософію за визначенням цікавить перш за все вияв світоглядних поглядів і позицій усіх суб'єктів освітнього простору, як прямих, так і опосередкованих, оскільки для долі молодих поколінь має значення не лише філософія розроблення всіх базових і провідних програм і документів з організації життя освітнього простору, але навіть філософія розроблення й проектування освітніх споруд і місця їх розташування, і, дійсно, філософія батьків. Педагогічна філософія – це не тільки наука (система світоглядних поглядів, концепція, теорія), але й мудрість розуміння життя, спосіб життя, поведінки й діяльності всіх учасників освітнього простору (прямих та опосередкованих) відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій та всього того, що відбувається в ньому, як відбувається та якими є результати, порівняно з тими, яких очікували від точки відліку [5].

З погляду педагогічної філософії метою освіти є не якість знань, умінь і навичок, а якість життя, поведінки й діяльності, зокрема й професійної, всіх учасників освітнього простору – дітей, учнів, студентів, вихователів, вчителів, викладачів, батьків, організаторів освіти тощо. Такий компонент, як якість знань, умінь і навичок, є наслідком й одним із результатів стійкого способу життя прямих та опосередкованих учасників освітнього простору. Цей спосіб обумовлено, з одного боку, світоглядними поглядами кожного з учасників і розумінням свого місця в житті, а з іншого – тими потребами, носіями яких є самі учасники. У кожного з них наявні індивідуальні потреби, найбільш значимі, привабливі й життєво важливі з погляду самого носія.

З позицій педагогічної філософії мета дошкільної освіти полягає у створенні для дітей найбільшого психолого-педагогічного, соціального й філософського сприяння для вільного їх розвитку, для захисту фізичного, психічного, духовного здоров'я. Зважаючи на те, що дошкільний вік є винятково сприятливим для розвитку основних функцій психіки й тенденцій її розвитку на перспективу, освітній процес у дошкільному закладі вимагає також філософського переосмислення.

Повністю поділяємо думку вчених, що з позиції педагогічної філософії стає зрозуміло, що філософія та парадигма, що діють і сьогодні й орієнтовані на занурення дітей у науки й, відповідно, на якість знань із кожної з них, мають поступитися місцем принципово іншій філософії – філософії занурення дітей у якість життя та його світлих боків, сприйняття й створення прекрасного в живописі, музиці, танці, скульптурі, літературних творах і казках, у спілкуванні з природою, зі своїми близькими й однолітками, занурення у світ добра, світла, тепла, справедливості й комфортності, у світ щоденної праці й творчості. А науки в житті дошкільників є лише засобом занурення в життя, майданчиком для пізнання й осягнення

світу, а не базовим елементом освіти й не самоціллю, заради якої руйнується здоров'я дітей – фізичне, інтелектуальне, емоційне, соціально-моральне, духовне [4; 6].

Основу філософії, яка б давала можливості задовольняти названі потреби дітей, могли б становити, на думку вчених, вихідні позиції, що стосуються перш за все методологічних засад, з яких випливають організаційні, змістові, діяльнісні основи. Звернемо увагу на більш принципові та стрижневі.

По-перше, будівництво нового дошкільного закладу здійснюють за штучним проектом замовника (АПН, МОН, дошкільного закладу, громадської організації), розробленим у контексті нової філософії. Це означає, що будують не саме приміщення, а цілий комплекс споруд і будівель, який називається дитячим центром із захисту, розвитку й зміцнення всебічного здоров'я особистості дитини. Центри захисту дітей у всіх великих містах будують зазвичай за містом чи на його околицях. Він повинен становити собою такий ансамбль будівель чи споруд, що має бути зорієнтований на занурення дітей у щоденному режимі відповідно до філософії життя кожного віку й кожної дитини окремо:

а) у світ інтелектуальної діяльності у спеціальних групових кімнатах;

б) у світ фізичної праці й спілкування з природою, рослинним і тваринним світом, занурюючись у турботу про нього (відповідний господарський комплекс);

в) у світ фізкультури й спорту, відчуття власної сили та своїх можливостей в ігрових кімнатах, у басейні тощо (спортивно-фізичний комплекс);

г) у світ прекрасного – музику, спів, танець, живопис, художню самодіяльність, читання казок і творів художньої літератури та в соціально-моральні прагнення й переживання (естетико-соціально-моральний комплекс) [4; 5].

Питання про те, на яку кількість дітей будувати такі дитячі центри здоров'я, вирішують з урахуванням місцевих умов, попиту з боку батьків, фінансово-економічних, правових, кадрових та інших можливостей. Автори припускають, що оптимальним варіантом кількісного складу дітей може бути такий: у кожну групу в перший рік і в усі наступні набирати не більше ніж 12–15 осіб; загальна кількість груп – не більше ніж 4. Отож у перший рік розгортання центру набирають до 60 дітей, а на третій рік розгортання загальна кількість учнів у центрі може становити 180 осіб. Але це, звичайно, умовні цифри.

По-друге, конструктивною є й інша позиція. Щодо педагогічних кадрів для роботи в таких центрах, то їх мають набирати на конкурсній основі. Організатори центру розробляють основні положення конкурсу, у яких стисло викладають сутність філософії професійної діяльності центру й усіх його учасників, основні правила й вимоги до конкурсантів як майбутніх працівників центру. Розроблення умов конкурсу відповідно до прийнятої філософії (концепції, парадигми) діяльності центру та їх реалізація через контракти (угоди) – справа його керівника. Проводити заняття з дітьми має відповідний фахівець протягом усіх трьох років аж до випуску.

Філософія будівництва подібних центрів здоров'я у великих містах у зеленій зоні й організація їхньої діяльності на основі нової філософії розроблення програм, інших документів, що відповідають філософії життя й поведінки дітей дошкільного віку, – це шлях у майбутнє нестандартної освіти. Згодні з авторами, що такий підхід, звісно, потребує тривалої експе-риментальної перевірки в реальній педагогічній дійсності як у спеціально створюваних із цією метою центрах захисту, розвитку й зміцнення здоров'я дітей, так і в масовій дошкільній практиці, а також на авторських експери-ментальних майданчиках. У всіх цих випадках реалізація з метою перевірки слушності й ефективності теорії педагогічної філософії як цілісної системи починається зі вступу дітей у молодшу групу. Потім послідовно продовжується на основі опори на досягнуті результати виховання та навчання за минулий рік усі наступні роки.

Можна дійсно дивуватися думкам авторів, які змогли піднятися над чинною парадигмою освіти й уявити, схопити ядро освіти в різних зв'язках і відношеннях: педагогічної мудрості, помноженої на розум батьків і на мудрість життя ще двох сил – самих дітей та управлінців. Вони вважають відому фразу «доля молодого покоління знаходиться в руках вихователя» помилковою, оскільки змогли побачити, що ця доля цілком залежить від філософії життя й поведінки чотирьох сил у їхній спільній діяльності: філософії життя й поведінки самих дітей, їхніх батьків, вихователів та управлінців. А якщо точніше, то від того, наскільки гармонійні й співзвучні всі чотири типи філософій життя, поведінки, вчинків, діяльності учасників освітнього простору в режимі реального часу на педагогічному полі. Визнання цього факту і є первісною сутністю нової теорії – теорії педагогічної філософії, з позицій якої вчені й намагалися переосмислити мету освіти з урахуванням психофізіологічних вікових особливостей дошкілля.

Змінний ритм і режим різних навантажень у щоденному режимі цілком узгоджені з фізіологічними особливостями й можливостями дітей цього віку. Тож їх можна розглядати як найсприятливіші для розгортання творчих процесів та обмеження руйнівних, що гальмують процес розвитку та зміцнення відповідних підструктур здоров'я особистості (фізичної, психічної, духовної).

Головною умовою успішності занурень у різні види діяльності вважається міра часу. Як тільки дитина втомилася, тобто витратила накопичену ту чи ту внутрішню енергію (біологічну, фізичну, нервово-психічну), це занурення необхідно одразу припиняти й включати дитину в нове занурення чи виконання якогось навантаження з класу супутніх. Але це вже питання технології здійснення навантажень, черговість яких і послідовність їх проведення визначає безпосередньо вихователь, який відповідає за організацію щоденного життя у своїй віковій групі протягом усіх років перебування дитини в дитячому садку. Організовує він його так, щоб воно найбільш повно відповідало поставленим базовим цільовим компонентам для дошкільного віку. У його руках знаходиться все: підбір змісту занять із базового й супутніх циклів; обсяг відповідних навантажень за змістом і кількістю витраченого часу; вибір форм і методів проведення занять; використання системи контролю й оцінки результатів занять та діяльності. І тільки вихователь, спілкуючись щоденно з дітьми й дивлячись їм у вічі, може визначати, наскільки комфортно їм під час занять, чи з радістю вони беруть участь у них, з яким інтересом і бажанням виконують завдання й чи отримують після їх виконання емоційно-моральне задоволення. І тільки йому дано право, спираючись на отримані результати в кінці робочого дня, вирішувати питання про те, як організовувати роботу наступного дня з перспективою виходу на високий результат у цільових очікуваннях відповідно до заданих критеріїв [5].

Головний критерій вибору педагогом способу проведення занять й організації життя дітей – не нашкодити їм і не обманути їхні світлі й радісні очікування, з якими вони йдуть до дитячого садка, і самому не обманутися у своїх професійних очікуваннях, також світлих і добрих. У цьому й виявляється гармонізація філософії життя й поведінки дітей та філософії професійного життя й поведінки вихователя. А філософія поведінки управлінців і батьків полягає в тому, щоб не заважати такій гармонізації, а допомагати, стимулювати й сприяти її вияву.

Звичайно, на суд практиків учені виносять свої пропозиції щодо змістової та технологічної складової організації освітнього процесу. Зокрема, одним із найбільш надійних та успішних засобів гармонізації філософії життя й поведінки дошкільнят і філософії професійної діяльності вихователя – це занурення дітей у життя казкових героїв, яке для них у цьому віці є такою ж необхідною й гострою потребою, як потреба рухатися, грати, їсти, пити, говорити, малювати, ліпити, кричати й співати, слухати казку й музику, засинати під них. Відповідно, цей процес є також базовим провідним елементом професійної діяльності вихователя. Дотримання цього принципу організації й занурення дітей у процес інсценування прочитаного разом із вихователем передбачає виконання дітьми двох складових завдань – обов'язкових і за власним вибором і бажанням, дає змогу міцно закріплювати в їхній свідомості й діях непорушне життєве правило: «Не все роблю, що хочу, але все роблю, що треба!». І висновок із цього правила: «Чим більше й успішніше я роблю те, що треба, тим більше можна робити те, що я хочу й що не є шкідливим для мене та для інших».

Відповідно до цього принципу організовують і проводять заняття й за іншими напрямами, у яких можна використовувати також двопакетні завдання – за вибором й обов'язкові.

Філософія визнання провідної ролі читання й осмислення прочитаного, інсценування, драматизації, вільної гри в житті дітей і відповідного вибудовування їхньої поведінки в режимі щоденного реального часу навколо цього базового елемента має гносеологічне й психофізіологічне обґрунтування, а не тому що так захотілося авторам цієї концепції.

Гносеологічне обґрунтування, яке подають вчені, полягає в тому, що в цьому віці необхідно давати простір реалізації орієнтувально-дослідницького рефлексу «Що таке?», який дає про себе знати й активно розвивається в дошкільні роки. Переривати логіку розвитку цього феномена – означає порушувати хід природного розвитку успадкованого рефлексу. Широко відомо, наскільки допитливі діти в дошкільні роки і як багато питань типу «Чому?» вони задають своїм батькам. Але ті зазвичай завжди зайняті іншими справами, поспішають піти від розгорнутих відповідей і не горять бажанням слухати дитину. Читання дитячих казок, оповідань і повістей саме і є благодатним полем пошуку відповідей на питання «Що таке й чому?» [5].

Психологічне обґрунтування полягає в тому, що, по-перше, читання й осмислення прочитаного не потребує значних затрат фізичної енергії й напруження кістково-м'язової системи, яка в цьому віці надто слабка, щоб вигримувати тривалі навантаження. Під час же читання вона перебуває в стані відносного спокою й накопичення внутрішньої енергії. Читання пробуджує й оживляє емоційну сферу дитини та дає їй змогу жити життям позитивних героїв казки чи дитячої повісті, радіти їхнім успіхам чи сумувати, а іноді й плакати у разі невдач, відчувати антипатію до негативних героїв. Читання допомагає збільшувати концентрацію уваги й зосередженості, особливо в роботі з текстом. Щоденне читання й бесіди за прочитаним, яке приносить дитині позитивні та яскраві відчуття від самого процесу, є джерелом наповнення очікування повторної зустрічі з цим процесом наступного дня як з радісною й бажаною подією. Такий підхід повністю узгоджується з рекомендаціями психологів [6].

Крім гносеологічного й психофізіологічного обґрунтування провідної ролі читання, є ще й соціально-моральне. Воно полягає в тому, що в процесі колективного прочитання тієї чи іншої дитячої книги та обговорення дитина набуває досвіду усвідомлення певних категорій, особливостей застосування моральних правил у власному житті, ставленні до людей, тварин, рукотворного світу тощо. Формування й закріплення в дітей стійкої потреби в щоденному читанні веде не тільки до задоволення їхніх інтересів, до вивчення життя героїв, до накопичення знань про навколишній світ, до прагнення пізнавати життя за допомогою читання дедалі більше й глибше, але й до того, що відволікає дітей від сумнівних і шкідливих дитячих забав, ігор, прагнень, шкідливих комп'ютерних захоплень, від прагнень отримувати задоволення ціною руйнування власного здоров'я або жорстокого поводження з тваринами й багато іншого негативного. Ось чому «близька дружба з книгою» у різних її формах в дошкільному віці має бути одним із базових, провідних елементів у системі щоденних навантажень в оптимальних пропорціях із супутніми навантаженнями.

Описану технологію організації роботи вихователя можна охарактеризувати як педагогічно й психологічно гнучку, тобто рухому й динамічно-креативну, яку він вибудовує на основі ідей педагогічної філософії. Така технологія дає змогу найбільш повно врахувати на цьому етапі розвитку дитячої особистості основні закони й закономірності, а саме: закон єдності й взаємозумовленості життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього простору з їхніми світоглядними позиціями й поглядами; закон присутності недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного в їх оптимальному співвідношенні; закон відповідності досягнутого очікуваному [4]. Водночас вона дає можливість успішно рухатися в руслі основних ідей, що лежать в основі теорії. Наведемо їх: це ідея визнання життя кожної окремої дитячої особистості головною цінністю освітнього простору; ідея вияву необхідної й постійної турботи про збереження, розвиток і зміцнення здоров'я дитини на всіх етапах дорослішання; ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціального й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку кожної особистості; ідея необхідного розширення організаторських і пошуково-творчих функцій педагогів, орієнтованих на розвиток творчих процесів і пригнічення руйнівних.

Педагогічна практика сьогодення й організація професійної педагогічної діяльності на наукових основах передбачають наявність у педагогів високої культури філософсько-педагогічного мислення [3]. Тільки спираючись на такий фундамент, можливо сформувати ключові професійні педагогічні вміння, які визначають у сучасних умовах успіх та ефективність педагогічного процесу. Серед таких умінь учені відзначають уміння інтегрувати різні типи знання – філософське, конкретно наукове, образно-чуттєве та інші. Оскільки гуманітарна парадигма передбачає отримання не фрагментарного, а цілісного знання про світ, педагогові потрібне вміння не механічно об'єднувати фрагменти знань про освітній процес і педагогічну діяльність, а розглядати педагогічні феномени в усій можливій повноті. Занурення в ідеї педагогічної філософії дає змогу досягнути такої повноти тоді, коли педагог стає здатним подивитися на досліджуваний феномен із позицій іншого знання, передусім філософського. Як вважають учені, успішне їх утілення в щоденному режимі в освітньому процесі дошкільного закладу є можливим за таких умов: по-перше, вихователю не повинні заважати ніхто з управлінців від найнижчого до найвищого рівня; по-друге, вихователю має бути надано свободу вибору всіх тих засобів і способів професійної діяльності, які б дали йому змогу успішно реалізувати накреслені ним цілі й завдання на період дошкільного віку (у своєму виборі він відповідальний тільки перед законом, дітьми та їхніми батьками й перед власною сові-

стю); по-третє, щоб він глибоко усвідомив теорію педагогічної філософії й головні її постулати, повірив, трансформував їх у власні світоглядні позиції й переконання професійного характеру й керувався ними у своїй професійній діяльності, що означає те, що педагог покликаний стати носієм філософії професійної діяльності, яка орієнтована на філософію життя своїх дітей, і вибудовувати з ними відповідні взаємоповажні та взаємодовірливі стосунки; по-четверте, щоб педагог повірив не лише в силу теорії педагогічної філософії, але і в силу й можливості його дітей, а також у власні сили, можливості та свій творчий потенціал, щоб почув вічний і голосний поклик крові, що закликає до пошуку й створення чогось нового у професійній діяльності [5, с.106].

Якщо брати до уваги якість життя, поведінки й діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу в дошкільному закладі, то не можемо не відзначити й пошуки інших науковців, що збігаються у своїх методологічних і гуманістичних орієнтирах з ідеями педагогічної філософії [1; 2]. Наприклад, на думку Н. Гавриш, дошкільним закладам надано право вибору своєї моделі організації освітнього процесу, що сприятиме реалізації особистісного та професійного потенціалу педагогів, педагогічних колективів. Найбільш поширеними у світовій практиці моделями організації освітнього процесу є занятійна модель, проектна модель, ситуаційна (середовищна). І сьогодні дискусійним є питання, яку модель організації освітнього процесу обрати, зберігаючи його суб'єкт-суб'єктний діяльнісний характер; як забезпечити адекватні умови для розвитку саморегуляції дитини в освітньому середовищі, підтримки й зміцнення її здоров'я, сформувати вміння вільно діяти в межах дозволеного; як переходити від уніфікованої форми організації освітнього процесу до розширення свободи дітей у різних видах діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, ідеї педагогічної філософії та її теоретико-методологічний потенціал мають невичерпні можливості для пошуку оптимальних шляхів створення освітнього простору найбільшого психолого-педагогічного, соціального й філософського сприяння вільному розвиткові дошкільників, для оптимального захисту здоров'я кожної дитячої особистості.

Перспективи дослідження цієї проблеми пов'язані з подальшим розробленням та апробацією різних моделей освітнього процесу в системі дошкільної освіти в контексті ідей педагогічної філософії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш Н., Ліннік О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. Дошкільне виховання. 2013. № 1. С. 8–13.

2. Гавриш Н. Проблеми існують. Їх треба розв'язувати. Моделі освітнього процесу. Дошкільне виховання. 2009. № 6. С. 7–11.

3. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України. Філософія освіти. 2006. № 2. С. 56–65.

4. Коротяев Б., Курило В., Третьяченко В. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве. Луганск: Альма-матер, 2007. 240 с.

5. Коротяєв Б., Курило В., Савченко С. Педагогічна філософія. Луганськ: Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2010. 340 с.

6. Мухина В. Детская психология. М.: Владос, 1999. 272 с.

УДК 373.2.064.1:17.022.1

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОДИНАМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Канарова О.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті окреслено низку підходів до формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку на сучасному етапі. Одним із найважливіших завдань освітніх закладів в умовах національного відродження України постає виховання духовно багатої, гармонійної та національно свідомої особистості. Представлено структурну характеристику ціннісної орієнтації, визначено визначальний вплив взаємодії сім'ї з дошкільним навчальним закладом у вихованні системи цінностей підростаючого покоління.

Ключові слова: *ціннісні орієнтації, цінність, ціннісно-орієнтовані принципи, сім'я, духовно-моральне виховання, дитина дошкільного віку.*

В статье обозначен ряд подходов к формированию ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста на современном этапе. Одной из важнейших задач образовательных учреждений в условиях национального возрождения Украины является воспитание духовно богатой, гармоничной и национально сознательной личности. Представлена структурная характеристика ценностных ориентаций, определено значительное влияние взаимодействия семьи с дошкольным учебным заведением в воспитании системы ценностей подрастающего поколения.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, ценность, ценностно-ориентированные принципы, семья, духовно-нравственное воспитание, ребенок дошкольного возраста.*

Kanarova O.V. INTERACTION OF TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH FAMILIES AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS IN PRE-SCHOOL CHILDREN

The article outlines a number of approaches to the formation of value orientations in children of senior preschool age at the present stage. One of the most important tasks of educational institutions in the conditions of the national revival of Ukraine is the education of a spiritually rich, harmonious and nationally conscious personality. The structural characteristic of value orientations is presented, the significant influence of family interaction with a pre-school educational institution in the education of the value system of the younger generation is determined.

Key words: *value orientations, value, value-oriented principles, family, spiritual and moral upbringing, preschool child.*

Постановка проблеми. Світовий історичний досвід свідчить про те, що економічні досягнення держави і матеріальний добробут громадян, самі по собі, не гарантують духовний та моральний розвиток суспільства. Саме на основі міцного духовно-морального фундаменту складається стійкий менталітет нації, що забезпечує її історичну життєздатність. Нація, яка втратила свою духовно-моральну, національно-культурну ідентичність, виявляється беззахисною перед викликами історії.

Дане питання знайшло своє відображення у «Концепції дошкільного формування в Україні» та «Концепції безперервної системи національного виховання», в яких формування особистості дошкільників представлено як цілісний процес, який здійснюється на основі духовно-моральних і соціокультурних цінностей. Ціннісними орієнтаціями у дошкільній освіті виступають: розвиток ціннісно-смислової сфери особистості на основі загальнолюдських принципів моральності і гуманізму; прийняття і поваги цінностей сім'ї та суспільства; орієнтація у моральному змісті і значенні як власних вчинків, так і вчинків оточуючих людей; розвиток етичних почуттів як регуляторів моральної поведінки; формування почуття прекрасного і естетичних почуттів завдяки знайомству зі світовою і вітчизняною культурою і т.д.

Отже, у даний час актуалізується значення формування духовно-моральних і художньо-естетичних цінностей підростаючого покоління, які відповідають соціальним запитам суспільства, є стимулом для реалізації наступності у вихованні ціннісних

установок на рівні дошкільної та шкільної освіти.

Аналіз поняття «ціннісна орієнтація» показав, що воно розкриває особливості світогляду підлітка або дорослої людини, а не дитини дошкільного віку – періоду становлення і розвитку цінностей у процесі духовно-морального формування. Як показують дослідження, найважливішу роль у духовно-моральному розвитку дітей відіграє спілкування з дорослими: батьки, вихователі, їх моральні підвалини і ціннісні основи світогляду.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Науковий інтерес до процесів передачі ціннісних орієнтацій підростаючому поколінню простежується від самих ранніх етапів розвитку суспільства до наших днів, і кожна історична епоха характеризується специфічною ієрархією цінностей. Особливий інтерес викликають праці видатних учених та їх концепції: культурно-історична концепція Л.С. Виготського і його послідовників; теорії розвитку особистості у діяльності (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, В.В. Рубцов та ін.); теорії особистісного розвитку дітей дошкільного віку (Р.С. Буре, Л.А. Венгер, Н.Ф. Виноградова, Н.А. Горлова, Т.Н. Доронова, О.Л. Князєва, С.А. Козлова, Н.А. Короткова, Т.А. Маркова, Н.Я. Михайленко, М.Ю. Новицька, С.Г. Якобсон та ін.); теоретичні основи формування ціннісних орієнтацій (П.П. Блонський, К.Н. Вентцель, С.І. Гессен, П.Ф. Каптерев, Т.Є. Коннікова, І.С. Мар'єнко, М.М. Рубінштейн, С.Т. Шацький); теорії формування моральних цінностей у дошкільному віці (Ш. Амонашвілі, Е.А. Князєв, Є.О. Кудрявцева, В.О. Сухомлинський та ін.).

У даний час ця проблема отримала подальший розвиток у роботах М.В. Богуславського, Б.С. Гершунського, Б.Т. Лихачова, Н.Д. Никандровича, З.І. Равкіна, В.А. Сластьоніна та інших учених. Дослідники прийшли до висновку, що ціннісні орієнтації особистості є центральною і домінуючою її складовою, а їх формування являє собою тривалий і суперечливий процес, який специфічний для будь-якого етапу вікового розвитку індивіда.

У меншій мірі досліджені умови і шляхи формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку. Розкрито проблему формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку на основі історико-еколого-краєзнавчого змісту (Т.А. Казімірського); розвитку морально-етичних якостей у старших дошкільників у колективних взаєминах, у дитячих видах діяльності (Є.О. Кудрявцева); розкрита тема формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку у міжособистісній взаємодії дорослого з дитиною (Н.Б. Полковникова); умови формування ціннісних уявлень у дітей дошкільного віку (А.В. Кирьякова).

Постановка завдання. Мета статті – висвітлення та аналіз ціннісно-орієнтованої взаємодії педагогів дитячого садка і сім'ї для формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дошкільному віці формування ціннісних орієнтацій здійснюється завдяки цілеспрямованим виховним впливам дорослих (батьків, педагогів).

Цінність – це базове уявлення про те, що певні цілі, ідеї, форми поведінки або інститути є індивідуальними або соціально переважають за інші цілі, ідеї, форми поведінки. Цінності, які несуть у собі національні уявлення індивіда про те, що є правильним, позитивним або бажаним, вони – усвідомлений або інтуїтивний моральний вибір того, що для людини є важливим і значущим [2, с. 15].

Ціннісні орієнтації – відносно стійка система цінностей, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної ситуації [6, с. 219].

Структурна характеристика ціннісної орієнтації представлена єдністю її компонентів: емоційний компонент, що характеризує суб'єктивне, особистісне відношення до предмета оцінювання в оточуючій природній та соціальній дійсності та має прояв через ступінь емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях; когнітивний, (пізнавальний) компонент, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе; діяльнісний (поведінковий) компонент, що характеризує ступінь включеності оцінних суджень у реальній життєдіяльності дитини та аналізується по ступеню сформованості регулятивних механізмів поведінки дитини у різних специфічно дитячих видах діяльності [5].

Сім'я – унікальний соціальний інститут, в якому починається формування ціннісних орієнтацій і закладка фундаменту розвитку особистості. Вплив сім'ї на особистість є не просто важливим, а необхідним, глибоко специфічним, дієвим компонентом формування дітей. У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе з родиною, відкриваючи і власне «Я», сприймає навколишній світ і інших людей переважно через призму суджень, оцінок, вчинків батьків і,

природно, їх ціннісних установок. Завдяки цьому у сім'ї здійснюється спадкоємність поколінь, соціалізація дітей, закладаються моральні основи та ціннісні орієнтації.

Реальне існування тієї чи іншої ціннісної орієнтації у ціннісно-смисловій сфері особистості дитини можливо лише за умови єдності трьох її структурних компонентів – емоційного («значуща» цінність), когнітивного («знана» цінність) і регулятивного («дієва» цінність) [3].

Педагогічний аспект взаємодії батьків вихованців і педагогів щодо формування духовно-моральних якостей особистості розглянуто в роботах Ш. Амонашвілі, Б.Т. Лихачова, Т.А. Маркової А.С. Макаренко, С.Т. Шацького, Н.Є. Щуркової, де відображена необхідність визнання суб'єктного досвіду дитини і батька як основи особистісного зростання і розвитку дитини, визнання індивідуальності, самобутності дитини, яка виступає як цінність освіти.

У дослідженнях Є.В. Бондаревської, С.В. Кульневич, В.А. Петровського, І.С. Якиманської підходи і система цінностей особистості розглядається у цілісному освітньому процесі, в якому взаємодія сім'ї та освітнього закладу є середовищем, особливим простором для розвитку особистості вихованця.

У дошкільній педагогіці утвердилося положення про необхідність тісної взаємодії педагогів освітнього закладу з сім'ями вихованців, яке є необхідною умовою для забезпечення формування дитини і розвитку її особистості (Т.В. Антонова, А.В. Березина, Т.А. Даніліна, Т.М. Доронова, Є.С. Євдокимова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, В.Г. Маралів, Л.В. Свірська і ін.).

Е.В. Соколовим виділяються найважливіші функції ціннісних орієнтацій: експресивна, сприяє самоутвердженню та самовіддачі індивіда. Людина намагається прийняті цінності передавати іншим, досягати визнання, успіху; адаптивна, що виражає здатність особистості задовольняти свої основні потреби методами і засобами тих цінностей, якими володіє дане суспільство; захист особистості – ціннісні орієнтації виступають «фільтрами», пропускаючи тільки ту інформацію, яка не вимагає істотної перебудови всієї системи особистості; пізнавальна, спрямована на об'єкти та пошук інформації, необхідної для підтримки внутрішньої цілісності особистості; координація внутрішнього психічного життя, гармонізація психічних процесів, узгодження їх у часі та приєднання до умов діяльності [4, с. 51].

Формування цінностей може відбуватися як на рівні простого копіювання своїх батьків, їх поглядів і світогляду, так і створення власної картини світу у процесі його пізнання. Але саме від активності батьків у вихованні залежить формування власної системи цінностей дитини, педагоги повинні зважати на думку і установку членів сім'ї.

У роботі Є.О. Кудрявцевої «Методична підтримка педагогів дитячого садка у розвитку конструктивної взаємодії з батьками», досліджені технології співпраці педагогів з батьками вихованців і зазначено, що 85% педагогів дошкільних освітніх установ відчувають труднощі в організації традиційних і в опануванні інноваційними формами взаємодії з сім'ями і відчувають потребу у нових методиках і технологіях співпраці з батьками вихованців. Поділяємо це твердження автора з позиції практичного досвіду.

Таким чином, можна стверджувати, що сім'я забезпечує визначальний вплив у вихованні системи цінностей підростаючого покоління і у перспективі досліджень з даної проблеми вказується на необхідність у розробці технологій, методик, моделей взаємодії сім'ї та освітньої організації.

Аналіз педагогічної літератури, досліджень з даної проблеми і практики дозволяє виділити основні принципи взаємодії дитячого садка та сім'ї, які утвердилися у даний час на рівні дошкільної освіти.

В основі взаємодії сучасного дитячого садка і сім'ї лежить співробітництво, найважливішим фактором якого є цілеспрямований педагогічний вплив. Ініціатором взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу повинні виступати педагоги, професійно підготовлені до освітньої роботи, зацікавлені і відповідальні за її успішність.

У процесі взаємодії дитячого садка і сім'ї основоположним є принцип єдності і узгодженості виховних впливів педагогів і батьків. Сутність принципу єдності виховних впливів полягає в узгодженості дій всіх учасників виховного процесу і представляє координацію зусиль дошкільного закладу, сім'ї, школи, а також громадських організацій, зобов'язує всіх осіб, що беруть участь у виховному процесі, діяти спільно, пред'являти вихованцям узгоджені вимоги, допомагати один одному, доповнюючи і посилюючи педагогічні впливи (І.П. Підласий). Тільки при об'єднанні зусиль педагогів і батьків можливий якісний процес формування, заснований на принципі єдності і узгодженості виховних впливів у дитячому садку і у родині.

У взаємодії дитячого садка і сім'ї важливим принципом є системність, організуюча процес формування ціннісних орієнтацій у дітей у комплекс взаємопов'язаних

інтегрованих педагогічних впливів дорослих, що виховують, з урахуванням вимоги їх єдності, а також принципи послідовності, наступності і забезпечення добровільної активної участі батьків у педагогічному процесі і у життєдіяльності дитячого садка.

Взаємодія педагогів дитячого садка і сім'ї з урахуванням вищеназваних принципів, заснована на ідеї цілісності педагогічного процесу, що являє собою єдину систему виховних впливів у дитячому навчальному закладі і у родині, підпорядковану загальним цілям і завданням гармонійного розвитку особистості дитини, що реалізується у різноманітних формах.

Авторами О.Л. Зверевою, Т.В. Кротовою, Л.В. Козловою та іншими визначено організовані форми взаємодії педагогів і батьків вихованців, серед яких: колективні, індивідуальні та наочно-інформаційні. До колективних форм взаємодії віднесені батьківські збори, вечори запитань і відповідей, спільні з дітьми свята і розваги, конференції батьків, Дні відкритих дверей. В індивідуальні форми входять: консультації, індивідуальні бесіди, надання адресної допомоги та ін. Слід зазначити, що всі автори приділяють значуще місце індивідуальній формі взаємодії. До наочно-інформаційної віднесені: виставки дитячих робіт, реклама та ін.

На сьогодні, на наш погляд, ці форми починають займати все більш значуще місце у взаємодії з батьками вихованців, особливо з урахуванням використання інтернет-технологій, сайтів і т.д.

Вибір форми взаємодії залежить від завдань, що стоять перед освітньою організацією, і матеріально-технічних умов її здійснення, від побажань і потреб батьків вихованців, а також від компетентності педагога і його особистісних якостей.

На сучасному етапі форми і методи взаємодії дитячого садка і сім'ї зазнають змін у зв'язку з мінливими соціально-економічними умовами як для дитячих садків, так і для батьків. Дитячі садки набувають фінансово-господарську незалежність, набувають статусу автономності або вливаються в освітні комплекси, всім їм дуже важливий рейтинг, популярність у соціумі, у середовищі батьків. Визначення стратегії подальшого розвитку освітньої організації та підвищення якості навчально-виховного процесу, у тому числі по духовно-моральному і художньо-естетичному вихованню дітей, без правильно збудованих взаємин з батьками вихованців буде значно утруднено.

Взаємовідносини педагогів і батьків на нинішньому етапі визначаються не тільки поняттями «взаємодія», «супровід сім'ї» та «співпраця», а й терміном «партнерство», маючи на увазі під ним двосторонній процес, орієнтований на підвищення виховних потенціалів і педагогічної культури батьків, включення їх як повноправних партнерів в освітньо-виховний процес дитячого садка, на що вказує Є.П. Арнаутова [1].

Як показують дослідження О.В. Акулової, Н.М. Барінової, Т.І. Гризик та інших, а також діяльність практиків, у даний час у дошкільній педагогіці йде активний пошук ефективних партнерських форм взаємодії, які були б актуальні за змістом, привабливі за формою для батьків вихованців, а спільні контакти педагогів і батьків вихованців ґрунтувалися б на взаєморозумінні, прийняття, у тому числі емоційному, обліку сильних і слабких сторін один одного.

Вважаємо, що така взаємодія педагогів і батьків, спрямована на формування ціннісних орієнтацій у дітей, має ціннісно-орієнтований характер.

Під ціннісно-орієнтованою взаємодією дитячого садка і сім'ї ми розуміємо організацію спільних видів діяльності дітей і їх батьків з метою формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят шляхом педагогічного керівництва (у дитячому садку), педагогічної підтримки (у домашніх умовах) і педагогічного супроводу (у соціумі). Формування ціннісних орієнтацій у дітей в умовах ціннісно-орієнтованої взаємодії здійснюється на основі ціннісно-смислової комунікації, виховують дорослих з дітьми та дітей у колективі однолітків.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят вирішується у процесі ціннісно-орієнтованої взаємодії педагогів, дітей та їх батьків у різних видах спільної діяльності в умовах дитячого садка, у домашніх умовах і у соціумі при педагогічному керівництві, підтримці та супроводі.

Взаємовідносини педагогів з батьками будуються на основі ціннісно-орієнтованих принципів:

– сприйняття дитини як цінності;

– визнання цінності взаємодії між дітьми, педагогами та батьками;

– цінності партнерства дорослих, які виховують;

– спрямованості уваги і педагогічних впливів дорослих на формування соціально-моральних і художньо-естетичних цінностей у дошкільнят.

Для розвитку у дітей дошкільного віку стійких позитивних орієнтацій дорослі мають щодня використовувати весь свій досвід, знання, мудрість та кожну вільну хвилину для спілкування з дитиною, пробуджуючи її позитивні

Таким чином, основним завданням дорослих є м'яко скерувати зростання гармонійно розвиненої особистості, яка б вела суспільно корисну життєдіяльність, засновану на власних стійких ціннісних орієнтаціях. А ціннісно-орієнтована взаємодія дорослих буде забезпечувати формування ціннісних орієнтацій у дошкільнят у цілісному процесі: у дитячому садку, у домашніх умовах, у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.О. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

2. Занков В.В. Организационная психология. М.: Флинта, 2002. 647 с.

3. Піроженко Т.О., Ладивір С.О., Карасьова К.В., Соловйова Л.І. Методичні засади вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. К.: ГНОЗІС, 2011. Т. XIII. Проблеми загальної та педагогічної психології. Ч. 7. С. 142–150.

4. Семенов А.А. Ценностно-нормативные и социально-установочные подходы к исследованию саморегуляции социального поведения личности. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / Под общ. ред. В.А. Ядова. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

5. Соловйова Л.І. Дослідження регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / гол. ред. С.Д. Максименко. К.: Срібна хвиля, 2013. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. С. 247–259.

6. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін. К.: Слово, 2016. 248 с.

УДК 37.034.053.6

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Мільчевська Г.С., к. пед. н., викладач
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Єрьоміна Л.Є., викладач
кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто одну з актуальних проблем сьогодення, що зосереджена у духовно-моральному вихованні учнівської молоді. Розкрито зміст ключових питань теми та представлено класифікацію інтерактивних методів. Наведено приклади застосування інтерактивних методів, виявлено їх особливості та відповідний вплив на свідомість учнівської молоді. Також зазначено, що інтерактивні методи схожі за своєю функціональністю, але мають відмінності за внутрішнім способом побудови бази знань, яка здатна впливати на духовно-моральне виховання учнівської молоді. Вченими підкреслюється, що широке розмаїття інтерактивних методів робить складним їх порівняння та вибір для використання у виховній роботі. Ключовим акцентом статті є те, що в контексті духовно-морального виховання прийняття рішень щодо важливості певних методів залежатиме від конкретної аудиторії та конкретних завдань.

Ключові слова: *інтерактивні методи, духовно-моральне виховання, учнівська молодь.*

В статье рассмотрена одна из актуальных проблем, а именно – духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи. Раскрыто содержание ключевых вопросов темы и представлена классификация интерактивных методов. Приведены примеры применения интерактивных методов, выявлены их особенности и соответствующее влияние на сознание учащейся молодежи. Также указано, что интерактивные методы похожи по своей функциональности, но имеют различия по внутреннему способу построения базы знаний, которая способна влиять на духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи. Учеными подчеркивается, что широкое разнообразие интерактивных методов делает сложным их сравнение и выбор для использования в воспитательной работе. Ключевым акцентом статьи является то, что в контексте духовно-нравственного воспитания принятие решений о важности определенных методов будет зависеть от конкретной аудитории и конкретных задач.

Ключевые слова: *интерактивные методы, духовно-нравственное воспитание, учащаяся молодежь.*

Milchevska H.S., Yeromina L.Ye. USE OF INTERACTIVE METHODS IN THE SPIRITUAL-MORAL EDUCATION OF PUPILS' YOUTH

The article deals with one of the actual problems of the present, which is focused on the spiritual and moral upbringing of pupils' youth. The content of the key issues of the subject is disclosed in the materials and the classification of interactive methods is presented. The publication presents examples of the use of interactive methods, their features and their respective influence on the consciousness of students. It is also noted that interactive methods are similar in functionality, but have differences in the internal way of building a knowledge base that can influence the spiritual and moral upbringing of student youth. Scientists emphasize that the wide variety of interactive methods makes it difficult to compare them and choose according to their use in educational work. The key emphasis of the article is that, in the context of spiritual and moral education, making decisions about the importance of certain methods will depend on the specific audience and specific tasks.

Key words: *interactive methods, spiritual and moral education, pupils' youth.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства характеризується динамічністю впровадження освітніх і педагогічних інновацій. В умовах успішності різновиду інноваційних змін в освіті визначено наявність ефективного індивідуально-орієнтованого стилю спілкування між вчителем та учнем. На відміну від авторитарного, співробітницьке спілкування сприятиме індивідуалізації процесу духовно-морального розвитку учнівської молоді. Сьогоденний освітній простір уможливлює врахування індивідуального розвитку не тільки кожного окремого учня, а й учнівської молоді загалом. Відповідно до організації процесу духовно-морального виховання виникає потреба у комплектації методичного інструментарію, що дозволить виявляти ступінь індивідуальних здібностей учнівської молоді та визначити правильний шлях у їх духовному і моральному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вивченні означеної теми важливими для нас є наукові узагальнення про місце релігії в освітньо-виховній системі, подані у працях С. Аверинцева й О. Барсова. Вплив християнської педагогіки на процес виховання розкрито у наукових доробках О. Вишневського, Б. Гершунського та ін. Окремі питання християнсько-етичного вдосконалення людини розкрито у працях І. Яковенко та ін., особливості духовно-морального виховання учнівської молоді на засадах православної культури на Півдні України розкрито у роботах Л.Ю. Москальової, Г. Єрмак та ін. Корисними для нас стали наукові здобутки Е. Помиткіна, який досліджує шляхи сходження особистості до духовності.

На основі аналізу теоретичних і практичних здобутків вітчизняних та сучасних вчених зазначимо, що традиційні методи духовно-морального виховання орієнтовані на прищеплювання учнівській молоді норм і правил суспільного життя. Але ці норми діють лише в умовах досить сильного зовнішнього контролю (дорослі, громадська думка, загроза покарання тощо). На нашу думку, важливим показником сформованості духовно-моральних якостей учнівської молоді є наявність їх внутрішнього самоконтролю. У науковій психолого-педагогічній літературі описується ряд методів і прийомів духовно-морального виховання, але вони не однаково спрямовані на формування мотивів духовності та моральної поведінки. Методів і їх версій досить багато, що потребує їх класифікації та вивчення численних способів педагогічного впливу.

Постановка завдання. Мета викладу матеріалу полягає у визначенні ступеня важливості духовно-морального виховання учнівської молоді. Завданнями дослідження є аналіз інтерактивних методів виховання та визначення способів їх застосування у процесі духовно-морального виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про важливість духовно-морального розвитку підростаючого покоління зазначається у ряді психолого-педагогічних праць. Так, наприклад, В.М. Жуковський, Л.Ю. Москальова наголошують на гострій потребі в залученні традиційних християнських цінностей у виховання дітей, у визначенні основних засад, форм і методів формування духовності та світогляду. Саме християнські моральні та духовно-етичні цінності упродовж багатьох століть сприяють збереженню ідентичності, а також національної та культурної самобутності українського народу [9, с. 98].

На важливості вибору методів виховання як основі взаємодії представники наукової думки наголошували у всі часи. Наведемо приклад слів М. Даниленка: «методи виховання, що не визнають сили й волі дитини і її рівноправності з довкіллям, не тільки не досягають мети, але й шкодять дітям» [4]

У науково-педагогічних джерелах зазначено чимало класифікацій інтерактивних методів навчання і виховання. Нами було розглянуто класифікацію О. Киричука, в основу якої покладено концептуальні підхо-

ди до організації і здійснення ефективної педагогічної взаємодії (міжсуб'єктна взаємодія – діалог, полілог) через спілкування в системі вчитель – учень. Такий спосіб взаємодії є спонукальним, тобто виявляється прагнення учнівської молоді до особистісного розвитку, саморозвитку і самовизначення. Згідно з цим підходом, інтерактивні методи поділяються на: інформаційні (способи діалогічної взаємодії учасників навчання з метою обміну матеріальними чи духовними цінностями); пізнавальні (способи пізнавальної взаємодії учасників із метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення умінь і навичок); мотиваційні (способи взаємодії учасників навчально-виховного процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, педагога, самого себе); регулятивні (способи, спрямовані на встановлення відповідних правил взаємодії) [7].

Корисними для нас є погляди соціального педагога О. Безпалько, яка зауважувала, що лише у спілкуванні як провідному елементі взаємодії розкривається людина в людині. На думку вченої, завдяки діалогічному спілкуванню відбувається процес розкриття особистості як для інших, так і для самої себе. Ми поділяємо думку, що завершення діалогу призводить до припинення взаємодії особистостей, до втрати ефективності всього спектра їх діяльності [2]. Отже, в контексті вивчення нашої теми зазначимо, що духовно-моральне виховання учнівської молоді засновується на постійному спілкуванні (діалог, полілог у системах викладач – слухач, учитель – учень, учитель – батьки, учитель – навколишній світ, учень – навколишній світ).

Проаналізуємо сутність класифікації інтерактивних методів за принципом активності, що були запропоновані М.В. Кларіним. По-перше, це фізичні, тобто виконання певних дій, пов'язаних зі зміною робочого місця, виконання записів, малювання. По-друге, це соціальні, що визначають ставлення запитань, формулювання відповідей тощо. По-третє, це пізнавальні, що сконцентровані у доповненнях відповідей, виступах, самостійних пошуках розв'язання проблеми тощо [6].

У працях М. Скрипник щодо класифікації інтерактивних методів навчання знаходимо такий принцип навчання, як взаємодія – діалог. Визначаємо такі інтерактивні методи навчання: інформаційні («Моє ім'я», «Весела Віра», «Перше знайомство», «Хвилина мого життя», «Паперові літаки», «Мені подобається…», «Іменні жетони»); пізнавальні («Від А до Я»); мотиваційні («Мої очікування», «Лист до самого себе», «Самооцінка», «Інтерв'ю») та регулятивні («Виробимо правила») [9, с. 30–44].

У контексті вивчення інтерактивних методів духовно-морального виховання учнівської молоді розглянемо метод кубування, започаткований авторами Кован та Кованще у 1980 р. Використання цього методу у процесі виховання сприяє розгляду певних соціальних тем із різних сторін, дозволяючи учасникам створювати тексти-описи або тексти-міркування, що формуватиме духовно-моральний світогляд учнівської молоді.

Використовуючи метод кубування під час виховних годин або у процесі проведення тренінгів духовно-морального спрямування, учасники мають можливість засвоїти дещо нове, переглянути власні погляди, виявити певні прогалини у своїх знаннях або будь-які інші незрозумілі поняття тощо.

За правилами використання цього методу, учні мають заслухати / прочитати / переглянути фрагмент твору духовно-морального спрямування, а потім – відповісти на 6 запитань різних типів, які стосуються представленої теми. Цей підхід у рамках процесу духовно-морального виховання передбачає використання кубика із написаними на кожній грані вказівками щодо напряму мислення або виконання письмових вправ, що уможливить різнобічне розуміння явища, а саме – у шести різних площинах:

1) Опиши це (певні речі або явища).

2) Порівняй це (на що це схоже? від чого це відрізняється?).

3) Добери асоціації (про що змушує думати? що спадає на думку?).

4) Проаналізуй це (скажіть, яким чином це зроблено / утворилося?).

5) Як його використати (знайти застосування; яким чином це можна застосувати: сьогодні, завтра, у майбутньому).

6) Запропонувати аргументи «за» або «проти» цього (що в цьому доброго чи поганого? Учасникам варто запропонувати зайняти певну позицію, використавши повний діапазон аргументів від логічних до безглуздих).

Кубування можна також розглядати як приклад ігрової методики. Під час проходження практики у школі здобувачі вищої освіти, як майбутні фахівці, можуть виконувати стратегію кубування у парі, потім об'єднатися у групи або у міні-команди. У контексті духовно-морального виховання це може бути термін, що означає будь-яку чесноту, або притчі й оповідання зі Святого Письма тощо. Метод кубування можна використовувати як на стадії актуалізації знань, так і під час процесу рефлексії.

Не менш актуальним є такий інтерактивний метод, як «мозковий штурм». Це ефективний метод ситуативного обговорення, пошук рішень шляхом вільного висловлювання думок всіх учасників. Особливим у застосуванні цього методу є те, що за обмежений час є можливість отримати десятки ідей.

Розглянемо ще один інтерактивний метод, що спрямований на розвиток критичного мислення. Синквейн – це форма вільної творчості, заснована на вмінні знаходити в інформаційному матеріалі найбільш суттєві елементи, робити висновки, стисло формуючи їх. Перший рядок – це тема синквейна (вказати одним словом); другий рядок – означення чи прикметники (два слова), що характеризують річ або явище, про яке йдеться; третій рядок – дієслова або дієприкметники (три слова), що описують характерні дії об'єкта; четвертий рядок – словосполучення з чотирьох слів, що виявляють особисте ставлення автора до описаного предмета чи явища; п'ятий рядок – одне слово, що характеризує річ або явище, про яке йдеться (синонім до першого рядка). У руслі дослідження нашої теми зауважимо, що складання синквейна сприяє формуванню аналітичних здібностей, що дозволяє вдало поєднувати елементи трьох основних освітніх систем: інформаційної, діяльнісної та особистісно орієнтованої, завдяки чому відбувається формування духовно-моральної свідомості учнівської молоді.

Використання інтерактивних методів у виховній роботі з учнівською молоддю – не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння. Під час виховних годин завдяки інтерактивним методам (кубування, «мозковий штурм» тощо) відбувається зняття з душі дитини почуття страху, це спосіб зробити учнів розкутими, навіяти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, широке розмаїття інтерактивних методів робить складним їх порівняння та вибір для використання у виховній роботі. В умовах розв'язання питань духовно-морального спрямування прийняття рішень щодо важливості певних методів залежатиме від конкретної аудиторії та конкретних завдань. Слід зазначити, що проаналізовані інтерактивні методи схожі за своєю функціональністю, але мають відмінності за внутрішнім способом побудови бази знань, що здатна впливати на духовно-моральне виховання учнівської молоді. Для подальших наукових пошуків вважаємо перспективним напрям вивчення процесу духовно-морального виховання учнівської молоді. Для ефективного впровадження інтерактивних методів духовно-морального виховання необхідно забезпечити належний рівень інформаційно-комунікаційної компетентності як педагогічних працівників, так і учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.

2. Безпалько О. Спілкуємось та діємо. К: Міленіум, 2002. С. 15–17.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.

4. Даниленко Н. Заметки о воспитании детей. Полтава, 1866. 115 с.

5. Дмитренко К.А., Коновалова М.В., Семиволос О.П., Бекетова С.А. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності: метод. посіб. Х.: ВГ «Основа». 2018. 119с.

6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. Педагогика. 2000. № 7. С. 12–18

7. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці. Початкова школа. 2004. № 9. С. 5–7.

8. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

9. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. К.: 2005. 128 с.

10. Жуковський В.М., Москальова Л.Ю. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування у середніх загальноосвітніх закладах: навч. посіб. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. 364 с.

УДК 378.015.31:172.15:378.6:355 (477)

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Пантюхов Б.О., аспірант
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті виявлено й обґрунтовано концептуальні особливості педагогічної проблеми патріотичного виховання курсантів вищих військових закладів освіти; встановлено специфічні особливості військової вищої освіти; визначено змістове наповнення поняття «патріотичне виховання»; у цілісності компонентів структурно-змістової моделі розкрити педагогічні особливості процесу патріотичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: *патріотичне виховання, курсант, вищий військовий навчальний заклад, структурно-змістова модель.*

В статье выявлены и обоснованы концептуальные особенности педагогической проблемы патриотического воспитания курсантов высших военных учебных заведений; установлены специфические особенности военного высшего образования; определено содержательное наполнение понятия «патриотическое воспитание»; в целостности компонентов структурно-содержательной модели раскрыты педагогические особенности процесса патриотического воспитания курсантов высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, курсант, высшее военное учебное заведение, структурно-содержательная модель.*

Pantiukhov B.A. PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN THE HIGHERMILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION AS PEDAGOGICAL PROBLEM

In the article reveals and substantiates the conceptual aspects of the pedagogical problem of patriotic education of cadets of higher military educational institutions; specific peculiarities of military higher education are established; defined content of the concept of "patriotic education"; the integrity of the components of the structural-content model revealed pedagogical peculiarities of process of the patriotic education of cadets in the higher military educational establishments.

Key words: *patriotic education, cadets, higher military educational institution, structural-content model.*

Постановка проблеми. Кінець XX – початок XXI ст. визначив новий політичний та соціокультурний контекст для розвитку національно-патріотичної свідомості та самосвідомості людини, її перевірки на готовність зробити морально-етичний вибір у складних життєвих ситуаціях суспільного і власного буття. Особливо актуальною сьогодні є проблема патріотичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів, оскільки:

– вища військова освіта є складником системи вищої освіти України і в цьому взаємозв'язку і цілісності реформуэться відповідно до нових культурно-історичних обставин розвитку України і світу;

– курсантський корпус у системі вищої військової освіти є елітним, адже, щоб стати курсантом, молодій людині необхідно пройти особливі вступні інтелектуальні, фізичні та психо-емоційні випробування на придатність до професії військовослужбовця, вибір якої апріорі передбачає високий рівень патріотичної мотивації.

Проблема патріотичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів є недостатньо дослідженою в низці теоретичних і практичних аспектів, про що свідчать суперечності між:

– суспільними викликами щодо потреби реалізувати положення гуманістичної парадигми виховання в системі військової освіти, особистісно орієнтованого підходу в ньому і застосуванням традиційних форм та засобів педагогічної взаємодії в процесі військової професійної підготовки, які властиві авторитарній парадигмі;

– задекларованими патріотичними постулатами та низьким рівнем патріотичної культури суспільства;

– значним закордонним досвідом військової освіти, зокрема із 2012 р. представленим в Україні Програмою НАТО DEEP (Defence Education Enhancement Program – «Удосконалення військової освіти») з метою реформування системи військової освіти в Україні відповідно до кращих світових стандартів [8]; традицією національно-патріотичного виховання в українській професійній і козацькій педагогіці, недостатнім їх використанням у виховній практиці вищого військового навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявляє розробленість проблеми

у двох напрямах: як загальнопедагогічної та з урахуванням специфіки військової справи у фаховій підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів. Зокрема, це праці таких українських і закордонних учених минулого та сьогодення: В. Андрущенка, І. Беха, Г. Васяновича, Г. Ващенка, О. Вишневського, Дж. Дьюї, І. Зязюна, Г. Кершенштайнера, В. Кременя, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського й інших. Вирішенню проблеми національно-патріотичного, громадянського виховання в контексті цілей і задач військової освіти присвятили праці Г. Артюшин, Є. Брижатий, М. Нещадим, О. Панфілов, Л. Петрова, Ю. Приходько, В. Телелим, В. Ягупов та інші.

Однак патріотичне виховання курсантів у вищому військовому навчальному закладі як педагогічна проблема цілісно не розглядалося, що й зумовило вибір теми даної статті.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення й обґрунтування концептуальних особливостей педагогічної проблеми патріотичного виховання курсантів вищих військових закладів освіти. У межах поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

– встановити специфічні особливості військової вищої освіти;

– визначити змістове наповнення поняття «патріотичне виховання»;

– у цілісності компонентів структурно-змістової моделі розкрити педагогічні аспекти процесу патріотичного виховання курсантів вищих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система вищої військової освіти є невід'ємним складником загальнодержавної освіти, сектора безпеки йі оборони країни, Збройних сил України, основним джерелом підготовки та комплектування їх та інших військових формувань і правоохоронних органів висококваліфікованими офіцерськими кадрами.

У системі безпеки й оборони держави, як зазначають В. Телелим і Ю. Приходько, закономірності військової освіти зумовлюються низкою чинників: політикою у сфері національної безпеки й оборони, освіти загалом; політичними, ідеологічними умовами, соціально-економічними та науково-технічними спроможностями; потребами Збройних сил у військових фахівцях усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів і ланок управління; ефективністю управлінської діяльності; національними традиціями, національним та світовим досвідом розвитку військових освітніх систем; станом військово-теоретичних, психолого-педагогічних досліджень, дослідно-конструкторських розробок; змістом освіти, розвитком дидактичних основ і технологій підготовки військових фахівців, можливостями з нарощування рівня їхнього інтелекту; науково-педагогічним потенціалом і станом інфраструктури системи військової освіти; станом її фінансового, матеріально-технічного й інформаційного забезпечення.

Військова освіта в усіх провідних країнах світу – це корпоративна система підготовки військових фахівців, призначення яких – виконання завдань, зумовлених специфікою функціонування Збройних сил і потребою їх застосування в конкретних умовах. Державі потрібні інтелектуально та професійно підготовлені військові фахівці, які відповідають сучасним вимогам щодо теорії та практики сучасної збройної боротьби; здатні на всіх етапах своєї службової кар'єри здобувати нові знання; керувати військами (силами) у бою (операції), навчанням, вихованням, розвитком, психологічною підготовкою особового складу в мирний та воєнний час; створювати, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; супроводжувати та здійснювати фундаментальні, прикладні військово-наукові дослідження; організовувати, проводити й контролювати дослідно-конструкторські роботи з випереджувального створення нових поколінь озброєння, військової та спеціальної техніки; готувати нові покоління військових науковців; ефективно виконувати завдання під час міжнародних антитерористичних і миротворчих операцій, участі в ліквідації локальних воєнних конфліктів [9, с. 9]. Отже, забезпечення українськими Збройними силами найвищої обороноспроможності держави безпосередньо пов'язано з якістю вищої військової освіти, яка, у свою чергу, залежить від кадрової політики в Збройних силах.

Вища військова освіта в кінцевому підсумку готує потенціал і перспективу професійного кадрового забезпечення на командні військові посади в Збройних силах України, які є основними в справі керівництва, навчання і виховання солдатів і матросів. Командир і вихователь підлеглих має відрізнятися належними індивідуально-психологічними якостями, володіти сукупністю глибоких і стійких знань, умінь і навичок, серед яких, окрім спеціальних військових: знання індивідуальних особливостей підлеглих, їх відносин між собою і ставлення до своїх обов'язків; вміння бачити чесноти і недоліки людей, організовувати і вести роботу з їх усунення; створювати атмосферу таких взаємин, що позитивно

впливають на успіх виховання і діяльність підлеглих, вдосконалення ними власної спеціальної підготовленості та виконання посадових обов'язків; відстоювати інтереси особистості та колективу; неупереджено заохочувати і карати підлеглих, ефективно впливати на них за допомогою логіки і доказів; передавати підлеглим досвід, знання, формувати навички; перевіряти своєчасність і точність виконання поставлених задач; планувати службову діяльність, узгоджувати час і засоби, необхідні для вирішення завдань; враховувати можливості підлеглих під час їх постановки.

Фахові знання, вміння та навички курсант здобуває в досконалих організаційно-педагогічних умовах вищого військового навчального закладу, створених у цілісності усіх напрямів навчання і виховання, зокрема в реалізації мети і завдань патріотичного виховання.

Патріотичне виховання у вищому військовому навчальному закладі попри всі його особливості, визначені режимом роботи закладу освіти такого типу, є суб'єкт-суб'єктним процесом, ключовою фігурою в якому постає курсант.

Курсант – це вихованець військового навчального закладу України, що після випуску отримує офіцерське звання. Тобто курсантом називаємо, як зазначено в Законі України «Про військовий обов'язок і військову службу», громадянина України, який установленим порядком зарахований до вищого військового навчального закладу або військового навчального підрозділу вищого навчального закладу для здобуття певних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів і не має звання офіцерського складу, а ті, що мають такі звання, називаються слухачами [1].

Вищий військовий навчальний заклад належить до державної форми власності, здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Збройних сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, виконує наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну роботу. До системи вищих військових навчальних закладів належать: військові університети, військові академії, військові інститути, військові коледжі. Усі вони входять до структури Збройних сил України, які перебувають у підпорядкуванні Міністерства оборони України. Основними завданнями цих навчальних закладів, крім визначених у ст. 26 Закону України «Про вищу освіту» [2], є:

– провадження освітньої діяльності, що забезпечує підготовку військових фахівців відповідного ступеня вищої освіти за обраними ними спеціальностями;

– для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності в інтересах Збройних сил України шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі;

– виконання державного замовлення на підготовку військових фахівців, міжнародних договорів про підготовку військових фахівців іноземних держав;

– здійснення військової підготовки студентів вищих навчальних закладів та громадян України, які вже мають вищу освіту не нижче освітнього ступеня «бакалавр», за програмою підготовки офіцерів запасу;

– здійснення підготовки цивільних осіб (студентів) коштом фізичних (юридичних) осіб;

– військово-патріотичне виховання молоді [6].

Варто зазначити, що реалізація мети і завдань патріотичного виховання курсантів вищого військового навчального закладу здійснюється відповідно до нормативно-правового забезпечення цього напряму навчання і виховання, визначеного Міністерством освіти і науки України та Міністерством оборони України [1; 2; 3; 5; 6; 7].

Патріотичне виховання є складником національно-патріотичного виховання, яке в узагальненому визначенні є комплексною системною і цілеспрямованою діяльністю органів державної влади, освітніх закладів, громадських організацій, сім'ї та інших соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [5].

Під час з'ясування педагогічних аспектів проблеми патріотичного виховання курсантів у вищих військових навчальних закладах зробимо спробу відтворити структурно-змістову модель цього процесу в цілісності та взаємозв'язку таких компонентів: теоретико-методологічні засади здійснення патріотичного виховання, мета і

Таблиця 1

Структурно-змістова модель процесу патріотичного виховання курсантів у вищому військовому навчальному закладі

Структурні компоненти	Зміст структурних компонентів
Поняття «патріотизм»	Суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї країни та проявляється в певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до своєї Батьківщини; соціально-політичне явище, якому притаманні природні витоки, власна внутрішня структура, що в процесі суспільного розвитку наповнювалася різним соціальним, національним і класовим змістом [4, с. 76].
Сутність процесу патріотичного виховання	Закономірна, послідовна, безперервна, систематична виховна діяльність, що заснована на педагогічній взаємодії, у процесі якої відбувається розвиток особистості курсанта як майбутнього офіцера, командира, формуються його стійкі моральні якості, моральний дух воїна-захисника, потреби, почуття, навички і звички поведінки на основі ідеалів, норм, принципів етики і моралі, участі в практичній діяльності.
Теоретико-методологічна основа патріотичного виховання	Історико-педагогічне вчення гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки; нормативно-правові документи про навчання і виховання у вищому військовому навчальному закладі; вчення про морально-етичну основу патріотизму, структуру й особливості походження й розвитку морально-етичних норм і взаємовідносин між людьми в громадянському суспільстві.
Мета і завдання патріотичного виховання	Конкретизується через систему таких виховних завдань: – утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного й історичного минулого України; – виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; – підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника вітчизни, героя; – усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; – сприяння набуттю молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватися законів і захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів; – формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; – утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; – культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; – формування мовленнєвої культури; – спонукання молодої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму [5].
Шляхи патріотичного виховання в умовах вищого військового навчального закладу	Це система виховної роботи у виховному просторі вищого військового навчального закладу як упорядкованому педагогічно сформованому специфічному способі життя особистості та колективу; сукупність формальних та неформальних педагогічних явищ, елементів і процесів, які відповідають сучасним вимогам суспільства й оптимально впливають на згуртування навчального військового колективу, формування в курсантів морального духу, інших якостей, необхідних для захисту незалежної Української держави.
Належні педагогічні умови вищого військового навчального закладу	Це реалізація теоретико-методологічних настанов гуманістичного, особистісно орієнтованого навчання і виховання; сучасна матеріально-технічна база; професійність та компетентність викладацького колективу; застосування традиційних та інноваційних технологій тощо.
Форми патріотичного виховання курсантів	Лекції, практичні заняття, групові вправи, семінари, підготовка і захист рефератів, курсові роботи, заліки, екзамени, розроблення та захист кваліфікаційних робіт, форми рубіжного і підсумкового модульного контролю; наряди, гарнізонні заходи, військова практика, стажування; екскурсії, організовані вечори, зустрічі, форми козацької педагогіки тощо.

Продовження таблиці 1

Методи патріотичного виховання курсантів	Словесні, практичні, наочні, активні, інтерактивні, методи козацької педагогіки тощо.
Вікові психологічні особливості курсантів як суб'єктів взаємодії	Це старший юнацький вік (18–25 років). Його можна характеризувати як концептуальну соціалізацію, коли формуються усталені властивості особистості. Водночас засвоюються як норми відносин між людьми, так і професійно-трудові вміння і навички. У подальшому людина вже не лише засвоює соціальний досвід, а й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність. Це початок дорослості. На цьому етапі молода людина є вже зрілою і у фізичному, і в соціальному плані.
Суб'єкти виховного впливу	Сім'я, виховне середовище вищого військового навчального закладу, первинний колектив (контактний), громадські організації, неформальні групи, церква, засоби масової інформації.
Роль сім'ї	Формування основ патріотизму.
Роль церкви в процесі патріотичного виховання курсантів	Впровадження інституту капеланства у Збройних силах України. Капелани – це військові священики (фізичні особи), які запропоновані релігійними організаціями – членами Ради у справах душпастирської опіки при Міністерстві оборони України, пройшли відбір і призначені на посади працівників Збройних сил України для задоволення релігійних потреб особового складу [7].
Основні регулятори патріотичного виховання курсантів	Свідомість, етнічна самоідентифікація, досвід, морально-етична, правова, громадянська, політична, релігійна позиція, совість, сором, здійснення морально-етичного вибору, усвідомлення власної відповідальності й обов'язку згідно із правовими, моральними нормами суспільства, взятими на себе індивідуальними зобов'язаннями.
Патріотизм як риса особистості і критерій вихованості	Громадянське усвідомлене почуття, змістом якого є любов до Батьківщини і готовність пожертвувати своїми інтересами заради неї, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне переживання своєї приналежності до країни і свого громадянства, мови, історії, традицій, готовність діяти в інтересах Вітчизни та стати на її захист у разі необхідності.

завдання, шляхи їх реалізації, суб'єкти педагогічної взаємодії та виховного впливу, зміст, форми і методи, критерії вихованості (табл. 1).

Висновки з проведеного дослідження. Вивчення процесу патріотичного виховання курсантів вищого військового навчального закладу як педагогічної проблеми є надзвичайно актуальним, оскільки в умовах початку XXI ст. пов'язане зі складними культурно-історичними політичними подіями в Україні і світі, відродженням традицій і водночас поетапним реформуванням Збройних сил України в міжнародній співпраці та відповідності до стандартів Європейського Союзу і НАТО. Ефективність цього процесу є запорукою формування морального духу, обороноспроможності Збройних сил України та безпеки держави. Перспективою подальших досліджень є проблема організаційно-педагогічних умов патріотичного виховання курсантів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про військовий обов'язок і військову службу: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 1992. № 27. Ст. 385. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2232-12/page3.

2. Про вищу освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2014. № № 37–38, зі змінами, внесеними згідно із Законом № 2145–VIII від 5 вересня 2017 р. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641. URL: http://osvita.ua/legislation/other/5397/.

4. Кульчицький В. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні (історичний аспект). Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 30. С. 76–78.

5. Національно-патріотичне виховання. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/.

6. Положення про вищі військові навчальні заклади. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0706-15.

7. Положення про службу військового духовенства (капеланська служба) у Збройних силах України, затверджено наказом Міністерства оборони України від 27 січня 2015 р. № 40. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0161-15.

8. Програма НАТО DEEP (Defence Education Enhancement Program – «Удосконалення військової освіти»). URL: http://nuou.org.ua/osvita/osvitni-proekty/nato-deep/132-nato-deep.html.

9. Телелим В., Приходько Ю. Військова освіта в системі обороноздатності держави: проблеми, світові та національні тенденції розвитку. Військова освіта. 2013. № 2. С. 3–19.

СЕКЦІЯ 4
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.046.4:[351.743:796

УВАГА Й УВАЖНІСТЬ ЯК ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Бабенко В.Г., к. пед. н., доцент,
провідний науковий співробітник
Державний науково-дослідний інститут
Міністерства внутрішніх справ України

Пампура І.І.,
старший науковий співробітник
Державний науково-дослідний інститут
Міністерства внутрішніх справ України

У статті розглядається увага й уважність як основні психолого-педагогічні складові успіху на заняттях із фізичної підготовки. З'ясовано, що належна майстерність викладача, єдині вимоги щодо управління, сформована мотивація та поступово-постійний успіх викликають бажання та інтерес до подальшої діяльності за умов мінімізації затрачених зусиль на кінцевий максимальний результат.
Ключові слова: *уважність, успіх, заняття, студенти, курсанти, фізична підготовка.*

В статье рассматривается внимание и внимательность как основные психолого-педагогические составляющие успеха на занятиях по физической подготовке. Выяснено, что надлежащее мастерство преподавателя, единые требования к управлению, сформированная мотивация и постепенно-постоянный успех вызывают желание и интерес к дальнейшей деятельности в условиях минимизации затраченных усилий на конечный максимальный результат.
Ключевые слова: *внимательность, успех, занятия, студенты, курсанты, физическая подготовка.*

Babenko V.G., Pampura I.I. ATTENTION AND ATTENTIVENESS AS BASIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSTITUENTS OF ACHIEVEMENT OF SUCCESS ON EMPLOYMENTS ON PHYSICAL PREPARATION

The article considers attention and attentiveness as the main psychological and pedagogical components of success in physical education classes. It was found out that proper mastery of the teacher, uniform requirements to management, formed motivation and gradually-constant success will cause the desire and interest to further activity in the conditions of minimizing the expended efforts to the final maximum result.
Key words: *attentiveness, success, employment, students, cadets, physical training.*

Постановка проблеми. Загальноприйнято, що під терміном «увага» традиційно розглядають спрямованість і зосередженість свідомої психічної діяльності кожного окремого студента, курсанта, слухача чи колективу загалом на об'єкті або чомусь конкретному, що забезпечує їх найбільш повне та швидке сприйняття з одночасним баченням, осмисленням, розумінням і формуванням подальших цілеспрямованих, безпечних, успішних дій і заходів. Дуже часто це може бути діяльність і бездіяльність, позитивні чи негативні вчинки людей або колективів, оприлюднені, проголошені думки й слова, поведінка, події соціального/антисоціального характеру, природні явища, окремі предмети або групи, їхні характеристики тощо.

У контексті наведеного вище увага завжди була як досить непросте діяльнісне утворення, що визначалося спрямованістю особистості, системою поглядів та орієнтацій, зумовлюючих безпосередній напрям активності людини та формуючих її уважність.

Саме ці узагальнені терміни є базовою основою для виникнення, вивчення, апробації, впровадження, подальшого застосування й функціонування багатьох фізкультурно-спортивних і психолого-педагогічних процесів, які мають дуже тісний зв'язок з успішною пізнавальною, тренувальною, змагальною та вдосконалюючою діяльністю.

Загальновідомо, що далеко не кожна людина, яка до чогось прагне й ставить перед собою конкретну мету, реально її досягає. Однією з причин цього є невміння

окремих категорій людей виділяти головне, зосереджуватись і концентруватись на ньому, а також управляти ним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організація планових чи позапланових занять, робота спортивних секцій, проведення найпростіших фізкультурно-спортивних заходів та їхні результати завжди потребують дбайливого й професійного ставлення незалежно від рівня підготовки всіх учасників. Висвітлення важливості цих питань ніколи не залишалося без належної уваги. Свого часу їм було присвячено дуже багато наукових праць і досліджень, які надзвичайно ефективно вирішували ряд існуючих проблем. Проте згодом з'являються абсолютно нові завдання та їхнє коло стає дедалі більшим. Водночас реорганізація фізичної культури, що проводилася протягом останніх років, торкнулася майже всіх – від дошкільних і загальноосвітніх шкіл, коледжів, інститутів, академій, університетів і до цілих систем підготовки мілітаризованих і правоохоронних відомств нашої держави. Введення нових вимог, міжнародних норм, стандартів і технологій призвели до суттєвих змін безпосередньо в самих процесах раніше добре налагодженого навчання, тренування та виховання.

Цілком закономірним стало те, що сьогодні все, що виходить за межі раніше досліджуваного, потребує рішучих, сміливих та інноваційних думок, поглядів, розроблення чи вдосконалення існуючих форм і методів ефективної організації й управління, спрямованих на успішне досягнення й вирішення запланованих завдань та очікуваних результатів.

Постановка завдання. Метою дослідження є належна організація й підготовка особового та керівного складу, якісне забезпечення, безпечне та успішне проведення занять із фізичної підготовки, спрямованість на досягнення позитивного результату як головних складових на шляху реалізації й нормалізації психолого-педагогічних відносин у сфері фізичного виховання та спорту, адаптація численних вітчизняних і міжнародних фізкультурно-спортивних положень і правових норм до внутрішнього законодавства України з урахуванням величезного позитивного досвіду, теорії й практики провідних зарубіжних країн.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як правило, кожній свідомій людині притаманна властивість управління собою, своїми відчуттями та діями, але в кожної окремої особистості вони мають свою величину розвитку. Більшість психологів і педагогів пояснює ці явища наявністю вміння особи протягом тривалого часу скеровувати, зосереджувати й утримувати свою свідомість тільки на основному, без активного сприйняття чогось другорядного. Зазвичай це називають «увагою» з окремими її видами (мимовільна, довільна, позадовільна), обсягами та концентрацією (перемикання, розподіл), де в тісному тандемі з діяльністю формується «уважність» [1, с. 12–35; 4, с. 211–310; 9, с. 45–63].

Із курсу теорії та методики фізичного виховання, педагогіки, психології, попередніх власних досліджень, організації й проведення практичних занять [2–6; 8] нам відомо, що для того, щоб зосередити розбалансовану свідомість студента, курсанта чи слухача перед початком занять чи тренувань на якомусь об'єкті, предметі або дії та забезпечити їхнє подальше успішне сприйняття, необхідно:

– сформувати доброзичливо-субординаційний настрій перед заняттями чи тренуваннями, на заняттях (у процесі) та після їх завершення;

– вербально виділити основні мету, предмет, об'єкт або дію з усього існуючого чи навколишнього;

– зосередити зорову увагу на меті, предметі, об'єкті або дії, конкретизуючи й характеризуючи їхні основні властивості, умовно відкидаючи все зайве, окрім орієнтації на максимально очікуваний результат.

Здійснивши ці заходи, ми активізуємо у вищезазначених осіб суто індивідуальні функції уваги, що є частиною обов'язкового психолого-педагогічного пізнавального процесу людини, де основною умовою досягнення успіху є вміння свідомо, конкретно й спрямовано керувати своєю увагою.

Водночас необхідно зважати на те, що регуляція будь-якої діяльності буде ефективною лише тоді, коли студент, курсант або слухач матимуть хоча б приблизну (загальну) уяву про її зміст, наповнення й частково зможуть контролювати хід процесу [7, с. 44–87; 9, с. 45–63; 12, с. 18–39]. Тобто будь-яка осмислена й спрямована діяльність спочатку повинна базуватись на мінімумі знань, умінь і навичок. Це дасть змогу уявити очікуваний результат, визначити форми, способи та методи вирішення чи досягнення мети.

Далі обсяг знань, умінь і навичок поступово збільшується, початкові знання, вміння й навички набирають стабільно сталих форм, втрачають свою першозначимість і переходять у розряд другорядних, не втративши своєї подальшої актуальності й необхідності. Як приклад можна навести розминку. Звичайну людину, спортсмена-початківця чи ще когось спочатку налаштовують і готують до виконання певних дій за допомо-

гою найпростіших початкових заходів: вербальної розповіді й зразкової демонстрації (показу). І лише потім переходять до тренування, вивчення нового чи вдосконалення, звертаючи увагу на правильну обов'язковість дотримання послідовності специфіки вправ і заходів безпеки. Якщо все досить складно, то використовують більш прості (підвідні) вправи, або, перш ніж вивчати цілу вправу, розділяють її на окремі елементи й вивчають по частинах тощо. Але жоден спортсмен, викладач, інструктор не повинен переходити до виконання більш складних рухів чи навантажень, попередньо не підготувавши до цього себе чи своїх учнів. Так і з прагненням щодо досягнення успіху в діяльності.

Треба зазначити, що під поняттям «успіху» розуміють уміння людини впевнено пристосовуватись до мінливих умов сучасної реальності або це той стан розвитку якостей і здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаного у своїй життєдіяльності шляхом цілеспрямованої організації, мобілізації, експлуатації, управління й спрямування своїх знань, умінь, навичок, сил та енергії в потрібному напрямі [2–4; 8, с. 296–297; 13, с. 467–470]. Тобто можна відзначити, що в основі досягнення успіху лежать певні стереотипи, шаблони та типажі, основані на дотриманні певних режимів чи алгоритмів, які ініціювалися, сформувалися й міцно закріпилися у свідомості чи підсвідомості людини.

Найпоширенішими такими стереотипами, що закріплюються дуже швидко, є позитивні звички (проводити розминку, добросовісно ставитись до виконання дорученого тощо) в межах вміння зосереджуватись на необхідному й отримувати той обсяг інформації, знань, умінь і навичок, у якому є потреба, й прагнення успішного досягнення накресленого чи реалізації запланованого [3, с. 15–45; 11, с. 33–80; 14, с. 267–342].

Крім того, опитуючи вищенаведені категорії персоналу, ми знайшли реальне підтвердження означеного фактажу, де одну з головних ролей у процесі накопичення потенціалу досягнення успіху виконує зорове поле людини. Воно з відповідною швидкістю й точністю формує, фільтрує, виділяє, фіксує та передає за належністю все, що до нього потрапило чи навіть просто мимовільно було охоплене поглядом.

Окремі дослідники [7, с. 121–144; 9, с. 45–63; 10, с. 53–60] стверджують, що нашвидку охоплене неконцентрованим поглядом – це є не що інше, як мимовільно отримана інформація. Інакше кажучи, можна стверджувати, що це та інформація, на яку ми майже не звернули уваги, але її зафіксувала наша уважність і майже примусово зберегла у підсвідомості. За певних умов вона є досить нестійкою, залежить від внутрішнього й зовнішнього психоемоційного стану людини, настрою на успіх і результат, мотивації, інтересу, бажання, набутого чи отриманого раніше досвіду, і навпаки: побачене як швидко запам'ятовується, так і забувається й асоціативно згадується.

Водночас було з'ясовано, що під час занять із фізичної підготовки більш ефективним є довільне отримання інформації. Це підтвердили окремі спостереження, які ми проводили над визначеною кількістю студентів, курсантів і слухачів денної та заочної форми навчання з виділенням контрольних та експериментальних груп, чітко концентруючи їхню увагу на конкретно вираженому об'єкті пізнання, обов'язковій руховій діяльності чи просто потрібному процесі вдосконалення з постановкою цілеспрямованої мети.

Порівняно з мимовільною довільна увага вже не є нестійкою, але теж деякою мірою залежить від внутрішнього стану досліджуваних, при цьому, що їхній зовнішній стан був надійно прихований під суто авторитарними, але доброзичливо-субординаційними відносинами мілітаризованих груп управління (керівництва) й навчального колективу. Проте, незважаючи на спільні теоретичні труднощі, що виникають у діяльності цивільних і мілітаризованих навчальних груп (наприклад, слухати нецікаву, складну, однотипну й монотонну інформацію тощо), надалі їх вдало об'єднує суто практична діяльність. Але не тільки досвідчені педагоги, а й більшість провідних психологів стверджує, що сутність, зміст і тривалість довільної уваги сильно залежать від загальних станів людини [10, с. 19–60; 13, с. 277–325]: агресії, апатії, больового відчуття, окремого збудження, сонливості, стомленості, страху, стресу, хворобливості, фрустрації тощо.

Нині загальновідоме психолого-педагогічне твердження про те, що найбільшу ефективність розумової діяльності забезпечує післядовільна увага, не у всіх випадках є правильним, як і твердження про те, що для зосередження на діяльності не потрібно витрачати багато вольових зусиль. Цей вид уваги припускає свідоме зосередження саме на початку діяльності, а надалі забезпечує успішне входження в роботу й утримує її [9, с. 55–60].

Ми вважаємо, що наведений вище підхід дійсно є правильним щодо його застосування в перших теоретичних розділах формування підготовленості й готовності,

а там, де потрібно використовувати практичну підготовленість і діяльність в умовах великих і надвеликих фізичних навантажень, особливо в поєднанні з психоемоційними, потрібна максимальна концентрація не тільки всіх видів уваги, а й величезної кількості вольових зусиль узагалі. Крім того, післядовільна увага, як і всі інші види уваги, має тісний зв'язок із заздалегідь підготовленою й належно сформованою мотивацією пізнавальної практичної діяльності.

Окрім основних видів уваги та правильного їх застосування, велике значення для досягнення успіху на заняттях із фізичної підготовки має організація менеджменту увагою. Вміння управляти нею засновується на специфічних умовах і спеціалізованих для кожної сфери процесах організації особливостей і свідомості, де результатом є уважність як стійкий стан кожної особистості, що дає змогу досягти максимально можливих результатів у багатьох видах запланованої (бажаної) діяльності.

До специфічних умов управління увагою можна віднести такі:

- належні умови загального та специфічного забезпечення підготовки, викладання й контролю для позитивного сприйняття та відображення інформації й навколишнього середовища;
- дотримання організаційно-режимних характеристик і параметрів навчальної, тренувальної, змагальної та відновлювальної діяльності;
- розуміння важливості, стану, норм, повноти дієвих форм, методів і засобів виконання поставленої мети;
- поетапне досягнення рівня підготовленості й готовності щодо успішного виконання запланованих завдань.

Висновки з проведеного дослідження. Індивідуальне вміння особистості визначати головне, зосереджуватись, концентруватись та управляти ним, а також належна психолого-педагогічна майстерність кожного викладача, інструктора або тренера, єдині вимоги щодо організації менеджменту, належно сформована мотивація, покрокове, поетапне, поступове, але постійне досягнення успіху нівелюють усі існуючі незручності та негаразди, викликають бажання та інтерес, дають змогу проводити заняття, навчання або тренування за умови мінімальних затрат фізичних, емоційних, вольових і пізнавальних зусиль, уважно орієнтуючись на максимальний результат.

Урахування й дотримання наведеного вище сприятиме організації управління, активізації уваги й уважності як основних психолого-педагогічних складових досягнення успіху на заняттях із фізичної підготовки.

Перспективи наших подальших досліджень полягатимуть у вивченні й удосконаленні психолого-педагогічних процесів оптимізації м'язової рухової пам'яті на заняттях із фізичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акимова Л.Н. Психология спорта. Одесса: Студия Негоциант, 2004. 127 с.

2. Бабенко В.Г., Остапович В.П.. Професійно-психологічна підготовка персоналу Національної поліції України: перспективи розвитку. Наука і правоохоронна. 2016. № 4. С. 246–253.

3. Башавець Н.А. Культура здоров'язбереження у питаннях і відповідях. Одеса: Вид. Букаєв В.В., 2010. 272 с.

4. Карамушка Л.М. Психология управления. Киев: Миллениум, 2003. 342 с.

5. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації. Київ: Освіта України, 2009. 279 с.

6. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания. Киев: Олимпийская литература, 2003. 422 с.

7. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. Основні положення. Київ: ЕксОб, 2003. 304 с.

8. Пампура І.І., Ярема Н.Ю. Психологічні аспекти підвищення бойової готовності особового складу військових формувань та правоохоронних органів. Спільні дії військових формувань і правоохоронних органів держави: проблеми та перспективи: зб. тез доп. ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 22–23 вересня 2016 р.). Одеса: Військова академія, 2016. С. 296–297.

9. Педагогическая психология: конспект лекций / Сост. С.В. Кошелева. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2005. 95 с.

10. Остапович В.П., Бабенко В.Г., Кирієнко Л.А. Психологічна та фізична готовність особистості до дій в екстремальних ситуаціях: практ. посібник / За ред. д. ю. н., проф. В.О. Криволапчука. Київ: ДНДІ МВС України, 2016. 84 с.

11. Финогенов Ю.С., Благій О.Л., Глазунов С.І. та ін. Фізичне виховання, спеціальна ФП та спорт. Київ: НУОУ, 2014. 468 с.

12. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 288 с.

13. Wilmore J.H., Costiill D.L. Physiology of Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2004. 726 p.

14. Thibault E.A., Lynch L.M., McBride R.B. Proaktive Polise Management. New York: Prentice Hall, 2001. 490 p.

УДК 378.147.1:004.9(075.8)

ФОРМУВАННЯ В БАКАЛАВРІВ НАВИЧОК ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Брянцева Г.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Брянцев О.А., старший викладач
кафедри інформатики і кібернетики
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовано чинники, які сприяли безпрецедентному розширенню кордонів предметної галузі використання візуальної інформації в сучасному інформаційному суспільстві. Здійснено спробу довести, що нині для того щоб ефективно взаємодіяти із сучасним візуальним інформаційним середовищем, зважаючи на потреби своєї професійної діяльності, фахівець має бути візуально грамотним. Розкрито, у чому полягає специфіка візуального в інформаційному суспільстві. Запропоновано шляхи розв'язання проблеми пошуку способів формування в бакалаврів – майбутніх учителів інформатики – навичок візуалізації навчальних презентацій.

Ключові слова: *візуальна грамотність, графічна інформація, графічний редактор, збалансована презентація, комп'ютерний дизайн, принципи дизайну.*

В статье проанализированы факторы, которые способствовали беспрецедентному расширению границ предметной области использования визуальной информации в современном информационном обществе. Предпринята попытка доказать, что в настоящее время для того чтобы эффективно взаимодействовать с современной визуальной информационной средой, исходя из потребностей своей профессиональной деятельности, специалист должен быть визуально грамотным. Раскрыто, в чем состоит специфика визуального в информационном обществе. Предложены пути решения проблемы поиска способов формирования у бакалавров – будущих учителей информатики – навыков визуализации презентаций, используемых в учебных целях.

Ключевые слова: *визуальная грамотность, графическая информация, графический редактор, сбалансированная презентация, компьютерный дизайн, принципы дизайна.*

Briantseva G.V., Briantsev O.A. GIVING THE BACHELORS THE SKILLS OF PRESENTATIONS VISUALIZATION

The article analyzes the factors that contributed to the unprecedented expansion of the boundaries of the subject area of the use of visual information in the modern information society. An attempt has been made to prove that at present, in order to effectively interact with the modern visual information environment from the standpoint of his professional activities, a specialist must be visually competent. The nature of the visual in the information society is revealed. The ways of solving the problem of searching for ways of giving the bachelors – future teachers of computer science – the skills of presentations visualization used among schoolchildren.

Key words: *visual literacy, graphic information, graphic editor, balanced presentation, computer design, design principles.*

Постановка проблеми. Візуальне в усі часи відігравало провідну роль у сприйманні людиною довкілля. Сучасна наука обґрунтувала, що пропускна здатність різних − оптичного, акустичного, тактильного − каналів зв'язку від рецепторів до центральної нервової системи істотно різниться. Проте «пальма першості» була й залишається в органів зору, які доправляють до мозку людини більші обсяги інформації на противагу аналогічним із боку органів слуху й тактильних органів. XXI століття − це доба небаченого технічного розвитку у сфері візуальних комунікацій. Мультимедійні смартфони, система Skype, XD-кіно разом з іншими візуальними електронними технологіями, які не так давно сприймалися як ультрасучасні технічні нововведення, сьогодні − повсякденна річ. Сучасники настільки звикли до екранних девайсів та їхніх надпотужних засобів для технічного відтворення візуальної інформації в екранному просторі, що практично не звертають уваги на нематеріальність презентованої екранними девайсами візуальної інформації. «Технічну візуальну образність можна побачити, тактильна ж взаємодія виключається. Тож з появою цифрових технологій

візуальне набуло нової специфіки, яка полягає в принциповій нематеріальності (безтілесності) технічної візуальної інформації, невловимості місця її перебування», – резюмує Катерина Сальникова [1, с. 49]. Попри «безтілесність» технічної візуальної інформації, в інформаційному суспільстві дедалі частіше віддають перевагу візуальному над вербальним: креолізованому тексту – над вербальним, зображенню – над текстом, відео – над зображенням, XD – над 2D тощо. Як наслідок, візуальні образи стали постійними супутниками професійного й особистісного життя сучасної людини: на роботі, під час навчання, під час дозвілля, у побуті. На думку експертів, у галузях, пов'язаних із комунікацією, бум візуальної інформації, який поки що пізнає сучасне інформаційне суспільство, кардинально змінив учасників комунікаційних процесів. «Де б Ви не намагались стати першим: у церкві, школі чи компанії з рейтингу Fortune 100, Вам напевно доведеться скористатися Power-Point... Певна річ, Ви можете надіслати записку, але нині вже ніхто нічого не читає. У міру того, як наше ділове життя стає дедалі швидшим, ми потребуємо нового способу передавати ідеї від однієї групи до іншої», – зазначає Сет Годін (Seth Godin) у [2, с. 32]. Подібної думки дотримується інший експерт – Ненсі Дуарте (Nancy Duarte): «Висловлюйте свої ідеї за допомогою візуальних засобів, щоб захопити емоції вашої аудиторії, тоді вони сприймуть ваші ідеї, як свої власні... Допоможіть побачити те, про що ви говорите. Звертайтеся не тільки до вербального, а й до візуального сприйняття аудиторії» [3, с. 12].

Отож маємо протиріччя. З одного боку, технічне та технологічне вдосконалення візуальних інформаційних технологій, висока рентабельність індустрії візуальних цифрових технологій, загальнодоступність візуальних пристроїв і каналів зв'язку, збільшення кількості візуальних інформаційних обмінів між суб'єктами – ці та інші чинники сприяли безпрецедентному розширенню кордонів предметної галузі використання візуальної інформації в сучасному інформаційному суспільстві. Отже, для того щоб ефективно взаємодіяти із сучасним візуальним інформаційним середовищем як в особистісному, так і професійному плані, необхідно володіти високим рівнем розвитку візуальної грамотності, без якої забезпечення успішної діяльності людини у зміненому інформаційному просторі вже не уявляється можливим. Сучасні експерти в галузі соціологічних досліджень звертають увагу широкого загалу до тенденції щодо зростання візуальної грамотності молоді. «Я вважаю дуже важливим неймовірний ріст візуальної грамотності людей. Нинішнє покоління підлітків і молоді мислять більш концептуально, ніж рядовий дизайнер. Вони декодують багато речей набагато краще за дизайнерів середньої руки. Мене вражає, як підлітки реагують, наприклад, на упаковку. Вони практично прочитують її, як нескладний короткий текст… нині людям, і особливо молоді, треба пропонувати більш складний візуальний ряд, доходить висновку експерт у галузі соціологічних і маркетингових досліджень Олександр Новіков [4].

З іншого боку, електронна наочність, створювана власноруч, нерідко демонструє порівняно невисокий рівень візуальної грамотності учителів і викладачів – укладачів такої наочності. Брак візуальної грамотності особливо гостро відчувається за аналізу візуальної складової такого поширеного в навчальній практиці різновиду цифрової наочності, як комп'ютерні презентації. Наприклад, учитель, проводячи урок, демонструє учням на комп'ютерних слайдах ілюстрації (фотографії, малюнки) й анімації (для процесів, явищ, дослідів); лектор для зворотного зв'язку з аудиторією вдається до інтерактивних комп'ютерних презентацій. І якщо порівняно недавно учитель і викладач могли вільні обирати, використовувати їм електронні слайди чи не використовувати, нині альтернативи немає – використовувати, а відсутність електронних демонстраційних слайдів на уроці сприймається широким загалом швидше як виняток із правила. Проте під час опрацювання комп'ютерних презентацій учителі та викладачі припускаються поширеної помилки, а саме: розглядають комп'ютерні презентації насамперед як потужний допоміжний інструмент. Зокрема, обираючи між різними технологіями – між PowerPoint і Prezi, між Prezi і Flash, між Flash і Movie Maker, між Movie Maker і VideoScribe тощо, учитель і викладач упевнені, що, яку б технологію вони не обрали, вони отримують у користування набір зручних інструментальних засобів, які зекономлять їх час і зусилля в підготовці до навчальних занять. У світлі вищезазначеного стає зрозумілим, чому на зміну дуету «викладач – аудиторія» прийшло тріо «викладач – аудиторія – комп'ютерна презентація». Проте, як засвідчує навчальна практика, односторонній (споживацький) підхід учителів і викладачів до комп'ютерних презентацій не найкращим чином позначився на якості останніх. Візуально непривабливі чи, навпаки, «красиві», але беззмістовні, комп'ютерні презентації стали проблемою для тих, кому вони призначалися – учням

і студентам. Тому якщо учитель і викладач зацікавлені в тому, щоб комп'ютерні презентації дійсно були надійним союзником у справі утримання інтересу учнівської аудиторії, вони мають усвідомити, що комп'ютерна презентація створюється насамперед для того, щоб полегшити завдання аудиторії. А для того щоб презентації дійсно полегшували завдання аудиторії, учитель і викладач мають бути готові до того, що їм доведеться докласти часу й зусиль, зокрема застосувати вміння й навички візуалізації дидактичних матеріалів, які використовуються з навчальними цілями. Мається, насамперед, на увазі візуалізації, яка б дотримувалася фізіологічних законів зорового сприйняття; враховувала базові принципи графічного дизайну групування, вирівнювання, контрасту та повторення інформації, зважала на гармонійне поєднання кольорів тощо.

У зв'язку з протиріччям між нагальною потребою у володінні високим рівнем візуальної грамотності, без якої забезпечення успішної діяльності людини у зміненій інформаційній ситуації вже не уявляється можливим, з одного боку, і тим, що електронна наочність, створювана власноруч, нерідко демонструє порівняно невисокий рівень візуальної грамотності учителів і викладачів – укладачів такої наочності, з іншого боку, постає *актуальна педагогічна проблема*: усунути зазначене вище протиріччя шляхом запровадження у професійну підготовку бакалаврів вивчення основ візуальної грамотності, зокрема створити умови для набуття бакалаврами умінь і навичок візуалізації презентацій. Комплексне та цілеспрямоване розв'язання означуваної проблеми відіграє позитивну роль у важливій справі професійної підготовки бакалаврів – майбутніх учителів інформатики, за якої бакалаври опанують основи проектування візуальної комунікації, зокрема оволодіють механізмами конструювання впливу візуальних образів на процес сприйняття навчальної інформації, генерованої за допомогою комп'ютерних презентацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує певний досвід розвитку комунікаційної діяльності викладача. Аналіз наявних науково-практичних розробок дає змогу виявити різні напрями дослідження комунікаційної діяльності викладача. Це проблемні питання філософії комунікаційної діяльності в контексті загальної філософії освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, А.Ю. Кузнєцов), психолого-педагогічні аспекти вербальної та невербальної комунікації (О.О. Бодальов, І.А. Зязюн, Б.Ф. Ломов, С.О. Сисоєва, В.О. Семиченко), особливості конструювання комунікаційної діяльності в умовах дистанційного навчання (О.О. Андрєєв, В.М. Кухаренко, О.С. Полат, В.М. Кухаренко, С.О. Сисоєва, П.В. Стефаненко), вплив психічних процесів на комунікацію (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Р.Г. Натадзе, П.В. Сімонов). Для нашого дослідження науковий інтерес становлять також проблемні питання візуальної комунікації. Аналіз наявних науково-практичних розробок виявив різні напрями дослідження візуальної комунікації. Це аналіз фундаментальних понять зорової комунікації (А. Бергер, Д. МакВейд, О.М. Лебедєв-Любімов), методика опрацювання різних видів зорової комунікації (Д. Желязни, Г. Рейнольдс, М. Шметткамп, Д. Рос), зокрема засобами сучасних комп'ютерних технологій (Д. Вайсманн, О. Яцюк). Відповідно, методологічну основу нашого дослідження утворили наукові праці українських і зарубіжних дослідників, у яких аналізуються проблемні питання комунікаційної діяльності. Водночас питання візуалізації комунікаційної діяльності засобами сучасних комп'ютерних технологій на прикладі комп'ютерних презентацій у системі професійної освіти залишається малодослідженим і потребує розгляду й детального аналізу.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити способи формування в бакалаврів навичок візуалізації презентацій, які дадуть змогу майбутнім учителям удосконалити їхню комунікаційну діяльність загалом.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького кафедра інформатики і кібернетики готує майбутніх викладачів і учителів інформатики в рамках спеціальностей 014 «Середня освіта. Інформатика» і 015 «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». Навички візуалізації навчальних презентацій бакалаври отримують в процесі опанування ними основ візуальної грамотності під час вивчення трьох навчальних дисциплін, які входять до циклу професійної та практичної підготовки. Це «Основи комп'ютерного дизайну», «Обробка зображень і мультимедіа» і «Методика навчання інформатики». На лекціях із комп'ютерного дизайну бакалаври з'ясовують, у чому полягає специфіка візуального в інформаційному суспільстві. У процесі обговорення з викладачем творчих завдань студенти доходять висновку, що візуальне в інформаційному суспільстві характеризується внутрішньою неоднорідністю; принциповою нематеріальністю (безтілесністю) технічної візуальної інформації, невловимістю

місця її перебування; перманентним зростанням попиту на візуальну інформацію; динамічністю візуальної інформації. Зокрема, за розгляду динамічності візуальної інформації студенти з'ясовують, як ознака динамічності вплинула на зовнішній вигляд сучасних комп'ютерних презентацій. Електронні слайди тривалий час сприймалися як послідовність статичних об'єктів – тексту, схем, таблиць, графіків, рідше – зображень. Проте з появою нових технологій – численних редакторів відео, різноманітних програм відеомонтажу – ситуація змінилася. Багато електронних презентацій почали створювати у відеоформаті. Як результат, у чималій кількості сучасних презентацій поняття «слайд» замінило поняття «кадр», як у фільмі. З'явилися нові технологічні рішення, серед них – технології Prezi, Flash, VideoScribe. В умовах зростаючої динамічності візуальної інформації змінилися також підходи до проектування «традиційних» слайдових презентацій, як зазначають експерти в галузях, пов'язаних із розробленням сучасних слайдових електронних презентацій. Наприклад, Гарр Рейнольдс (Garr Reynolds) зауважує: «Чимало бізнесменів і студентів ставляться до мультимедійних слайдів як до транспарантів із блоками тексту, списками та графічними вставками… Треба інакше поглянути на презентації. Треба зрозуміти, що сучасні презентації зі слайдами й іншими мультимедіа мають більше спільного з кіно (образи й розповідь) та коміксами (образи й текст), ніж із письмовими документами. Сучасні презентації дедалі більше нагадують документальні фільми, ніж просто показ діапозитивів із коментарями» [2, с. 35].

Водночас майбутні вчителі інформатики вчаться виважено ставитися до нових можливостей комп'ютерних презентацій, коли ті використовуються в навчальних цілях. Наведемо кілька прикладів практичних завдань, які студенти опрацьовують вже на навчальних заняттях із методики навчання інформатики.

Завдання 1. «Траплялися випадки, коли перегляд презентацій, розроблених за допомогою Prezi, Flash і PowerPoint, викликав в учасників презентації запаморочення на кшталт того, яке виникає за катання на «американських гірках». З'ясуйте, зловживання якими динамічними візуальними ефектами зазначених технологій може призвести до появи подібних неприємних фізіологічних відчуттів в учасників презентації? Виявіть технологію – «лідера» за кількістю динамічних візуальних ефектів».

Завдання 2. «Люди, як відомо, поділяються на візуалів (сприймають інформацію за допомогою зору), аудіалів (сприймають інформацію переважно на слух) і кінестетиків (сприймають інформацію, коли щось роблять, рухаються, торкаються). Досвідчені презентатори, пам'ятаючи, що учасники презентації можуть по-різному сприймати інформацію, відносять до свого «арсеналу» прийоми, які створять комфортні умови сприймання інформації для всіх учасників презентації: візуалів, аудіалів, кінестетиків. Дослідіть сучасні прийоми, до яких удаються презентатори, щоб встановити зв'язок не тільки з аудіалами, а й з візуалами та кінестетиками й візьміть собі на замітку. Якими з цих прийомів може скористатися учитель за використання презентації на уроці?».

Як показала навчальна практика, на практичних заняттях із методики навчання інформатики, на яких розглядаються окремі питання візуальної грамотності, сталий інтерес у студентів викликають творчі завдання на кшталт «візуальне VS. вербальне», «вербальне VS. візуальне». Студенти сумлінно «шукають свідчення» на користь тієї чи іншої сторони. Наприклад, як своєрідним «свідченням» «прихильники вербального» скористалися розмірковуваннями Бо Бергстрема (Bo Bergstrom). Шведський письменник, лектор, креативний директор, рекламіст у другій половині XX століття зауважує: «Зображення говорить більше, ніж тисяча слів, більше рівно настільки, наскільки тисяча слів говорить більше, ніж зображення. Тисяча яблук не є на смак кращі, ніж груша, і тисяча груш на смак не кращі, ніж яблуко. Смак яблука відрізняється від груші, незалежно від того, скільки їх є. Тисяча слів скаже щось інше, ніж зображення». Певна річ, що студенти, які представляли «сторону візуальне» представили свої «контраргументи». Схожим розвиваючим потенціал творчим завданням є завдання Audiatur et altera pars (Переклад: Слід вислухати і протилежну сторону). Нижче наводиться приклад такого завдання:

Завдання 3. Практика. Перша позиція щодо необхідності практики. Більшість професіоналів, чиє життя пов'язане з виступами перед аудиторією або об'єктивами телекамер, ніколи не імпровізують. Якраз навпаки. Вони заздалегідь ретельно продумують все, що планують промовляти. У книзі «Всередині «Apple» описується, як Стів Джобс упродовж багатьох годин репетирував свою промову перед важливими презентаціями, поки не доводив її до досконалості. Це не означає, що потрібно все й завжди відпрацьовувати по сімдесят разів. Одні люди дійсно потребують повторити сценарій свого виступу багато ра-

зів, щоб його запам'ятати; інші, навпаки, потерпають від надміру завчених і прорепетируваних промов. Так чи інакше, а суть проста: облиште ілюзії, що можна виступати без підготовки. Це прямий шлях до катастрофи. І будьте обережні. Із вдосконаленням ораторських навичок у вас дедалі частіше буде виникати спокуса скоротити час підготовки до виступу. Піддастеся такому пориву – і будете про це шкодувати [5].

Позиція, протилежна до першої позиції. Практика призводить до досконалості. Ні! … Яка грандіозна брехня!.. Якщо торговий агент, якому не вдається укласти угоду, буде по дві години на день сидіти перед дзеркалом і репетирувати, навіть запам'ятовувати свою презентацію, який виявиться результат? Невдалий виступ зафіксується ще міцніше. Він стане найкращим фахівцем із неукладених угод. Ні, практика не веде до досконалості. Але давайте навчимо нашого торгового агента мистецтву високоефективних презентацій, включно з прийомами щодо укладення угод. Після цього попросимо його виступити й запишемо це на відеоплівку. Потім ми будемо аналізувати його презентацію, розбираючи, що він зробив добре, а що не дуже, і як це можна виправити й поліпшити. Після цього агент ще раз виступає, ми це знову записуємо й оцінюємо. Коли він, нарешті, опанує власною технікою проведення презентацій, то практикуватиме її самостійно… Аналогічними методами я навчав професійних ораторів і торгових агентів [6].

Процесу набуття безпосередніх навичок візуалізації навчальних презентацій обов'язково передує формування в бакалаврів пріоритету збалансованої презентації перед типовою презентацією. Відповідно збалансовану презентацію ми визначаємо як презентацію, у якій дотриманий баланс між:

– першорядним (ключовим, основним) і другорядним;

– ефективним й ефектним;

– раціональним (аналіз, синтез) й емоціональним (емоції, настрій);

– візуальним (зображення, ілюстрації) і вербальним (текст);

– заповненою (текстом, ілюстраціями) площею й пустим (ще називають: негативним, білим) простором.

На навчальних заняттях з обробки зображень і мультимедіа та комп'ютерного дизайну бакалаври виконують практичні завдання, на прикладі яких вчаться дотримуватися балансу між різними складовими візуального простору, а на заняттях із методики навчання інформатики досліджують причини випадків, коли учитель (лектор), свідомий переваг збалансованої презентації, ба більше, який має успішний досвід створення й використання збалансованої презентації, утім, продовжує практикувати типові презентації. Однією з таких причин є невміння створювати візуальні сюжети. З одного боку, широкий загал демонструє непідробний і стійкий інтерес до можливостей використання у презентаціях візуальних образів. Про це, зокрема, свідчить зростання останнім часом кількості видань й електронних ресурсів, у яких автори докладно описують методи створення та використання візуальних засобів у слайдах презентацій. З іншого боку, як показує практика, самої зацікавленості замало, адже: «До хотіння треба уміння», – нагадує українська народна мудрість. Спектр навичок, необхідних для проведення повного комплексу робіт, пов'язаних із підготовкою збалансованої комп'ютерної презентації, містить, зокрема, вміння з дизайну (композиція, колір, шрифт, візуальні образи) та комп'ютерної графіки (підготовка візуальних образів) тощо. Цих навичок бакалаври набувають на заняттях з обробки зображень і мультимедіа та комп'ютерного дизайну.

Висновки з проведеного дослідження. Для того щоб ефективно взаємодіяти із сучасним візуальним інформаційним середовищем, зважаючи на потреби своєї професійної діяльності, учитель і викладач мають бути візуально грамотними. Візуальне в інформаційному суспільстві має свою, притаманну йому, специфіку, а саме: внутрішню неоднорідність, нематеріальність технічної візуальної інформації, невловимість місця її перебування, перманентне зростання попиту на візуальну інформацію, динамічність візуальної інформації. Ефективними способами формування в бакалаврів – майбутніх учителів і викладачів інформатики – навичок візуалізації навчальних презентацій є формування візуальної грамотності під час вивчення навчальних дисциплін «Обробка зображень і мультимедіа», «Основи комп'ютерного дизайну» та «Методика навчання інформатики» в процесі виконання студентами комплексу творчих і практичних завдань. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в запровадженні проектних завдань із дослідження бакалаврами візуалізації навчальних презентацій за допомогою різних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сальникова Е. Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века. М.: Прогресс-Традиция, 2012. 576 с.

2. Рейнольдс Г. Презентация в стиле Дзен: дизайн, разработка, проведение и примеры. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2009. 240 с.

3. Дуарте Н. Slide:ology. Искусство создания выдающихся презентаций. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2012. 288 с.

4. Новиков А. Сейчас многие носят одежду так, как раньше слушали Doors. URL: http://os.colta.ru/media/advertising/details/34377/

5. Макгоуэн Б., Боумэн А. Идеальный слог. Что и как говорить, чтобы вас слушали. URL: http://readli.net/chitat-online/?b=393182&pg=5.

6. Кеннеди Д. Как преуспеть в бизнесе, нарушая все правила: руководство для предпринимателей. URL: https://profilib.net/chtenie/29555/den-kennedi-kak-preuspet-v-biznese-narushaya-vse-pravila-rukovodstvo-dlya-predprinimateley-18.php.

УДК 378.14

МОДЕЛЬ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Воловник В.Є., к. пед. н., доцент,
професор кафедри інженерної механіки
Військова академія (м. Одеса)

Маслій О.М., к. пед. н., старший науковий співробітник,
заступник начальника академії з навчальної роботи
Військова академія (м. Одеса)

У статті порушено проблему пошуку нової теоретичної моделі впровадження у навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій і методик. Значну увагу приділено їх сумісності з особливостями організації освітньої діяльності в навчальних закладах провідних країн-членів НАТО.

Ключові слова: *педагогічне моделювання, організація освітньої діяльності, інноваційні педагогічні технології, вищий військовий навчальний заклад, педагогічна логістика, методики НАТО.*

В статье затронута проблема поиска новой теоретической модели внедрения в учебно-воспитательный процесс высших военных учебных заведений инновационных педагогических технологий и методик. Значительное внимание уделено их совместимости с особенностями организации образовательной деятельности в учебных заведениях стран-членов НАТО.

Ключевые слова: *педагогическое моделирование, организация образовательной деятельности, инновационные педагогические технологии, высшее военное учебное заведение, педагогическая логистика, методики НАТО.*

Volovnyk V.Ye., Maslii O.M. MODEL OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article raises the problem of finding a new theoretical model for the introduction of innovative pedagogical technologies and methods in the educational process of higher military educational institutions. Considerable attention is paid to their compatibility with the peculiarities of educational process in educational institutions of leading NATO countries.

Key words: *pedagogical modeling, organization of educational process, innovative pedagogical technologies, higher military educational institution, pedagogical logistics, NATO methodology.*

Постановка проблеми. Стратегічні й оперативні цілі та завдання оборонної реформи, зазначені у Стратегічному оборонному бюлетені України [1], щодо вдосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів, одним із завдань якого є підвищення ефективності системи військової освіти завдяки практичному спрямуванню навчання, використанню в навчальному процесі передових методик підготовки збройних сил держав – членів НАТО, зумовили актуалізацію проблеми впровадження в навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) України інноваційних педагогічних технологій і методик, сумісних з особливостями організації освітньої діяльності в навчальних закладах провідних країн-членів НАТО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питаннями впроваджен-

ня інноваційних педагогічних технологій як якісно нової сукупності форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, що приносить суттєві зміни в результат освітнього процесу, займалося багато педагогів-дослідників (І. Волощук, В. Давидов, Г. Данилова, А. Дахін, В. Загвязінський, З. Курлянд, А. Нісімчук, О. Новіков, О. Пєхота, Л. Пироженко, І. Підласий, О. Пометун, Л. Романишина, О. Савченко, Н. Тализіна, А. Хуторський, І. Якимська, В. Якунін та інші), зокрема військових (О. Бойко, В. Іщенко, В. Лігоцький, М. Науменко, М. Нещадим, Ю. Приходько, Ю. Сердюк, В. Спірідонова, О. Торічний, І. Хорєв, В. Чабаненко, В. Ягупов та інші). У підготовці військовослужбовців використовуються сучасні технології програмованого, модульного та дистанційного навчання, комп'ютерні (інформаційні) та мультимедійні технології. Щодо адаптації та впровадження в освітній процес ВВНЗ технологій і методик, застосовуваних у військових навчальних закладах країн-членів НАТО, то основні пропозиції дослідників стосуються вдосконалення навчальних програм, збільшення кількості навчальних годин із вивчення іноземних мов і загальновійськової підготовки, з питань відновлення технічної готовності озброєння та військової техніки, збільшення частки практики й стажування у військах, модернізації матеріально-технічної бази ВВНЗ, а також поетапного введення в навчальний процес спеціалізованої документації за стандартами НАТО. Проте загальна теоретична модель впровадження інноваційних педагогічних технологій у ВВНЗ як цілісна система, адаптована до освітньої діяльності в навчальних закладах країн-членів НАТО, ще не була предметом окремих досліджень.

Постановка завдання. Метою статті є розроблення моделі впровадження інноваційних педагогічних технологій (далі – ІПТ) і методик у навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів як цілісної системи, адаптованої до сучасного досвіду організації освітньої діяльності в навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, та аналіз її складових.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час розроблення моделі застосовувався метод наукового педагогічного моделювання, за яким модель (з лат. – зображення) розглядається як схема будь-якого об'єкта або процесу, що використовується як його спрощена заміна; як допоміжний об'єкт, обраний чи перетворений людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об'єкт. Цей метод спирається на специфічний вид порівняння – аналогію, за яким визначається подібність явищ, еквівалентність одного об'єкта щодо другого, відкривається можливість переносу інформації з аналогії від моделі до прототипу [2, с. 55].

Отже, моделювання засновано на подібності систем або процесів. Однак ступінь повноти подібності моделі об'єкта найчастіше є не повною, а частковою, адже, як відомо, процеси в педагогічних системах мають ймовірнісний характер і піддаються моделюванню тільки під час введення низки різного роду припущень [3, с. 42]. Відтак треба мати на увазі, що під час формування моделей упровадження конкретних ІПТ може існувати ймовірність створення хибних моделей і на практиці реальні процеси можуть пройти дещо інакше.

Розроблення досліджуваної моделі як цілісної системи потребує встановлення змісту, який вкладається в поняття «система», у контексті цілей роботи.

Система (від грецьк. – ціле, складене з частин (підсистем, елементів); поєднання), за «Великим тлумачним словником сучасної української мови», розглядається як «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [4, с. 1126].

В основу створення досліджуваної моделі як цілісної системи нами було покладено принцип «J-структурування», що існує в усіх країнах НАТО, вважається оптимальним для систем військового управління та, відповідно, у якому відбувається чіткий поділ за функціями.

Як зазначено в інтерв'ю виданню «Новое время» 23 червня 2016 р. Міністра оборони України Степана Полторака, «J-структура» – це система, яка прийнята в арміях країн НАТО: управління, забезпечення, організація. Вона дає можливість швидко та правильно приймати рішення [5].

Метою розробленої нами моделі впровадження ІПТ у навчально-виховний процес ВВНЗ, наведеної на рис. 1, є зазначені у Стратегічному оборонному бюлетені України [1] оперативні цілі щодо вдосконалення системи військової освіти та підготовки кадрів, які досягаються через виконання низки завдань, зокрема щодо підвищення ефективності системи військової освіти завдяки практичному спрямуванню навчання, впровадженню в навчальний процес передових методик підготовки збройних сил держав-членів НАТО, а також приведення якості підготовки (перепідготовки) та підвищення кваліфікації військових фахівців у відповідність із потребами сил оборони з урахуванням досвіду АТО, бойових дій і між-

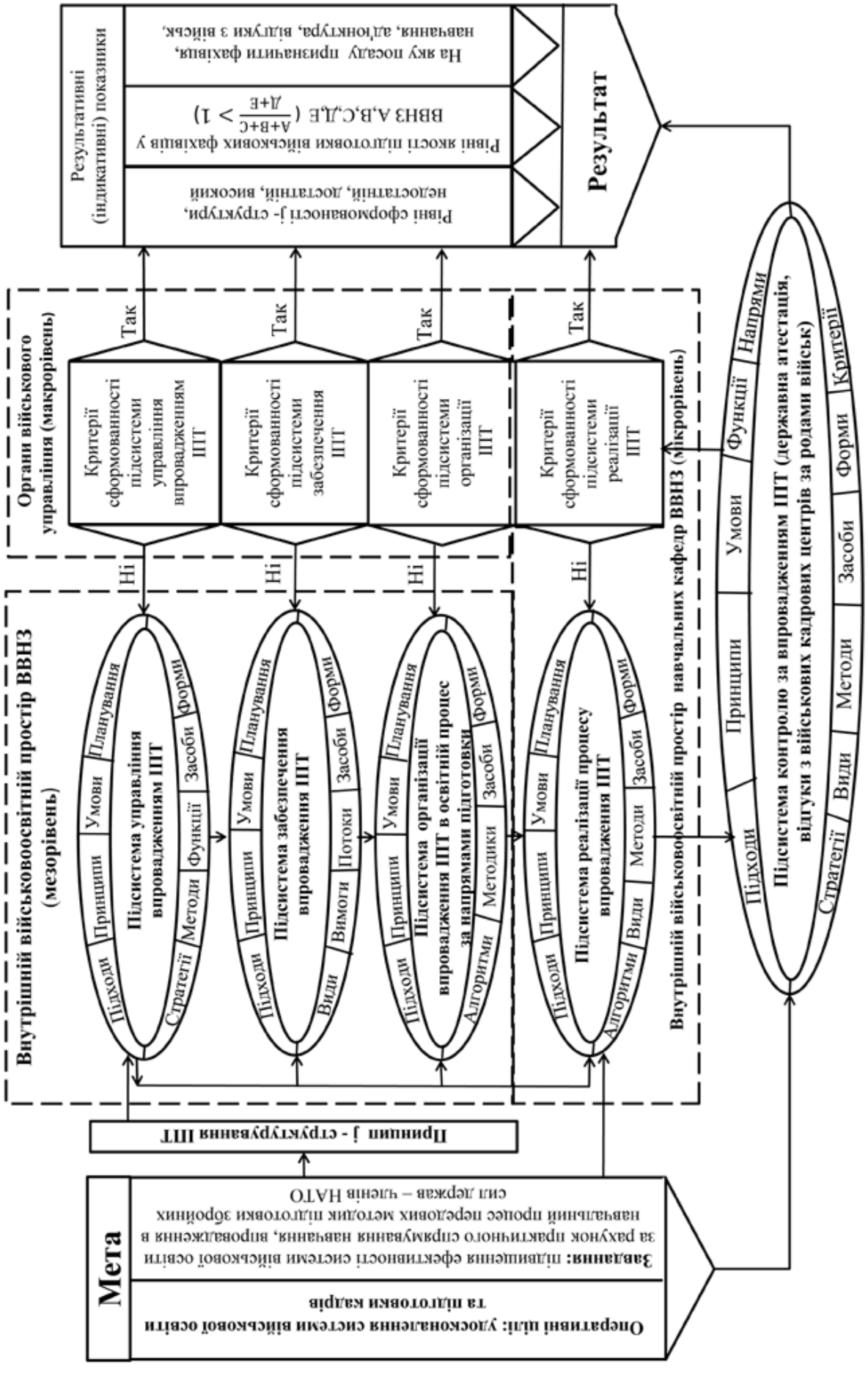

Рис. 1. Теоретична модель упровадження ІПТ у ВВНЗ як цілісна система

народних операцій із підтримання миру та безпеки.

Модель охоплює три рівні військово-освітнього простору (макро-, мезо- та мікрорівні), містить загальну мету, J-структурований процес впровадження ІПТ, що складається із п'яти підсистем (управління, забезпечення, організації, реалізації та контролю за впровадженням ІПТ), результат, що встановлюється за індикативними показниками, та зворотні зв'язки.

Кожна підсистема моделі містять конкретну (локальну) мету, яка виступає складовою частиною загальної мети, підходи, принципи, умови, етапи планування, алгоритми, стратегії, а також методи, види, форми та засоби, що використовуються в межах цієї підсистеми.

Підсистема контролю за впровадженням ІПТ також передбачає коригування інших підсистем за визначеними зворотними зв'язками відповідно до встановлених критеріїв сформованості цих підсистем, зокрема за результатами державної атестації, а також за результатами аналізу відгуків на випускників ВВНЗ із військових кадрових центрів за родами військ.

Критерії сформованості підсистем встановлюються на макрорівні військовоосвітнього простору – рівні органів військового управління як замовників (стейкхолдерів) високоякісної підготовки майбутніх військових фахівців.

Мезорівнем внутрішнього військово-освітнього простору ми вважаємо рівень ВВНЗ, а мікрорівнем – військовоосвітнє середовище навчальних кафедр.

Теоретичні основи кожної підсистеми моделі будуються на засадах загальних (універсальних) педагогічних підходів, як-от: системного, концептуального, логістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, синергетичного та акмеологічного підходів, які передбачають низку відповідних принципів. Практична складова кожної підсистеми моделі має конкретні особливості планування та використання стратегій, методик, методів, алгоритмів, форм і засобів, визначення яких залежить від цієї підсистеми та ІПТ, що впроваджується.

Концептуальний підхід, використаний у дослідженні, – це підхід із позицій Концепції підготовки Збройних сил України, підготовленої відповідно до Воєнної доктрини-2015 [6]. Цей підхід під час упровадження ІПТ основується на таких принципах: професійної спрямованості, науковості, систематичності та послідовності, доступності, наочності, індивідуального підходу й комплексності під час формування в майбутніх військових фахівців певних компетентностей (фахових здібностей), максимального наближення умов навчання до обстановки реальних бойових дій.

Компетентісний підхід у впровадженні ІПТ передбачає трирівневу ієрархію компетентностей (ключові, загальнопредметні та предметні) і базується на принципі фундаменталізації військової освіти, що відбивається в обов'язковій умові органічного взаємозв'язку вищої військової та вищої цивільної освіти, як це відбувається у вищому військовому училищі Вест-Пойнт (США), і принципі адаптації військової освіти до вимог і потреб суспільства, що практично реалізується шляхом залучення до викладання й оцінювання результатів навчання у ВВНЗ фахівців із досвідом АТО, а також залучення курсантів до наукової діяльності.

Акмеологічний підхід передбачає формування моделі впровадження ІПТ у ВВНЗ на пріоритеті та органічному поєднанні основних акмеологічних принципів (трьох «П», за Г. Даниловою): професіоналізму, порядності, патріотизму, що є дуже важливим саме для майбутніх військових фахівців.

Синергетичний підхід до процесу формування моделі впровадження ІПТ спрямовує його на самоорганізацію, комунікативність, емерджентність (цілісність).

Дуже важливим, на нашу думку, у формуванні підсистеми управління впровадженням ІПТ цієї моделі є логістичний підхід, або підхід із позицій педагогічної логістики.

Логістичний підхід на сучасному етапі світового розвитку розглядається багатьма вченими як новий стратегічний напрям забезпечення ефективності організаційно-управлінських процесів і систем та практичний інструмент їх удосконалення [3, с. 8; 7, с. 5].

За термінологією освітньої логістики [8], педагогічне поле (у нашому дослідженні – військовоосвітній простір) складається з таких потоків: знань, навчання, психологічного та фізичного (для військових) здоров'я, інформаційних потоків і потоків обладнання (забезпечення матеріально-технічної бази навчання сучасними зразками озброєння та військової техніки – для військових). Означені потоки й утворюють логістичні ланцюжки навчально-виховного процесу ВВНЗ.

Логістичний підхід у більш вузькому сенсі полягає в розробленні оптимізаційних методів навчання для вирішення ряду практичних завдань. До таких завдань треба віднести оптимізацію структури навчального матеріалу, проектування, планування, діагностування та контроль якості підготовки курсантів, що вирішуються як на мезорівні

військовоосвітнього простору, тобто в межах підсистем управління, забезпечення й організації впровадження ІПТ у ВВНЗ, так і на мікрорівні військовоосвітнього простору, тобто в межах підсистеми реалізації процесу впровадження ІПТ під час викладання навчальних дисциплін на кафедрах ВВНЗ, навіть на кожному окремому занятті кожним окремим викладачем.

Варто також зазначити, що саме логістичний підхід певною мірою містить у собі окремі положення системного, синергетичного, компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів, що відбивається у змісті його провідних принципів і концептуальних положень.

До принципів і концептуальних положень логістики, що покладені в основу логістичного підходу до управління впровадженням ІПТ у ВВНЗ, можна віднести такі принципи:

– системності, згідно з яким процес впровадження ІПТ розглядається як цілісна адаптивна логістична педагогічна система;

– функціональності, за яким специфіка цієї системи визначається домінуючими функціями (навчання, виховання, формування та розвиток ключових компетенцій майбутнього військового фахівця), а зворотний зв'язок забезпечується функціями контролю й оцінки якості його підготовки та рівня цих компетенцій;

– інтеграції та інтегрального визначення цілей навчання під час впровадження ІПТ, які обумовлюють дидактичну інтеграцію навчальних дисциплін, розроблення інтегрованих модульних курсів підготовки майбутніх військових фахівців і на цій основі визначення їхніх ключових компетенцій, на формування яких спрямовуються ІПТ;

– принципи «точно в термін» (JIT – just in time), за яким оптимізуються логістичні ланцюжки навчального процесу ВВНЗ, і «джит-надійності» (JIT–reliability), який базується на здатності системи до самоорганізації і в освіті являє собою спосіб підвищення надійності функціонування педагогічної системи шляхом резервування інформації, тобто наявності надлишкової інформації (резервів), що треба закладати у зміст і методику впровадження ІПТ;

– принцип вирішення інформаційних проблем шляхом стандартизації даних відповідно стандартам НАТО;

– принцип пріоритету потреб тих, хто навчається (курсантів, слухачів), і потреб ринку праці, який означає пріоритет їхніх потреб в аспекті майбутнього працевлаштування, можливості бути мобільними на ринку праці, що також зумовлює обов'язковість взаємозв'язку вищої військової та вищої цивільної освіти відповідно до стандартів підготовки офіцерського складу в США;

– принципи орієнтації на кінцевий результат, взаємодії всіх компонентів логістичної системи та координації дій спеціалістів різних підрозділів, які беруть участь в управлінні потоковими процесами, що загалом обумовлюють охоплення інноваційними педагогічними технологіями якомога більшої кількості ланок логістичних ланцюжків військовоосвітнього простору з акцентом на прогнозований кінцевий результат, котрий фіксується в досягненні майбутніми військовими фахівцями заданої якості підготовки та рівня сформованості ключових компетенцій;

– принцип варіативності стратегій, методів і методик управління розробленням і впровадженням ІТП у НВП ВВНЗ та оцінки якості підготовки й рівня сформованості ключових компетенцій майбутніх військових фахівців.

Стратегії управління в логістиці найчастіше класифікуються дослідниками за двома основними категоріями: «ті, що виштовхують, штовхають», або «push–стратегії», і «ті, що тягнуть», або «pull–стратегії» [7, с. 26].

Закордонними фахівцями провідних країн розроблено та впроваджено декілька різних систем управління, що ґрунтуються на цих стратегіях. Під час використання push–стратегій потоки виштовхуються адресатам суворо за розпорядженням (командою), що надходить із центру управління, або за певною програмою, завчасно розробленою центром управління. Під час pull–стратегій, тобто витягувальних, тягнучих, центр управління не встановлює поточних завдань і практично не втручається в інформаційний і матеріальний потокообмін, що здійснюється за замовленням адресатів у міру необхідності, яка визначається самими керованими адресатами, тобто окремі програми розробляються відповідно до розміру кожного їхнього замовлення. Основною функцією центру управління витягувальних систем є постановка завдання перед кінцевою ланкою логістичного ланцюжка [7, с. 27].

Зрозуміло, що push–стратегії управління характерні для суворо централізованих систем із високим рівнем стратегічного управління, тоді як pull–стратегії є деякою мірою децентралізованими, у яких забезпечується підвищення рівня оперативно-тактичного управління.

Отже, загалом стратегії, методи й методики управління впровадженням ІТП, застосовуваних у навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, можна класифікувати за двома основними напрямами: «виштовхувальні», або «push–методи», і «витягуваль-

ні», або «pull–методи», кожний з яких має власні переваги та недоліки, що обумовлюють особливості їх застосування.

Загальновизнано, що науковці розглядають навчання як процес управління (А. Дахін, І. Підласий, Н. Тализіна, В. Якунін та інші).

Зважаючи на це, можна дійти висновку, що відповідні зазначеним стратегіям push – і pull–методи можливо використовувати як на мезорівні військовоосвітнього простору в межах підсистеми управління впровадженням ІПТ, як описано вище, а також підсистем забезпечення й організації впровадження ІПТ, так і на мікрорівні в межах підсистеми реалізації ІПТ під час викладання навчальних дисциплін на кафедрах ВВНЗ, навіть на кожному окремому занятті, де впроваджується ІПТ.

Наприклад, на мікрорівні в межах підсистеми реалізації ІПТ під час використання push-методу викладач виступає організатором і проміжним (між керівництвом ВВНЗ і курсантами) центром управління процесом навчання, джерелом знань, яке передає («виштовхує») велику за обсягом інформацію великій кількості курсантів за короткий час, особливо, якщо згідно з ІПТ інформація виштовхується у структурованому вигляді. Обсяг інформації залежить від програми навчання, розробленої в центрі управління. Співпраця викладача з кожним курсантом за push-методу досить обмежена. Ступінь диференціації навчання також досить невеликий, однак найбільш сильні курсанти можуть навчатися за посиленою програмою, затвердженою центром управління.

Діяльність курсантів за push–методу реалізації ІПТ відносно пасивна, оскільки вони не приймають важливих рішень щодо процесу навчання, особливо щодо темпу власного навчання, перевищення якого викладачем означає вилучення слабких курсантів із процесу навчання, а зниження – вилучення сильних курсантів. Під час використання push–методу колективна взаємодія та спілкування курсантів у процесі навчання значно обмежені, навіть практично відсутні. Проте розвиваються пізнавальні вміння слухати, сприймати та конспектувати велику кількість інформації та відтворювати її.

Під час використання pull-методу за реалізації ІПТ викладач виступає насамперед координатором, а організує процес тільки тією мірою та щодо того обсягу інформації, яка замовляється курсантами. Посилюється диференціація та індивідуалізація навчання й особистісна орієнтованість навчання. До того ж за pull-методом однаково можливі й групові (колективні), і попарні, й індивідуальні форми та способи організації навчання. Широко використовуються індивідуальні програми навчання. Підвищується роль викладача як фалісітатора дискусій у разі групової форми навчання та консультанта в разі індивідуальної підготовки. Однак на вивчення курсантами порівняно невеликого обсягу інформації може витрачатися досить значний час.

Діяльність курсантів за pull-методу реалізації ІПТ досить активна; приймання ними рішень щодо процесу підготовки відносно самостійне, внаслідок чого підвищується їхня відповідальність. Pull-метод потребує й високої дисциплінованості курсантів. Між викладачем і курсантами утворюються партнерські взаємостосунки. У разі індивідуального навчання його темп визначається за власним рішенням курсанта. За групової форми темп навчання залежить від лідерів групи, одним з яких повинен бути викладач. Активна колективна взаємодія та міжособистісне спілкування й взаємонавчання курсантів. Розвиваються пізнавальні вміння, навички здобування та використання інформації, її аналізу й синтезу, соціальні здатності та громадянська позиція.

Підсистема забезпечення впровадження ІПТ у ВВНЗ має передбачати, на нашу думку, такі види забезпечення:

– фінансове забезпечення, яке, з одного боку, потребує режиму економії, а з іншого боку, повинно бути достатнім для якісної підготовки військових кадрів;

– матеріально-технічне – забезпечення навчального процесу новими сучасними зразками озброєння та військової техніки (ОВТ), що використовується в армії НАТО; сучасною комп'ютерною технікою, засобами зв'язку тощо, іншим матеріально-технічним оснащенням для модернізації матеріально-технічної бази ВВНЗ за стандартами НАТО, відновлення технічної готовності ОВТ та якісного проведення всіх видів навчальних занять;

– просторове – забезпечення вимог щодо навчальних і навчально-виробничих приміщень, території й інфраструктури ВВНЗ, полігонів, навчально-тренувальних комплексів, комунікацій; можливість їх розширення;

– кадрове – забезпечення, що передбачає кваліфікаційний склад військових керівників і науково-педагогічних працівників, їхню готовність і здатність адаптуватися до змін системи та цілей навчання, пов'язаних з упровадженням ІПТ, застосовуваних у навчальних закладах провідних країн-членів НАТО;

– організаційне – забезпечення, що містить ресурси організаційної структури

управління та передбачає гнучкість управлінської системи ВВНЗ, швидкість проходження управлінських впливів щодо впровадження ІПТ, а також поетапне введення в навчальний процес спеціалізованої документації за стандартами НАТО;

– інформаційне – забезпечення, що передбачає доступність інформації щодо впровадження ІПТ і методик, застосовуваних у військових навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, в освітній процес ВВНЗ, можливість її розширення та збільшення достовірності, а також забезпечення інформаційної та комп'ютерної безпеки;

– навчально-технічне – забезпечення, що передбачає наявність технічних засобів навчання, до яких належать різноманітні мультимедійні дошки, фліп-чарти зі змінними блокнотами, кодоскопи, відеозасоби (відеокамери, відеопрогравачі та телевізори), комп'ютери та програмне забезпечення, модераційні валізи, аудіозасоби;

– навчально-методичне – забезпечення, що розробляється у ВВНЗ і ВНП ВНЗ на основі наявності вищеперелічених видів забезпечення впровадження ІПТ і методик, застосовуваних у військових навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, у межах підсистем організації та реалізації процесу впровадження ІПТ.

Функціональний підхід до забезпечення впровадження ІПТ у ВВНЗ передбачає використання таких методів і навчальних систем, які забезпечать вирішення багатьох завдань (виконання багатьох функцій) щодо вдосконалення освітнього процесу ВВНЗ відповідно до методик НАТО.

Наприклад, удосконалення тактичних занять із курсантами (слухачами) командного фаху треба планувати й проводити з використанням системи MILES (Multiple Integrated Laser Engagement System – Багатоцільова інтегрована бойова лазерна система) [9], яка надає можливість командирам створити сценарій реального двостороннього бойового протистояння, таким способом забезпечує навчання діям в обстановці, максимально наближеній до бойової, придбання в короткий термін практичних навичок реальної поведінки в бою, а також вироблення високих морально-бойових якостей. Отже, саме вона може розглядатися як забезпечення впровадження технології підготовки підрозділу до дій у бойових умовах за стандартами НАТО.

Підсистема контролю за впровадженням ІПТ у ВВНЗ будується на засадах поданих вище універсальних підходів, а також підходів із позицій розвитку лідерства за алгоритмом, що відповідає етапам підготовки майбутніх військових фахівців, і з позицій розвитку готовності викладачів до впровадження ІПТ та контролю результатів і має за мету моніторинг ефективності використання ІПТ (на макрорівні військово-освітнього простору – за встановленими стейкхолдерами критеріями сформованості підсистем J-структури; на мезорівні – за досягнутими результатами щодо якості підготовки майбутніх військових фахівців).

Результати навчання визначаються за індикативними показниками – атестацією курсантів, якість підготовки яких встановлюється за шкалою оцінювання ECTS, а загальна якість підготовки визначається за формулою:

$$(А + В + С) / (Д + Е) > 1,$$

де А, В, С, Д, Е – кількість курсантів, які отримали відповідно оцінку А, В, С, Д, Е.

Крім того, відстрочений контроль результатів навчання проводиться за аналізом відгуків на випускників ВВНЗ із військових кадрових центрів за родами військ, якість підготовки яких встановлюється за прийнятою шкалою оцінювання (оцінки «відмінно», «добре», «задовільно»), а загальна якість підготовки військових фахівців визначається за формулою:

$$(а + в) / с > 1,$$

де а, в, с – кількість військових фахівців, які отримали відповідно оцінку «відмінно»; «добре»; «задовільно».

Практичне використання цієї моделі щодо впровадження деяких ІПТ і методик, зокрема імітаційної технології MILES, методики навчання дорослих Девіда Колба та інших, а також алгоритмів розвитку лідерства, аналогічних застосовуваним у навчальних закладах провідних країн-членів НАТО, підтвердило її ефективність за отриманими індикативними показниками.

Висновки з проведенного дослідження. Розроблена теоретична модель впровадження в навчально-виховний процес вищих військових навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій і методик уможливлює їх адаптацію та сумісність з особливостями організації освітньої діяльності в навчальних закладах провідних країн-членів НАТО. Подальшу роботу доцільно проводити в напрямі поглибленого дослідження всіх складових підсистем цієї моделі та поширення її практичного використання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 20 травня 2016 р. «Про Стратегічний оборонний бюлетень України»: Указ Президен-

та України від 6 червня 2016 р. № 240/2016. URL: http://www.president.gov.ua/documents/2402016-20137.

2. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / І.М. Богданова, О.С. Цокур та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. Одеса, 2002. 344 с.

3. Гаджинский А.М. Логистика: учебник. М.: Изд.-торг. Корпорация «Дашков и К», 2005. 432 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

5. Полторак анонсує створення «j-структури» в Міноборони за прикладом військ НАТО. URL: https://www.5.ua/polityka/poltorak-anonsuie-stvorennia-jstruktury-v-minoborony-za-prykladom-viisk-nato-117975.html (дата звернення: 23.06.2016).

6. Концепція підготовки Збройних сил України: наказ Міністра оборони України від 22 лютого 2016 р. № 95. URL: https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html (дата звернення: 29.02.2016).

7. Крикавський Є.В., Гринів Н.Т., Таранський І.П. Логістика та розвиток організацій. Львів: Держ. ун-т «Львівська політехніка», 1999. 148 с.

8. Педагогічна (освітня) логістика. URL: http://logistics.cdtu.edu.ua/index.php/2013-05-13-17-19-45/2013-05-13-22-35-18/2013-05-13-22-44-42 .

9. Система MILES-2000. URL: http://sim.nuou.org.ua/index.php/ua/programi-programni-kompleksi/miles-2000.

УДК 378.011.3-051:339.138

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ

Гоголь І.О., викладач
кафедри права та сучасних європейських мов
Харківський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

Стаття присвячена обґрунтуванню та визначенню критеріїв сформованості культури професійного спілкування майбутніх маркетологів. У статті розглянуто сутність поняття «критерій» як об'єктивної ознаки, за допомогою якої здійснюється оцінка досліджуваного явища; визначено вимоги до вибору критеріїв оцінки цього явища.

З огляду на сутність поняття «культура професійного спілкування», його змістове наповнення було виділено відповідні критерії та показники, які дають змогу визначити сформованість компонентів культури професійного спілкування майбутнього фахівця з маркетингу. Такими критеріями визначено когнітивний, особистісно-мотиваційний, професійно-комунікативний.

Ключові слова: *культура професійного спілкування, критерій, показник, маркетинг, фахівці з маркетингу.*

Статья посвящена обоснованию и определению критериев сформированности культуры профессионального общения будущих маркетологов. В статье рассмотрено сущность понятия «критерий» как объективного признака, с помощью которого осуществляется оценка исследуемого явления; определены требования к выбору критериев оценки данного явления.

Учитывая сущность понятия «культура профессионального общения», его содержательное наполнение было выделено соответствующие критерии и показатели, которые позволяют определить сформированность компонентов культуры профессионального общения будущего специалиста по маркетингу. Такими критериями определены когнитивный, личностно-мотивационный, профессионально-коммуникативный.

Ключевые слова: *культура профессионального общения, критерий, показатель, маркетинг, специалисты по маркетингу.*

Gogol I.O. CRITERIA AND INDICATORS OF THE FORMATION OF A CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE MARKETING SPECIALISTS

The article is devoted to the substantiation and determination of the criteria for the formation of a culture of professional communication of future marketers. In the article the essence of the concept of "criterion" as an objective sign, by means of which the estimation of the investigated phenomenon is carried out; requirements for selecting criteria for evaluating this phenomenon are determined.

Taking into account the essence of the notion "culture of professional communication", its content content has been allocated relevant criteria and indicators that allow determining the formation of components of the culture of professional communication of the future marketing specialist. Such criteria are cognitive, personal-motivational, and professional-communicative.

Key words: *culture of professional communication, criterion, indicator, marketing, marketing specialists.*

Постановка проблеми. Питання формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму та майстерності фахівців досліджували в межах різних наук – психології, етики, лінгвістики, педагогіки – такі вчені, як В. Андрєєв, О. Баєва, В. Веснін, І. Гічан, О. Головаха, Ю. Жуков, І. Зарецька, Ф. Кузін, М. Лєбєдєва, Ю. Палеха, Н. Паніна, А. Панфілова, Г. Сагач, В. Співак, Т. Холопова, Т. Чмут, Г. Щокін та інші.

Для визначення змісту та структури поняття «культура професійного спілкування маркетолога» було проаналізовано роботи провідних вітчизняних учених, таких як П. Бавіна, О. Васічкіна, Л. Віхляєва, Н. Волкова, І. Горбуліч, В. Квартальнова, М. Макаренко, І. Ромащенко, Т. Шепеленко, які розглядають теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, зокрема майбутніх маркетологів, до ділового спілкування. Узагальнюючи позиції науковців, було визначено, що культура професійного спілкування – це особистісне інтегральне утворення, яке забезпечує установлення й розвиток контактів між людьми та досягнення оптимальної взаємодії його учасників, що зумовлено потребами професійної діяльності. Це особистісна інтегративна характеристика, яка забезпечує професійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію маркетолога зі споживачами маркетингових послуг, що зумовлено потребами маркетингової діяльності й спрямовано на досягнення позитивного результату.

Особливої актуальності набуває питання про визначення науково обґрунтованих критеріїв оцінки рівня сформованості культури професійного спілкування у майбутніх маркетологів, оскільки цей феномен є складним і важко піддається кількісним вимірюванням.

Постановка завдання. Мета статті – визначити й обґрунтувати критерії та показники сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців із маркетингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питанню про критерії, показники та рівні професійної діяльності представників різних професій присвячені дослідження Л–Бурдейної, О–Вишневської, Н–Замкової, Н–Кожемякіної, Н–Логутіної, Л–Нікіфорової, С–Тарасової, Н–Чабан, В–Черевко та інших учених.

Характеристики цього феномена за рівнями сформованості можна виявити лише на основі орієнтирів, у ролі яких виступають критерії. Поняття «критерій» визначається як ознака, за якою можна судити про щось; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища, підстава для оцінки або класифікації чогось. У педагогічній теорії під поняттям «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його в різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінці [7].

Отже, критерієм, вважається ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Без формулювання критеріїв робота з формування культури професійного спілкування у майбутніх маркетологів вже на самому початку виявляється невизначеною: невідомо, за якими ознаками можна судити, щоб удалося вибрати найкращий у цих умовах варіант формування культури професійного спілкування у майбутніх маркетологів [8].

Досліджуючи сучасні проблеми професійної підготовки, П. Ясінець конкретизує значення критерію як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості загалом унаслідок експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [8]. Саме це визначення критеріїв взято за основу в нашому дослідженні. У свою чергу, показники – це дані, які свідчать про розвиток і перебіг чогось. У нашому дослідженні – інтегрованих критеріїв вияву культури професійного спілкування.

Аналіз досліджень (О. Абдуліної, О. Боровської, Ю. Якименко та інших науковців) свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення сформованності культури професійного спілкування майбутніх маркетологів; система критеріїв має відображати реально існуючу діяльність працівників із реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику; система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки процесу формування культури професійного спілкування у майбутніх маркетологів і його результати.

Критерій, на думку Т. Щербан, є сукупністю основних показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Отже, будучи компонентом критерію, показник є конкретним і типовим ви-

явом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна «визнати» наявність якості, судити про рівень її розвитку. Для того, щоб показник відповідав своєму призначенню, він повинен за кожним критерієм розкривати сутність відповідної якості [6].

Показники, будучи складовою частиною критеріїв, служать типовими й конкретними виявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими й доступними для їхнього розуміння та використання; по-друге, охоплювати істотні сторони, явища; по-третє, враховувати специфіку феномена; по-четверте, давати можливість проводити кількісну та якісну оцінку розвитку досліджуваного явища.

Вироблена й обґрунтована дослідником О. Опалюк система критеріїв (показників) сформованості ділової культури студента містить таке: необхідний рівень фахових і культурологічних знань; уміння користуватися набутою інформацією в конкретних соціальних і виробничих ситуаціях; сформованість власного іміджу; володіння культурою мовленнєвої діяльності. Показником ділової культури є також уміння пристосовуватись до будь-якої ситуації та мати успіх у роботі, що допомагає організувати затишок у приватному житті [3].

Автор визначив такі критерії та показники сформованості ділової культури майбутніх фахівців: мотиваційний критерій (інтерес до власних емоційних переживань, усвідомлення значення ділової культури в особистісно-професійному розвитку, потреба в емоційному розвитку та самовихованні); когнітивний критерій (якість засвоєння знань щодо ділової культури (правильність, повнота); діяльнісно-поведінковий критерій (уміння за зовнішніми ознаками визначати емоційний стан співрозмовника, емоційну обстановку аудиторії та створювати сприятливий емоційний клімат у процесі міжособистісного спілкування, здатність до емпатичного включення суб'єкта в переживання інших людей); саморегулювальний критерій (уміння адекватно виражати та передавати особисті емоції, настрої, почуття, здатність контролювати особисті негативні переживання); рефлексивний критерій (здатність до внутрішньої самооцінки та самоаналізу особистих емоційних переживань, адекватної оцінки та аналізу переживань інших, а також адекватної оцінки емоційної ситуації) [3].

Відповідно до завдань нашого дослідження особливий інтерес становлять праці вчених, які виділили критерії сформованості культури професійного спілкування фахівців різних галузей.

А. Пономаренко виділив такі критерії сформованості культури професійного спілкування менеджера: 1) особистісно-мотиваційний, який містить морально-етичні якості: стриманість, толерантність і повага до інших, чесність, справедливість, вимогливість до себе й до інших, тактовне та уважне ставлення до колег, цілеспрямованість, впевненість у собі, самокритичність тощо; 2) перцептивно-когнітивний, який містить соціально-перцептивні й рефлексивно-емпатичні вміння, що забезпечують швидку орієнтацію в ситуаціях професійної взаємодії, адекватне, неупереджене й точне сприйняття особистісних властивостей і дій партнерів у спілкуванні, розуміння їхніх мотивів та емоційних станів, індивідуальних, вікових, соціальних і рольових особливостей; 3) операційний, який містить гностичні, прогностичні, стратегічні, візуально-презентативні й етикетні вміння, які забезпечують прогнозування, моделювання, реалізацію, аналіз та оцінку ефективності спілкування; 4) інформаційно-мовленнєвий, який представлений вербальними та невербальними вміннями, що забезпечують успішне викладення інформації в процесі виконання професійних завдань, активізацію розумової діяльності [5].

І. Плужнік виділив такі показники та рівні сформованості культури професійного спілкування майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісні орієнтації, перцептивні, інтерактивні й комунікативні здібності та вміння. На основі наведених показників автором було виділено три рівні розвитку культури професійного спілкування: нормативно-орієнтований, професійно-орієнтований, особистісно-орієнтований [4].

В. Лівенцова визначила такі критерії сформованості комунікативного компонента культури професійного спілкування менеджера: 1) правильність мовлення – знання й уміння дотримуватися прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо); 2) точність мовлення – зрозумілість висловлень, адекватність слів або синтаксичних конструкцій об'єктивній дійсності; 3) логічність мовлення – володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, за якої не виникає суперечностей, а також знанням мовних засобів, якими можна оформити думку; 4) доречність мовлення – вміння добирати найбільш точні, доречні в певній ситуації мовні засоби, зважаючи на мету, умови, сферу спілкування та психічний стан партнера з комунікації; 5) виразність мовлення – вміння естетично, оригінально та яскраво висловлювати свої думки; 6) знан-

ня та дотримання етикетних норм і правил ділового мовлення [2].

Зважаючи на визначені критерії, автором виділено три рівні сформованості культури професійного спілкування менеджера: емпірично-інтуїтивний (низький), репродуктивний (середній) і рефлексивно-творчий (високий) [2].

Емпірично-інтуїтивний рівень характеризується поверховими уявленнями студентів про складові елементи культури професійного спілкування, нерозвиненістю перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь. У професійному спілкуванні вони спираються головним чином на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно вироблені, не цілком усвідомлювані правила й комунікативні установки. Маючи поверхові уявлення про зміст культури професійного спілкування, студенти, як правило, не можуть об'єктивно оцінити рівень її сформованості в себе. До того ж часто спостерігається некритично висока оцінка своєї готовності до професійного спілкування або ж недостатнє розуміння важливості культури спілкування для майбутньої професійної діяльності.

Студенти з репродуктивним рівнем культури професійного спілкування усвідомлюють структуру ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість їхнього спілкування у професійній діяльності. Проте такі орієнтації часто характеризуються однобічністю та внутрішньою суперечливістю: орієнтація на ефективність спільної діяльності одночасно з недооцінкою важливості формування сприятливих міжособистісних стосунків у колективі або ж надмірно виражена орієнтація на себе, першість і престиж, дисципліну та порядок в очолюваному колективі тощо. Їхні знання та вміння мають здебільшого репродуктивний характер: студенти можуть їх застосовувати в типових, стандартних ситуаціях, проте відчувають труднощі, коли доводиться самостійно визначати адекватні способи та прийоми спілкування в умовах реальної професійної взаємодії.

Рефлексивно-творчий рівень культури професійного спілкування характеризується сформованістю у студентів адекватно усвідомлюваної ієрархічної структури ціннісних орієнтацій, домінуючу роль у якій відіграє орієнтація на ефективність професійної діяльності в комплексі з орієнтацією на формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі. Характерною ознакою рефлексивно-творчого рівня культури професійного спілкування менеджера є гнучкість, здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування зі співрозмовником у тій чи іншій конкретній ситуації. Студенти адекватно усвідомлюють комунікативні труднощі й окремі недоліки власного спілкування, розуміють важливе значення культури спілкування для майбутньої професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням власної комунікативної компетентності [2].

Кожному критерію відповідають певні показники. Наприклад, показниками мотиваційно-ціннісного критерію є такі: інтереси, потреби, установка на комунікативну діяльність, мотивація професійної діяльності, орієнтація на партнерство у взаємодії. Показниками пізнавального критерію є такі: наявність системи знань про сутність і закономірності комунікативної культури, про основні принципи міжособистісного та ділового спілкування, про функції комунікативної взаємодії у професійній діяльності, закони успішної комунікації, володіння основними поняттями, орієнтація в інформаційному просторі, гнучкість мислення. Показниками поведінково-діяльнісного критерію автором визначено такі: комунікативні вміння та навички; рефлексивність і креативність дій; самостійність дій під час виконання комунікативних завдань; соціальний інтелект, спосіб поведінки ву конфліктній ситуації. Показники особистісного критерію містять емоційну сприйнятливість; оцінку та самооцінку особливостей комунікативної діяльності, почуття власної гідності, повагу до опонента, готовність до духовної взаємодії, толерантність, емпатію, мовленнєву грамотність, комунікабельність, соціальну фасилятивність, рівень комунікативного контролю, комунікативні та організаторські здібності.

О. Берестенко зазначає, що в оволодінні культурою спілкування та професійною майстерністю можна виокремити кілька рівнів [1]:

1. Низький рівень професійного спілкування (примітивний, маніпулятивний) – характеризує непрофесіоналізм, який породжує страх, невпевненість, що спричиняє зниження працездатності, порушення динаміки мовлення й у підсумку появу стереотипних висловлювань, зменшується бажання думати та діяти самостійно. Виникає стійке негативне ставлення до людей, навчання, діяльності. Замість радості пізнання та спілкування з'являється відчуженість, партнер – це лише суперник у певній грі, яку треба виграти, результат – вигода.

2. Елементарний рівень (конвенційний) – характеризується наявністю окремих якостей спілкування та професійної діяльності, володіння знаннями, але не володіння тех-

нікою діалогу, що призводить до невисокої продуктивності діяльності, здійснюється відповідно до прийнятих правил, обмежений певними умовами, які визначені заздалегідь.

3. Базовий рівень (стандартизований) – володіння основами професійного спілкування та професійною майстерністю: зорієнтованість дій, гуманістична спрямованість на позитивній основі взаємин із колегами, знання своєї справи, спілкування ґрунтується на стандартах, а не на взаємному розумінні актуальності ролей. Це своєрідний «контакт масок».

4. Досконалий рівень (діловий) – характеризується чіткою спрямованістю дій, діалогічною взаємодією спілкування, самостійністю планування та саморозвитком: передбачає організацію співрозмовника чи колективу на виконання конкретної справи, що стосується обох партнерів, свідоме сприймання й розуміння його, культурою комунікації.

5. Високий (творчий, духовний) рівень – характеризується ініціативністю та творчим підходом до організації професійної діяльності та спілкування на основі культури перцепції, культури комунікації, культури рефлексії, культури інтеракції, морально-етичної, естетичної та технологічної культури, особистість є носієм духовних цінностей, психологічної культури, спілкування здійснюється на рефлексивному взаєморозумінні, що вимагає від партнерів вияву творчості, вибору методів і прийомів, які допомогли б підтримувати позитивну, результативну, успішну взаємодію.

Високий рівень культури професійного спілкування характеризує широкий діапазон методів, засобів, прийомів спілкування, уміння здійснювати свої взаємини з людьми, здатністю та вмінням сприймати, розуміти, засвоювати зміст думок, почуттів, намагань у процесі розв'язування конкретних завдань, певних умов здійснення професійної технології, вбирає її особливості, базується на ній, є важливою складовою частиною, засобом діяльності, уміння досягати поставленої мети, передачу (ретрансляцію) знань, умінь і навичок на основі творчого, продуктивного їх викладу.

У структурі культури професійного спілкування майбутніх фахівців із маркетингу виділяємо такі компоненти: 1) *пізнавальний компонент*, пов'язаний із наявністю знань у відповідній галузі професійної діяльності, орієнтацією в ситуаціях професійного спілкування, залежно від конкретних професійно-комунікативних цілей, передбачає знання психології спілкування, риторики, етики та культури ділового спілкування, фахової термінології та основ діловодства; 2) *мотиваційний компонент* виявляється в орієнтації: а) на себе (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні, самоконтролі); б) на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; в) на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків і визначення мотивів поведінки споживачів щодо прийняття рішень про купівлю товару або послуги тощо); 3) *соціально-психологічний компонент* (особистісні якості майбутнього маркетолога: доброзичливість, повага до людей, комунікабельність, толерантність, відповідальність, наполегливість, ініціативність, сприйняття себе та інших); 4) *мовно-комунікативний* (володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, правильне користування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання та побудови висловів, правильність, точність, ясність, змістовність, виразність, чистота, логічність, а також дотримання правил мовленнєвого етикету; уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; комунікативні знання, уміння та навички; у*свідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю); 5) професійно-діяльнісний* компонент передбачає таке: володіння технікою спілкування (уміння «читати» невербальні виразні рухи співрозмовника; обирати оптимальний стиль спілкування зі співрозмовником залежно від конкретної ситуації; запобігати та розв'язувати міжособистісні конфлікти, обираючи оптимальну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; віднаходити емоційний контакт із співрозмовниками та налагоджувати відносини взаємної симпатії та довіри), перцептивними та експресивними навичками.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз різних підходів до розв'язання проблеми критеріїв сформованості культури професійного спілкування, визначені нами сутність і структура культури професійного спілкування майбутніх маркетологів дали можливість визначити основні критерії та показники сформованості культури професійного спілкування у майбутніх маркетологів:

Когнітивний критерій (пізнавальний компонент) визначає сформованість системи знань про сутність, функції та закономірності професійного спілкування, про основні принципи міжособистісного та ділового спілкування, про функції комунікативної

взаємодії у професійній діяльності, закони успішної комунікації, володіння основними поняттями, орієнтація в інформаційному просторі, знання фахової термінології.

Особистісно-мотиваційний критерій (мотиваційний і соціально-психологічний компоненти) охоплює особистісні якості майбутнього маркетолога (доброзичливість, повага до людей, комунікабельність, толерантність, відповідальність, наполегливість, ініціативність), передбачає наявність позитивного ставлення до обраної професії, зацікавленості в комунікативній взаємодії, орієнтації на партнерство та співпрацю у розв'язанні професійних проблем, визнання культури спілкування та мовлення як умови успішної професійної діяльності.

Професійно-комунікативний критерій (мовно-комунікативний, професійно-діяльнісний компоненти) характеризує володіння вміннями та навичками, що дають можливість майбутньому фахівцю налагоджувати ефективну професійну та міжособистісну комунікативну взаємодію (уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; обирати оптимальний стиль спілкування зі співрозмовником залежно від конкретної ситуації; запобігати та розв'язувати міжособистісні конфлікти, обираючи оптимальну стратегію поведінки в конфліктній ситуації; віднаходити емоційний контакт із співрозмовниками та налагоджувати відносини взаємної симпатії та довіри), перцептивними та експресивними навичками; навичками емоційно-психологічної саморегуляції під час спілкування.

Зазначені критерії та показники можуть бути застосовані під час проведення педагогічної діагностики сформованості в майбутніх фахівців із маркетингу культури професійного спілкування за умов добору та використання комплексу відповідних методів і методик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берестенко О.Г. Культура професійного спілкування: навч.-метод. посібник для студ. ІІ курсу всіх спец. гуманіт. профілю ден. та заоч. форм навчання. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 299 с.

2. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. … к. пед. н.: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2002. 212 с.

3. Опалюк О.М., Сербалюк Ю.В. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2004. 192 с.

4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки. М.: ИНИОН РАН. 2003. 216 с.

5. Пономаренко Л.А. Особливості сформованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля. URL: http://snu.edu.ua/ university_site_manager/tinymce/upload-files/onti/dal/14/028.pdf.

6. Щербан Т.Д. Критерії продуктивності спілкування. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. / За ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушки. К.: Гнозіс, 2003. Т. V. С.309 – 315.

7. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.Г. Левкина. СПб.: Питер, 1998. 828 с.

8. Ясінець П.С. Професійна підготовка у ВНЗ. К.: Лібра, 2008. 212 с.

УДК 378.37.0113+784

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

Горожанкіна О.Ю., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

У статті представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано, визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музики в процесі занять у фортепіанному класі.

Ключові слова: *компетентність, інтерпретація, інтерпретаційна компетентність, педагогічні умови, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

В статье представлены результаты теоретического обобщения и практического решения проблемы формирования интерпретационной компетентности будущих учителей музыки в процессе обучения игре на фортепиано, определены и обоснованы педагогические условия формирования интерпретационной компетентности будущих учителей музыки в процессе занятий в фортепианном классе.

Ключевые слова: *компетентность, интерпретация, интерпретационная компетентность, педагогические условия, будущие учителя музыки.*

Gorozhankina O.Yu. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPING FUTURE MUSIC TEACHERS' INTERPRETIVE COMPETENCY IN THE COURSE OF PIANO PLAY TRAINING

The article presents the results of theoretical generalization and practical solution of the problem of developing interpretive competency of future music teachers in the course piano play training, the pedagogical conditions of developing interpretive competence of future music teachers in the course piano play training were determined and substantiated.

Key words: *competency, interpretation, interpretive competency, pedagogical conditions, future teachers of musical art.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна переживає черговий складний етап майже в усіх сферах державного становлення, що вимагає кардинальних перетворень у галузі освітньої системи на всіх її ланках, об'єднання зусиль щодо організації якісної нової системи вищої освіти. Новим Законом «Про освіту» передбачено створення можливостей для розвитку компетентнісного навчання та визначено, що метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових і/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [1]. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, і має на меті підготовку конкурентноспроможних фахівців, здатних до саморозвитку та самоосвіти, обізнаних у сучасних інноваційних технологіях, які необхідні для розвитку країни [2]. Значну увагу в цьому процесі приділено мистецькій освіті, яка визначається як спеціалізований вид освіти, що передбачає формування в здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, зокрема виконавських, компетентностей, спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості й отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва та полягає в набутті здобувачем вищої освіти компетентностей відповідного ступеня вищої освіти [2].

У цьому аспекті проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців залишається досі актуальною, особливо в контексті підготовки майбутніх учителів музики, завданням яких є залучення дітей до кращих надбань музичного мистецтва, формування в них здатності щодо розуміння й заглиблення у зміст музичних творів світової та вітчизняної культури, їх сприйняття та відтворення. Складовою професійної компетентності є інтерпрета-

ційна компетентність, від рівня сформованості якої у майбутніх вчителів музичного мистецтва залежить вирішення важливих питань загальнокультурного, музично-естетичного, духовного розвитку сучасних школярів.

Сутністю навчальної музично-педагогічної діяльності студентів мистецьких факультетів є інтерпретація музичних творів у різних жанрах (вокальному, інструментальному, хоровому) і видах діяльності (диригентській, вербальному поясненні). Фортепіанній підготовці належить важливе місце у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки вона передбачає здатність студентів орієнтуватися в композиторських і виконавських стилях, презентувати власну концепцію музичного твору, аналізувати його та здійснювати порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій. Ключовим завданням фортепіанної підготовки є оволодіння студентами навичками створення самостійної художньої інтерпретації музичних творів, яка виникає внаслідок переосмислення продукту первинної художньої творчості та визначає якісний рівень музичного-виконавського, художнього мислення, музичної грамотності, художньо-виконавської техніки й узагалі всього того, що складає зміст професійної компетентності майбутніх учителів музики. Потреби сьогодення вимагають підвищення вимог до якісної підготовки вчителів музичного мистецтва, успішність вирішення яких залежить від сформованості в них інтерпретаційної компетентності як складової професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування компетентності досліджували О. Абдулліна, Н. Кузьміна, І. Зимня, О. Дубасенюк, А. Маркова, В. Морозова, Т. Новікова, О. Савченко, В. Розов, А. Хуторський та інші вчені. Розгляду проблем компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів присвячено наукові праці І. Беха, Б. Гершунського, І. Зязюна, М. Михальченко, Н. Ничкало та інших учених. Процес професійної підготовки вчителя музики висвітлено у працях Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, Л. Гусейнової, Н. Васильєвої, Г. Ніколаї, Н. Згурської, Г. Падалки, Л. Піджоян, О. Рудницької, О. Горбенко, В. Крицького, А. Ліненко, А. Отич, О. Реброової, О. Щолокової та інших науковців. Питання інтерпретації розкрито в роботах Р. Барта, Є. Бодіна, П. Рікера, М. Мороз, О. Ляшенко, Ю. Кочнева, В. Москаленко, Н. Корихалової, С. Раппопорт, Д. Лісун, М. Петренко, С. Хвошнянської. Окремі дослідження присвячено розгляду питань інтерпретаційної культури (М. Демір, М. Корноухова, Н. Телишева) та інтерпретаційної компетентності (Р. Андусшин, С. Кримський, Н. Жукова, Л. Михайлова, В. Овчарук, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Черкасов).

Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва не втрачає своєї актуальності та потребує впровадження ефективних засобів її вирішення.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов ефективності формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Широке коло наукових досліджень щодо поняття «компетентність» (лат. competens – відповідний, здібний) свідчить про необхідність уточнення понятійного апарату означеного поняття та актуальність пошуку ефективних шляхів і методів формування професійної компетентності майбутніх фахівців майже у всіх освітніх галузях. Сьогодні компетентність розглядають як альтернативу знанням, умінням і навичкам. За твердженням А. Хуторського, компетентність не зводиться до знань і вмінь, а є сферою відношень, що існують між знанням і дією у практиці та припускають вияв цілого спектра особистісних якостей фахівця. Учений вважає, що «…поняття компетентності містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову. Компетентність завжди забарвлена якостями конкретного учня. Таких якостей може бути цілий комплекс – від значеннєвих і пов'язаних із цілепокладанням (навіщо мені необхідна ця компетенція) до рефлексивно-оцінних (наскільки успішно я застосовую цю компетенцію в житті)» [12 , с. 58]. Під компетенцією вчений розуміє завчасно задану вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – особистісну його якість (сукупність якостей), що вже набуто, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері: «Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції» [12, с. 58]. Як інтегральну якість особистості, що виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, визначає компетентність Г. Селевко, підкреслюючи, що компетентність ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті у процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [9, с. 139]. І. Зязюн вважає

компетентність обов'язковим і необхідним структурним компонентом професіоналізму педагога, який має фахові знання, знання з педагогіки та психології, методику викладання предмета, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі особистісні якості [3, с. 17].

На думку В. Ягупова, професійна компетентність фахівця є складним інтегральним інтелектуальним, професійним та особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, виявляється, розвивається та вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності [13, с. 5].

Проблеми інтерпретації музичних творів студентами педагогічних закладів освіти останнім часом набувають дедалі більшого значення в сучасній музичній педагогіці та привертають увагу науковців, оскільки цей феномен пов'язаний з осмисленням глибинного смислу музичного твору та досконало-виконавським його втіленням.

Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretario» (тлумачення, розкриття змісту, трактування), є основним поняттям широкої сфери філософії, культури та науки герменевтики й застосовується для оцінки різних фактів, процесів та явищ дійсності (Б. Асаф'єв, Є. Гуренко, Н. Корихалова, В. Крицький, В. Медушевський, В. Москаленко, Ю. Кочнєв, Г. Коган, С. Фейнберг, С. Савшинський, І. Хотенцева).

Словник іноземних слів і виразів трактує інтерпретацію так: 1) як тлумачення, пояснення, розкриття значення, переклад чогось на більш зрозумілу мову; 2) як метод мистецтво- й літературознавства, інтерпретація заснована на принциповій багатозначності художнього образу та є тлумаченням значення твору в певній культурно-історичній ситуації його прочитання (прослуховування, перегляду); 3) як побудова моделей для абстрактних систем (числень) логіки та математики; 4) як творче освоєння або виконання якогось художнього твору, засноване на самостійному його тлумаченні, режисерському сценарії, акторській ролі й такого іншого [7, с. 348].

Поняття «інтерпретаційна компетентність» розглядається в контексті з визначенням поняття «інтерпретація», оскільки процес інтерпретації завжди пов'язаний з особистісним смислом того, що людина розуміє, тлумачить, інтерпретує. Інтерпретаційна компетентність формується в інтерпретаційній діяльності та є невід'ємною якістю професійної компетентності майбутнього вчителя, якому випадає бути сполучною ланкою між особистістю учня й навколишньою дійсністю (Р. Горобатюк, С. Кримський, Г. Падалка).

Аналіз наукових праць із проблеми дослідження (Н. Васильєва, Є. Гуренко, Г. Драговець, Н. Корихалова, І. Кузнєцова, І. Полубоярина) дає змогу стверджувати, що художня інтерпретація розглядається як різновид художньо-творчої діяльності, не лише як частина виконавського процесу, а як увесь тривалий процес осмислення та освоєння музичного твору виконавцем із результатом цього творчого процесу – виконавським утіленням. Окреслені підходи дають можливість акцентувати, що зміст художньої інтерпретації полягає у мистецькій спрямованості (тлумаченні художнього образу); в об'єктивно обумовленій творчій художньо-інтерпретаційній сутності виконавського процесу; у наявності результату виконавської діяльності. За своєю сутністю художня інтерпретація збігається з виконавською інтерпретацією та за процесуальним параметром диференціюється на два етапи:

1) осягнення художньо-змістовної сутності музичного твору;

2) виконавське втілення результату осягнення (Н. Корихалова, І. Полубоярина).

На думку В. Москаленко, існує чотири типи музичної інтерпретації:

– редакторська інтерпретація, підсумком якої є адаптований до нових виконавських вимог варіант нотного тексту музичного твору;

– виконавська інтерпретація, яка втілюється у музичному звучанні нового «прочитання» твору;

– композиторська інтерпретація, що характеризується музичною переробкою художнього матеріалу іншого твору або його фрагмента;

– музикознавча інтерпретація (наукова та художня), яка виражається в описах музики засобами вербальної або будь-якої іншої немузичної мови; для наукової характерне тяжіння до точності, однозначності вербальних або виражених іншими немузичними мовами характеристик; для художньої – образність і можлива смислова «розмитість» вербальних значень [6, с. 109–110].

Твердження В. Фуртвенглера «інтерпретація – вирішальна проблема» є ключовим у процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва [11].

Ми визначаємо інтерпретаційну компетентність майбутніх учителів музики як інтегральну властивість особистості, яка передбачає фундаментальні знання та вміння, здатність вільно орієнтуватися в потоці інформації; особистісні якості (ціннісні установки, рівень культури, вміння вести діалог); професійно значущі якості (здатність до осмислення, розуміння та передачі художнього змісту музичного твору у власному виконанні та вербальному повідомленні, володіння технологіями інтерпретаційної діяльності, готовність до постійного самовдосконалення).

Рушійним чинником формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі навчання гри на фортепіано є здатність до змістовної роботи над виконавським утіленням музичного твору. Ми поділяємо думку В. Соловйова про те, що робота над музичним твором характеризується таким:

– суб'єктивним характером пізнавально-аналітичної діяльності;

– передуванням на перших етапах роботи технологічного освоєння нотного тексту глибокому освоєнню ідейно-художнього змісту;

– синкретичною цілісністю процесу виконавського освоєння нотного тексту та усвідомлення сутності художньої образності, кожного виражального елементу та шляхів їх звукообразного відтворення [10, с. 86].

Визначаючи педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми брали до уваги теоретичні та практичні аспекти освітнього процесу у фортепіанному класі, а також компонентну структуру інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (мотиваційно-творчий, змістовно-діяльнісний і виконавсько-рефлексивний компоненти). Ефективність формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музики досягалася з урахуванням таких педагогічних умов, серед яких: урахування індивідуальних особливостей кожного студента; діалогічна взаємодія між учасниками творчого процесу в класі фортепіано, толерантна позиція викладача та студента; поетапність у формуванні інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів.

Перша педагогічна умова передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного студента. Врахування індивідуальних особливостей – один із провідних принципів вітчизняної педагогіки. Методи індивідуального підходу ґрунтуються на пристосуванні форм педагогічної взаємодії до індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити запроектований рівень розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, здібностей кожної особистості [4, с. 36]. У процесі формування інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музики у фортепіанному класі ця педагогічна умова передбачає врахування попереднього досвіду студентів, рівня їхньої фортепіанної підготовки, оскільки досвід володіння інструментом випускників музичних шкіл і музичних училищ значно різниться, що вимагає від викладача особистісного підходу та роботу в певному режимі, плануванні та створенні індивідуальної освітньої траєкторії розвитку кожного студента.

Другою педагогічною умовою визначено діалогічну взаємодію між учасниками творчого процесу в класі фортепіано, толерантну позицію викладача та студента. Саме діалог пронизує весь процес навчання, стимулює студентів до оволодіння відповідними знаннями та вміннями, що складають зміст інтерпретаційної компетентності, сприяє відвертості та позитивному ставленню студентів до співпраці та подальшій професійній діяльності. Проблеми діалогізації навчального процесу розглянуто в дослідженнях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, С. Максименка, В. Сластьоніна та інших учених.

На думку С. Максименка, педагог та учень, які є особистостями, що вступають у творчу взаємодію, не можуть не акумулювати енергію протистояння формалізованому та жорстко регламентованому змісту навчально-виховного процесу, що є причиною конфліктності їхніх взаємин. Засвоєння навчального змісту за таких умов має бути адекватним присвоєнню суб'єктом навчання культури як втілення смислів людської діяльності, водночас простір особистісних смислів є сферою взаємодії студента й викладача лише за умови діалогічної організації навчального змісту [5, с. 39]. Процес навчання майбутніх учителів музики в класі фортепіано здійснюється переважно в індивідуальній формі навчання, що надає діалогічному аспекту в цьому особливого значення. За твердженням О. Рудницької, діалогічність є невід'ємною частиною мистецької освіти, це складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення та ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив і взаєморозуміння [8, с. 63]. Діалогізація взаємодії викладача та студента у творчому процесі фортепіанного навчання є надзвичайно важли-

вою, оскільки інтерпретаційна діяльність тісно пов'язана з актуалізацією емоційних переживань, які повною мірою розкриваються у творчій невимушеній атмосфері комфорту й взаєморозуміння, адекватне емоційне самовираження буде можливим тільки в умовах психологічного комфорту. Тому викладачу необхідно створити такі умови на заняттях із фортепіано, які приховують у собі ситуацію успіху, основними принципами якої є діалог рівних, прийняття та підтримка (В. Калошин, О. Олексюк, Л. Пашко), озброїти студентів знаннями з мистецтвознавства, фортепіанної педагогіки та методики під час розучування творів. Діалогізація процесу навчання в процесі гри на фортепіано передбачає актуалізацію мисленнєвої діяльності студента, коли здатність щодо розуміння й осмислення авторського (композиторського) задуму студентом трансформується в емоційне втілення, емоційне переживання виконавцем змісту твору, спрямованість на оволодіння різноманітною звуковою палітрою, бажанням студентів донести до слухачів не тільки задум автора, але й власні емоційні почуття. Отож діалог у процесі навчальної музично-інтерпретаційної діяльності здійснюється не тільки між викладачем і студентом, але й також між композитором і виконавцем, виконавцем і слухачами.

Третя педагогічна умова – поетапність у формуванні інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – передбачає технологію формування інтерпретаційної компетентності студентів, побудову навчального процесу від простого, відомого до складного. У визначенні цієї умови бралася до уваги теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), де розвиток особистості розглядається як система формувальних завдань видів діяльності, що послідовно змінюються, поглиблюються та ускладнюються.

Висновки з проведеного дослідження. Вирішення проблем формування інтерпретаційної компетентності займає ключове місце в системі фахового становлення майбутніх учителів музики, оскільки від успішності їх вирішення залежить рівень залучення сучасної молоді до музичного мистецтва. Якість культурно-мистецької освіти сьогодення є підґрунтям створення культурного середовища у найближчі десятиліття. Тому у процесі навчання майбутніх учителів музики особливого значення набуває фортепіанна підготовка студентів, яка є необхідною складовою фахової підготовки вчителя музики, найбільше сприяє індивідуальному та професійному зростанню особистості, є засобом активізації та стимулювання процесу формування власного художньо-образного мислення та інтерпретації музичних творів. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми та засвідчує необхідність подальшого дослідження взаємозв'язку педагогічного керування з організацією самостійної роботи студентів у процесі інтерпретаційно-виконавської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-VII.

3. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посібник / К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

5. Максименко С.Д. Психологічні проблеми особистісно-орієнтованого навчання. Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти: зб. мат-лів Міжрегіонального наук.-практ. сем. К.; Рівне, 1997. С. 39–42.

6. Москаленко В.Г. Аналіз у ракурсі музикознавчої інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського: науковий журнал. № 1. К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. С. 106–111.

7. Новейший словарь иностранных слов и выражений / Под ред. А.М. Бабкина, В.В. Шендецова. Минск: Харвест, 2001. 975 с.

8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

9. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

10. Соловйов В.А. Специфіка музичної інтерпретації: технологічний підхід. Young Scientist. 2017. № 4.2 (44.2). С. 82–88.

11. Фуртвенглер В. Интерпретация – решающая проблема. Дирижерское исполнительство / Ред. Л. Гинсбурга. М.: Музыка, 1975. С. 401–403.

12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

13. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. К.: КМ Академія, 2007. Т. 71. С. 3–8.

УДК 355.551: 378.013: 351.74

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ПРОБАЦІЇ У ВІДОМЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДКВС УКРАЇНИ

Дука О.А., начальник
Білоцерківський центр підвищення кваліфікації персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України

У статті досліджено модель розвитку професійної компетентності персоналу органу пробації. Проаналізовано основні складники такої моделі. Відзначено, що відповідні аспекти формують базис для вимог щодо розвитку професійної компетентності персоналу органу пробації. Окреслено наявність об'єктивної потреби у вдосконаленні системи професійної підготовки вітчизняного персоналу органу пробації.

Ключові слова: *пробація, орган пробації, персонал органу пробації, професійна компетентність.*

В статье исследована модель развития профессиональной компетентности персонала органа пробации. Проанализированы основные составляющие такой модели. Отмечено, что соответствующие аспекты формируют базис для требований по развитию профессиональной компетентности персонала органа пробации. Определено наличие объективной потребности в совершенствовании системы профессиональной подготовки отечественного персонала органа пробации.

Ключевые слова: *пробация, орган пробации, персонал органа пробации, профессиональная компетентность.*

Duka O.A. MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PERSONNEL OF PROBATION IN THE CURRENT STUDIES OF STATE CRIMINAL EXECUTION SERVICE OF UKRAINE

In the article is researched the model of development of professional competence of personnel of the probation. The main components of such a model are analyzed. It is noted that the relevant aspects form the basis for the requirements for the development of professional competence of the staff of the probation.

Key words: *probation, personnel of the probation, professional competence.*

Постановка проблеми. У середньостроковому плані уряду України до 2020 року, сфокусованого на поліпшенні всіх аспектів життя громадян шляхом досягнення економічного зростання, ефективного врядування, розвитку людського капіталу, верховенства права і боротьби з корупцією, безпеки та оборони, одним із векторів побудови сучасної європейської системи кримінальної юстиції окреслено реформування системи пробації та ресоціалізації, здатної забезпечити баланс між безпекою суспільства, запобіганням скоєнню злочинів і реабілітацією правопорушників. Реалізація планових реформ та досягнення показників ефективності системи пробації уможливлюється за якісної підтримки й участі у вирішенні національних завдань персоналу пробаційної системи [1].

За таких обставин система пробації повинна бути забезпечена повноцінними ресурсами, зокрема й компетентним персоналом пробації у відомчих навчальних закладах Державної кримінально-виконавчої служби (далі – ДКВС) України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження в галузі педагогіки й психології презентують різноаспектні наукові результати щодо підвищення рівня професійної компетентності трудових ресурсів за різними галузями економіки. Однак, розглядаючи професійну компетентність працівників органів пробації як теоретичну, практичну та психологічну їхню підготовленість та здатність до виконання професійних функцій у пенітенціарній сфері, ми вважаємо, що з метою забезпечення розвитку структурних компонентів професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України необхідно розробити й обґрунтувати цілісну модель цього процесу.

На нашу думку, перш, ніж отримати результат у вигляді моделі – «схеми для пояснення якогось явища або процесу», необхідно детально проаналізувати об'єкти пізнання, реально існуюче середовище, в яких відбуваються процеси, розглянути особливості цих процесів, їхню специфіку, спрямування на розвиток конкретних явищ тощо та спрогнозувати можливі взаємозв'язки та залежності між елементами системи, можливості їх конструювання та управління ними.

В узагальненому вигляді С. Гончаренко визначає чіткі етапи моделювання: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі, експериментальне дослідження моделі, перехід від моделі до природного об'єкта (перенесення результатів, отрима-

них у ході дослідження, на даний предмет) [2, с. 157]. Своєю чергою, А. Ашеров визначальними в розробленні будь-яких педагогічних моделей вважає такі об'єкти: процес підготовки фахівця, навчальна діяльність студента, майбутня професійна діяльність фахівця [3, с. 89]. На переконання Л. Онищук, у площині педагогічних процесів модель є специфічним об'єктом, що створений з метою отримання або збереження інформації, що відображає властивості та характеристики його зв'язку із суб'єктом. Структурні елементи моделі мають відображати зв'язок педагогічної науки з практикою [4, с. 153].

Нам імпонує визначення В. Ягупова, що модель є знаковою системою, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [6, с. 31].

Грунтуючись на положеннях С. Рубінштейна [7, с. 104] про два способи життя, дослідники розрізняють дві групи моделей: модель адаптивної поведінки і модель професійного розвитку. В моделі професійного розвитку акцентовано на формуванні вмінь «вийти» за межі повсякденної практики; бачити, усвідомлювати й оцінювати різні проблеми та вирішувати їх, розглядати труднощі як стимул до подальшого розвитку [8, с. 76–77].

У педагогічній теорії представлено системи, спрямовані на вдосконалення відповідних тематиці дослідження процесів чи явищ. Особливий інтерес для нашого наукового пошуку становлять праці учених, в яких представлено моделі розвитку професійної та інших видів компетентностей фахівців, майбутня діяльність яких може бути пов'язана з виконанням юридичних, правознавчих, психолого-педагогічних функцій у системі кримінально-виконавчих служб.

Постановка завдання. Мета статті – дослідження моделі розвитку професійної компетентності персоналу органу пробації, проаналізувати основні складники такої моделі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу механізмів моделювання, які ведуть до створення різних типів моделей, дають змогу уточнити, що модель розвитку професійної компетентності персоналу пробації процедурно має відповідати особливостям підготовки у відомчих навчальних закладах ДКВС України (організаційно-правові та організаційно-педагогічні аспекти) й на гуманістичній основі забезпечувати розвиток тих якостей особистості, які сукупно відображають належний рівень сформованості її професійної компетентності (на основі розвитку структурних компонентів професійної компетентності працівника органу пробації).

Окрім того, варто наголосити, що під час створення моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України ми будемо керуватися принципами: наочності, формалізації, послідовності, логічності, адекватності досліджуваним категоріям, об'єктивності тощо.

Керуючись цими принципами створення моделі, зазначимо, що комплексне функціонування моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України детермінується загальновідомими дидактичними принципами та сучасними, до яких відносимо:

– принцип науковості, що передбачає врахування наукових досягнень із проблем розвитку професійної компетентності суб'єктів, їх упровадження і перевірку ефективності та доцільності;

– принцип послідовності, який убезпечує логічне упорядкування зв'язків між елементами педагогічної системи, зокрема й процесу розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України;

– принцип систематичності – опанування персоналом пробації нових знань, умінь та навичок у системі ДКВС із використанням попередньо набутих компетенцій та досвіду, з перспективою наступного неперервного розвитку професійної компетентності;

– принцип взаємозв'язку навчання та життя, встановлення причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій з практичною діяльністю персоналу пробації у відомчих навчальних закладах корегування їхніх знань відповідно до вимог ДКВС;

– принцип міждисциплінарної інтеграції – взаємопроникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення освітнього потенціалу за рахунок використання педагогічних методів, засобів та організаційних форм навчання [3, с. 38];

– індивідуалізації та диференціації – передбачає організацію навчання персоналу пробації з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб;

– рефлективності – створення у відомчих навчальних закладах умов для осмислення, самоаналізу, саморозуміння й усвідомлення значення формування професійної компетентності для професійного й особистісного розвитку персоналу пробації;

– партнерства і співробітництва – розвиток професійної компетентності персоналу

пробації у відомчих навчальних закладах на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

У моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України заявлені принципи функціонують комплексно, трансформуються відносно реалізації окремих елементів моделі, змістовно модернізуються відповідно до інноваційних змін ДКВС та соціокультурних настанов.

Методологія здійснення педагогічних досліджень вимагає виокремлення базових підходів, які характеризують функціональне спрямування моделі. Вважаємо, що реалізація моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України має ґрунтуватися на таких базових підходах:

– системному, що передбачає цілісність розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України й комплексність вивчення складних систем з узгодженням в їхній структурі підсистем, що містять відповідні складники: мета, зміст, методи, засоби навчання, кінцевий результат;

– андрагогічному, що ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, здібностей і можливостей; відображає гуманістичну сутність освітнього процесу, забезпечує активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей, які сприяють підвищенню фахової майстерності, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації в професійній діяльності [9, с. 77];

– акмеологічному, зорієнтованому на постійне самовдосконалення, самореалізацію, саморегуляцію і самоорганізацію персоналу пробації шляхом керування їхнім індивідуально-професійним розвитком у ході формування професійної компетентності;

– компетентнісному, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.

– діяльнісно-праксеологічному, суб'єктно-діяльнісному, контекстному підходах (які виявляють діяльнісну, суб'єктну і контекстно-змістову складові), відповідно до яких реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню в майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних і новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції фаху [10, с. 11].

Таким чином, на основі логічного аналізу структури, змісту, об'єктів педагогічних моделей, а також враховуючи спрямування теми наукового пошуку і результати вже вирішених нами попередньо наукових завдань, визначаємо, що в основі моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України має бути представлений теоретико-методологічний блок, що відображає чинники, підходи та принципи, які скеровують на визначення цілей моделі.

Цільовий блок моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України окреслює мету і завдання, зумовлюючи виокремлення необхідних блоків для їх реалізації.

Компоненти досліджуваної нами професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України покладено в основу змістової частини моделі, процесуальність розвитку якої забезпечують організаційно-педагогічні умови.

Результативний блок відображає інструментарій оцінювання динаміки рівнів сформованості професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України й залежить від повноти якісної реалізації структурно-функціональних зв'язків, визначених у моделі.

Отже, модель розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України схематично представлена на рис. 1, структурована логічно пов'язаними: теоретико-методологічним, цільовим, змістовим, процесуальним і результативним блоками.

Цільовий блок репрезентує мету моделі розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України й завдання.

Метою моделі є розвиток професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України.

Завдання моделі полягають у:

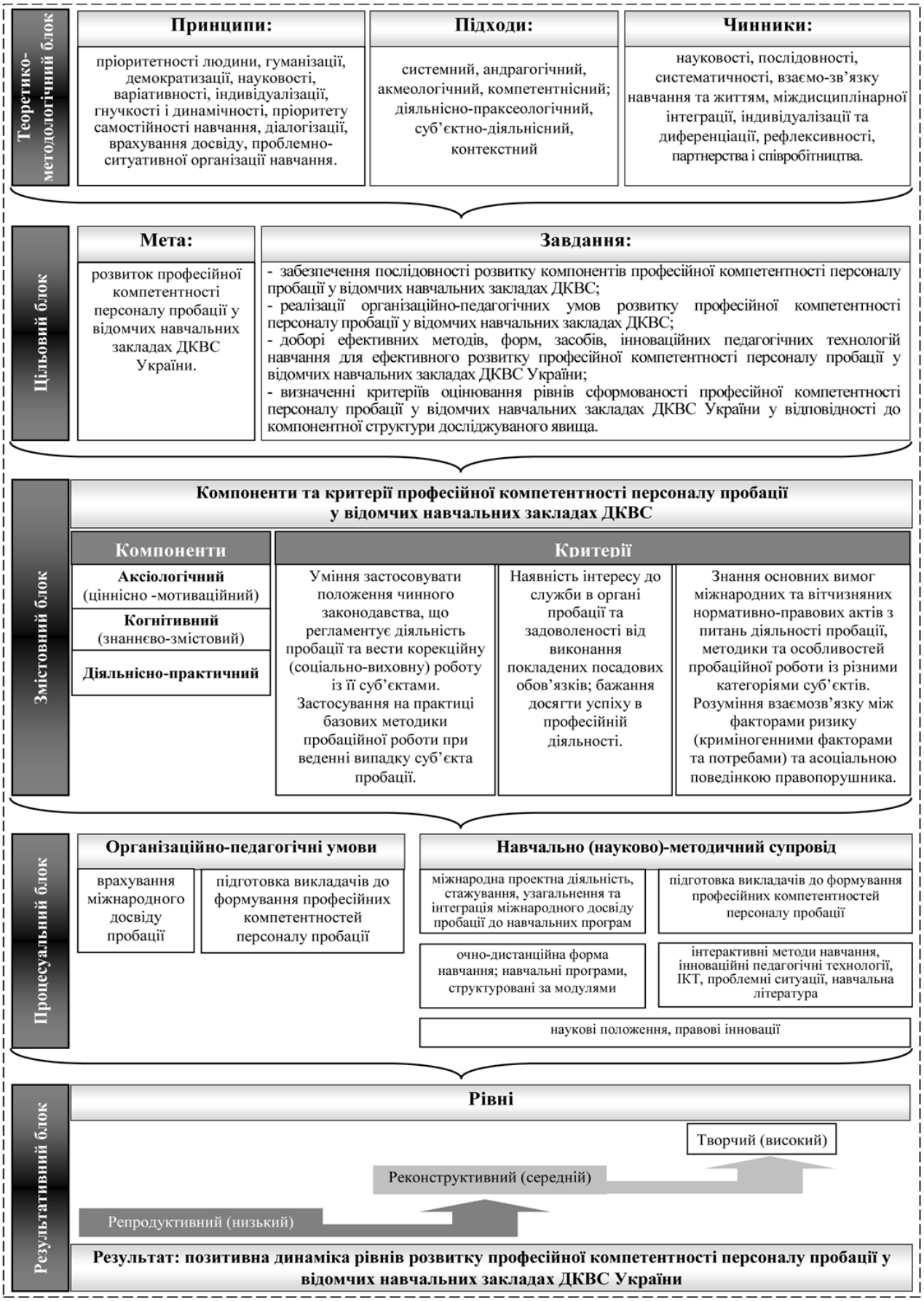

Рис. 1. Модель розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України

– забезпеченні послідовності розвитку компонентів професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України;

– реалізації організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України;

– доборі ефективних методів, форм, засобів, інноваційних педагогічних технологій навчання для ефективного розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України;

– визначенні критеріїв оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України у відповідності до компонентної структури досліджуваного явища.

На основі аналізу базових понять дослідження ми уточнили зміст поняття «професійна компетентність працівника органу пробації», розуміючи його як теоретичний, практичний та психологічний види підготовленості працівника органу пробації до професійної діяльності, що проявляються в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів у професійній діяльності. Готовність і здатність працівника органу пробації до виконання професійних функцій у пенітенціарній сфері, прийняття оптимальних рішень із застосуванням професійних знань і набутих у навчанні навичок, вмінь та досвіду формується на основі розвитку компонентів досліджуваного явища.

Таким чином, центральним ядром моделі є структурні компоненти професійної компетентності працівника органу пробації, а саме: мотиваційний, професійно-ціннісний, психолого-педагогічний, спеціально-предметний, методичний, комунікативний, організаційно-управлінський, експериментально-дослідницький, рефлексивний, які визначають змістовий блок.

Для досягнення поставленої мети моделі щодо розвитку професійної компетентності персоналу пробації процесуальний блок моделі уможливлює системний педагогічний вплив на підвищення рівнів сформованості компонентів досліджуваного явища шляхом упровадження таких організаційно-педагогічних умов:

– врахування міжнародного досвіду пробації;

– навчально-методичний супровід формування професійних компетентностей персоналу пробації;

– підготовка викладачів до формування професійних компетентностей персоналу пробації.

Добір ефективних методів, форм, засобів, інноваційних педагогічних технологій для ефективного впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України ґрунтується на їх змісті й комплексно передбачає вивчення й апробацію наукових положень, правових інновацій, які через використання методичних ресурсів забезпечують науково-методичний супровід у процесуальності організаційно-педагогічних умов.

Визначальними елементами науково-методичного супроводу реалізації організаційно-педагогічних умов є:

– міжнародна проектна діяльність, стажування викладачів; узагальнення міжнародного досвіду пробації; інтеграція міжнародного досвіду пробації до навчальних програм з підготовки персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України;

– очно-дистанційна форма навчання, структурована такими етапами: І етап – очний; ІІ етап – керована самостійна робота слухачів (дистанційно); ІІІ етап – очний (один тиждень).

– навчальна програма первинної професійної підготовки персоналу пробації очно-дистанційної форми навчання структурована за чотирма модулями: правовий, фаховий, спеціалізований, діагностичний.

– застосування інтерактивних методів навчання, інноваційних педагогічних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій, проблемних ситуацій тощо,

– використання спеціальних навчально-методичних посібників;

– систематична діяльність школи психолого-педагогічної майстерності з метою розвитку педагогічної, інформаційно-комунікаційної та психологічної компетентностей викладачів;

– вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду.

Результат втілення науково-методичного супроводу відображається якістю реалізації процесуального блоку моделі, а отже, і змістового та цільового, забезпечуючи кількісно та якісно репрезентацію рівнів розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України в результативному блоці моделі.

Результативний блок моделі містить сукупність критеріїв, показників і рівнів розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України. Критеріально-діагностичний

апарат оцінювання рівнів розвитку досліджуваного явища уможливлює підтвердження чи спростування очікуваного результату, а отже, й досягнення мети моделі.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, модель розвитку професійної компетентності персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України є інтегрованою конструкцією процесу підготовки персоналу пробації у відомчих навчальних закладах ДКВС України, функціонально-орієнтованою на досягнення позитивної динаміки рівнів розвитку їхньої професійної компетентності завдяки впровадженню практичних наукових результатів дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 квіт. 2017 р. № 275. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80 (дата звернення: 17.06.2017).

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методолог. поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

3. Ашеров А.Т., Малёванная В.В. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды. Харьков: НТМП, 2009. 152 с.

4. Педагогічна освіта: теорія і практика / Огнев'юк В.О. та ін. Педагогіка. Психологія: зб. наук. Праць. 2008. № 9. С. 152–157.

5. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.

6. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). Вопросы психологии: издается с 1955 года. 1986. № 4. С. 101–109.

8. Таймасов Ю.С. Розвиток професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 248 с.

9. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2009. № 1. С. 72–79.

10. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / О.А. Дубасенюк та ін. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

УДК 371.135:372.3:372.4

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОЛЬОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РУСЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Захарасевич Н.В., здобувач,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У даній статті проаналізовано готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності як результату професійної підготовки, яка забезпечує інтеграцію особистісних якостей та професійних знань, умінь, навичок для успішного вирішення професійних завдань. Визначення тактики і стратегії формування готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного віку в освітньому процесі вищого навчального закладу потребує глибокого структурного аналізу, який ми і проводимо в нашому дослідженні. Розкрито значення компетентнісного підходу. Проаналізовано сучасні дослідження в педагогічній науці, в яких вирішуються різні аспекти проблеми формування готовності майбутніх фахівців дошкільної галузі до професійної діяльності; виявлено найбільш затребувані аспекти підготовки майбутніх педагогів; розкрито поняття «педагогічна майстерність».

Ключові слова: *рольова діяльність, дошкільний вік, компоненти, готовність, компетентнісний підхід.*

В данной статье проанализирована готовность будущих воспитателей к профессиональной деятельности как результат профессиональной подготовки, которая обеспечивает интеграцию личностных качеств и профессиональных знаний, умений, навыков для успешного решения профессиональных задач. Определение тактики и стратегии формирования готовности будущих воспитателей к ролевой деятельности детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза требует глубокого структурного анализа, который мы и проводим в нашем исследовании. Раскрыто значение компетентностного подхода. Проанализированы современные исследования в педагогической науке, в которых решаются

различные аспекты проблемы формирования готовности будущих специалистов дошкольного отрасли к профессиональной деятельности; выявлены наиболее востребованные аспекты подготовки будущих педагогов; раскрыто понятие «педагогическое мастерство».

Ключевые слова: *ролевая деятельность, дошкольный возраст, компоненты, готовность, компетентностный подход.*

Zakharasevych N.V. READINESS OF FUTURE EDUCATOR IS TO ROLE-PLAYACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN RIVER-BED OF COMPETENCE APPROACH

In this article the readiness of future educators for professional activity as a result of professional training is analyzed, which provides integration of personal qualities and professional knowledge, skills, skills for successful solving of professional tasks. Determining the tactics and strategy of forming the readiness of future educators for the role play of preschool children in the educational process of a higher educational institution requires a deep structural analysis, which we analyze in our study. The value of the competent approach is revealed. Modern researches in pedagogical science are analyzed in which different aspects of the problem of formation of readiness of future specialists of the preschool industry for professional activity are solved; found the most demanded aspects of the training of future educators; the concept of "pedagogical skill" is revealed.

Key words: *roles activity, preschool age, components, readiness, competence approach.*

Постановка проблеми. Ґрунтовне вивчення проблеми готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності здійснили в докторських дисертаційних роботах Н. Бахмат, Т. Жаровцева, В. Ковальчук, О. Комар, С. Литвиненко, А. Ліненко, О. Пєхота, Г. Троцко та ін. Зокрема, О. Комар досліджує проблему підготовки студентів до застосування інтерактивних технологій у початковій школі і вважає «готовність студента до професійно-педагогічної діяльності» важливою інтегрованою якістю і стійкою особистісною характеристикою майбутнього вчителя, що виявляється в його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність, а також є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ. У змісті означеного поняття дослідниця виокремлює три основні компоненти досліджуваної готовності: мотиваційно-ціннісний (ставлення й особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички) [4, с. 149]. Даний вид готовності, на думку О. Комар, не тільки проявляється в професійно-педагогічній діяльності, а також формується і розвивається в ній [3, с. 147].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, С. Литвиненко доводить, що означена готовність є компонентом цілісної професійно-педагогічної підготовки і вважає її інтегральним багаторівневим динамічним особистісним утворенням. Складниками при цьому виступають мотиваційний, змістовий, діяльнісний і креативний компоненти [5, с 16]. Наведемо також результати дослідження Г. Троцко, яка визначає поняття «готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності» як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [9, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес для виконаної роботи становлять сучасні дисертаційні дослідження, в яких вирішуються різні аспекти проблеми формування готовності майбутніх фахівців дошкільної галузі до професійної діяльності, як-от: використання інноваційних та інтерактивних технологій у педагогічному процесі (К. Балаєва, Н. Гончар, М. Лах), організація конструктивної діяльності дошкільників (О. Попович), формування творчих умінь старших дошкільників (Н. Сиротич), робота з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич), робота з батьками (Г. Борин, А. Залізняк), історичні особливості професійної підготовки майбутніх вихователів (Я. Квасецька, Н. Фроленкова) та ін. Виокремлення сутності та компонентів досліджуваної готовності здійснювали на основі результатів аналізу структури готовності майбутніх педагогів до певних видів діяльності, наведених у наукових дослідженнях у дошкільній галузі.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз компетентісного підходу до організації професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладений вище аналіз сучасних досліджень у педагогічній науці свідчить про значущість та багатогранність проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Дослідники акцентують увагу на структуруванні готовності до професійної діяльності, що надає можливість конкретизувати методику і зміст підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Найбільш затребуваними виявилися такі аспекти підготовки майбутніх педагогів:

– глибокий рівень фахових знань, професіоналізму, компетентності (когнітивний, когнітивно-пізнавальний, змістовий);

– володіння професійними уміннями й навичками, ефективне використання сучасного методичного інструментарію (діяльнісний, операційний, змістово-операційний, операційно-діяльнісний аспекти);

– особистісна спрямованість, мотивація, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації (мотиваційний, особистісний, мотиваційно-орієнтаційний, мотиваційно-цільовий);

– володіння навичками самоаналізу професійної діяльності, особистісних якостей, адекватність самооцінки, здатність до професійного й особистісного самовдосконалення (рефлексивний, рефлексивно-оцінювальний);

– здатність до творчості, інноваційності, нестандартного вирішення професійних завдань (креативний).

Таким чином, під час підготовки майбутніх педагогів до вирішення конкретних професійних завдань реалізується компетентнісний підхід, який забезпечує знаннєву, діяльнісну, мотиваційну готовність, сприяє формуванню творчості та спонукає педагога до рефлексії. Означене безпосередньо стосується процесу підготовки майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного віку. Здійснюючи педагогічний супровід рольової діяльності дітей, вихователь повинен, по-перше, володіти системою знань про сутність, специфіку, механізми та вікові особливості розвитку рольового аспекту особистості в дошкільному дитинстві. По-друге, вміти застосувати отримані знання в практичній діяльності, володіти методикою розвитку рольової поведінки і діяльності дітей в умовах дошкільного навчального закладу, а також педагогічною майстерністю, тактом. По-третє, цілеспрямованість, мотиваційна й особистісна готовність педагога повинна бути на високому рівні, що забезпечить досягнення успіху в різних напрямах професійної діяльності. По-четверте, важливим психологічним показником готовності сучасного вихователя до розвитку рольової діяльності дошкільників є здатність до самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення, які поєднуються в рефлексивній діяльності. Таким чином, у структурі готовності майбутніх вихователів до рольової діяльності дітей дошкільного віку нами виокремлено такі компоненти: когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-цільовий і рефлексивний компоненти.

Перелічені компоненти є основою нашого критеріального апарату й відображають інтегральну сутність феномену готовності, в якому поєднано особистісний (мотиваційно-цільовий, рефлексивний) та функціональний (когнітивний, діяльнісний) аспекти готовності майбутнього вихователя до професійної діяльності.

Однак формування означених компонентів готовності не гарантує розвиток здатності майбутнього вихователя до успішного розвитку рольової діяльності дошкільників. На формування готовності студентів до рольової діяльності дошкільників впливає також рівень розвитку загальних педагогічних здібностей, професійно орієнтованого мислення та відповідних умінь і навичок. У науковій педагогічній літературі використовують поняття «педагогічна майстерність», яке включає комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень професійної самоорганізації професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі [3, с. 26]. У структурі педагогічної майстерності виокремлюють компоненти, які визначають якість та ефективність професійної діяльності педагога. І. Зязюн, як основоположник вчення про педагогічну майстерність в українській педагогіці, виокремив такі компоненти: гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка [3, с. 27].

Важливе значення також мають якості особистості педагога. За словами С. Русової: «<…> Особа садівниці є головним фактором у садку, – вона дає йому прогресивний рух. Вона мусить бути веселою, приємною у поводженні з усіма: і дітьми, і дорослими, – повинна мати чистий і гарний одяг, приємний голос» [8, с. 155]. У сучасних наукових розвідках (Г. Бєлєнька, Л. Загородня, Т. Пониманська, С. Тітренко тощо) також порушується проблема особистісних характеристик вихователя, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності. На основі аналізу й узагальнення низки наукових досліджень (А. Богуш, Г. Бєлєнька, Л. Бєлова, Л. Загородня, Л. Кідіна, Н. Лисенко, О. Листопад, О. Никитенко, Т. Пониманська, Р. Пріма) та специфіки порушеної в дисертаційній роботі проблематики наводимо орієнтовний перелік особистісно-етичних якостей, актуальних для ефективного розвитку рольової діяльності дошкільників, а саме: високий рівень моральності (любов до дітей, гуманізм, доброзичливість, милосердя, справедливість, терпимість тощо), тактовність, самостійність, активність, цілеспрямованість, відповідальність, ерудованість, здатність до творчості, привабливий зовнішній вигляд та ін.

На ефективність педагогічної діяльності впливають також психологічні чинники, які втілюються в індивідуальних особистісних якостях педагога. На цьому наголошують Л. Бєлова, Л. Загородня, О. Никитенко, Т. Поніманська, С. Тітаренко та ін. З цього приводу слушною є думка Л. Бєлової: «<…> зростають вимоги до професійної підготовки і водночас до особистісних якостей, які забезпечують успішність адаптації та можливість самореалізації особистості у світі, який швидко змінюється» [1, с. 79].

Складно виокремити перелік найважливіших якостей, необхідних педагогу для розв'язання професійних завдань. Означені якості необхідно вивчати комплексно, враховуючи їхній діалектичний зв'язок та специфіку практичної діяльності. Досліджуючи порушену проблему, О. Никитенко систематизує особистісні якості сучасного педагога і виокремлює три групи, а саме: особистісно-етичні, індивідуально-психологічні та педагогічні [7, с. 41]. Нашу увагу привертають саме індивідуально-психологічні якості, до яких віднесемо високий рівень розвитку психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, уява тощо), гнучкість мислення, емоційну виразність поряд з емоційною стійкістю, культуру темпераменту, здатність до рефлексії, об'єктивність самооцінки та ін.

Безумовно, що виокремлені нами компоненти готовності майбутніх педагогів до рольової діяльності дітей дошкільного віку формуються під впливом педагогічної майстерності, особистісно-етичних та індивідуальних особистісних якостей вихователів. Водночас під час формування означеної готовності буде здійснюватися і розвиток перелічених якостей.

Отже, розглядаємо готовність педагога до рольової діяльності дошкільників як результат його спеціальної підготовки і пропонуємо таке визначення його змісту: готовність вихователя до рольової діяльності дітей дошкільного віку – це результат спеціальної фахової підготовки, інтегроване особистісне утворення, яке виявляється в мотиваційно-цільовому, когнітивному, діяльнісному та рефлексивному компонентах і забезпечує здатність педагога розвивати рольову діяльність дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Специфіка педагогічного дослідження передбачає виокремлення критеріїв, кількісних і якісних показників означеної готовності, що забезпечує дотримання принципів науковості і системності та дозволяє визначити ефективність експериментальної роботи.

У «Психологічному словнику» Р. Немова критерій визначається як «необхідна і достатня умова виникнення чогось; <…> певний стандарт, відповідно до якого дещо відбувається або оцінюється». Автори словника іншомовних слів вважають, що «критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило». Компонентами критеріїв є показники, які визначають як: «1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи; процесу; дані про досягнення в чому-небудь; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; 4) кількісна характеристика властивостей виробу (процесу)». Виокремлення критеріїв оцінки педагогічних явищ і процесів та конкретних показників дозволяють визначити особливості перебігу певних процесів, результативність експериментальної діяльності, здійснити кількісну та якісну характеристику певного явища. Водночас, як зазначає В. Беспалько, показники мають відповідати вимогам адитивності (сукупність окремих результатів забезпечує повну міру критерію), адекватності (мають відповідати досліджуваному явищу), кількісності (повинні піддаватися вимірюванню).

Оцінка готовності студентів до рольової діяльності дітей дошкільного віку здійснювалася за виокремленими компонентами, які стали основою для визначення змістового наповнення критеріїв та показників. Такими критеріями є:

1) мотиваційно-цільовий (цільові установки, інтереси, мотивація на вирішення професійних завдань, спрямованість вольових зусиль тощо);

2) когнітивний (професійні знання, психолого-педагогічні засади розвитку дошкільників, обізнаність зі специфікою розвитку рольової діяльності дітей дошкільного віку);

3) діяльнісний (уміння й навички, необхідні для стимулювання й розвитку рольової діяльності дошкільників);

4) рефлексивний (навички самоаналізу, самооцінки, прогнозування, проектування власного професійного розвитку, прагнення до самовдосконалення).

Зміст кожного критерію становлять показники. Мотиваційно-цільовий критерій об'єднує два аспекти готовності – мотивацію й цілепокладання, адже визначення особистісно-значущих цілей педагогічної діяльності залежить від мотивації особистості, її спрямованості, психологічних установок тощо. Таким чином, мотиваційне спрямування особистості впливає на по-

становку адекватних професійно й особистісно значущих мети й завдань діяльності.

У мотиваційно-цільовому критерії виокремлено такі показники:

– цільова установка на розвиток рольової діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти;

– потреба в поповненні теоретичних знань, розвитку практичних умінь і навичок, необхідних для розвитку рольової діяльності дошкільників;

– позитивна внутрішня мотивація професійної діяльності.

Когнітивний критерій відноситься до функціонального аспекту готовності й відображає наявність базових знань, необхідних для здійснення різноманітних завдань професійної діяльності. Погоджуємося з думкою О. Ліннік: «Система засвоєних знань утворює лише базис, на якому будується когнітивна компетентність майбутнього педагога. Справжньою майстерністю є уміння аналізувати ситуацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; здатність до гнучкого мислення, оригінальності, творчості; уміння критично оцінювати власну діяльність та діяльність інших; уміння генерувати ідеї тощо» [6, с. 133]. Вказаний критерій відображено в таких показниках:

– поінформованість студентів про психолого-педагогічні засади та значущість рольової підструктури особистості, специфіка її вияву в дошкільному дитинстві;

– обізнаність студентів з віковими й індивідуальними особливостями та методикою розвитку рольової діяльності дошкільників;

– володіння системою фахових, психолого-педагогічних знань, які необхідні для розвитку рольової діяльності дітей і вирішення дотичних виховних і розвивальних завдань дошкільної освіти;

– продуктивність мисленнєвих процесів, що виявляється у гнучкості мислення, пошуковій діяльності та експериментуванні.

Діяльнісний критерій характеризує рівень розвитку професійних умінь і навичок. Однак на особливості проектування професійної діяльності впливають також особистісні характеристики, такі як вольова регуляція поведінки, специфіка стилю педагогічної діяльності, організаційні здібності тощо. Діяльнісний критерій представлений відповідними показниками:

– здатність проектувати розвиток рольової діяльності дітей на різних етапах дошкільного дитинства;

– уміння й навички застосування методики розвитку рольової діяльності дошкільників під час занять у закладах дошкільної освіти;

– здатність актуалізувати й використовувати на практиці знання з педагогіки, психології, фахових методик для вирішення професійних завдань;

– реалізація творчого підходу до розв'язання педагогічних задач.

Висновки з проведеного дослідження. Результативність дослідження виявляється в позитивній динаміці рівня готовності майбутніх вихователів до розвитку рольової діяльності дошкільників. Як відомо, «рівень – це ступінь досягнення в чому-небудь». Кожен з виокремлених критеріїв може мати відмінний ступінь прояву за відповідними показниками. Отож, наочне і ґрунтовне представлення результатів експериментальної роботи доцільно здійснювати за певними рівнями. У виконаній дисертаційній роботі таких рівнів чотири, а саме: критичний, низький, достатній і високий.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бєлова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики. Х.: Вид-во НУА, 2004. 264 с.

2. Богуш А.М. Методично-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. Наука і освіта. 2010. № 2. С. 136–142.

3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 309 с.

4. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.

5. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук; НПУ імені М.П. Драгоманова. К., 2005. 40 с.

6. Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 304 с.

7. Никитенко О. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. Людинознавчі студії. Педагогіка. Випуск двадцять сьомий. 2013. С. 33–45.

8. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.: Освіта, 1996. 304 с.

9. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... доктора пед. наук; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. К., 1997. 54 с.

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Карабін О.Й., к. пед. н.,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

У статті розглянуто теоретичні основи професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та її місце у сучасних наукових дослідженнях вищої школи. Розглянуто проблеми професійного саморозвитку майбутніх фахівців, основні аспекти розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Визначено теоретичні положення основних чинників професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Ключові слова: *інформатизація освіти, інформаційні технології, комп'ютеризація навчання, професійний саморозвиток, чинники формування професійного саморозвитку.*

В статье рассмотрены теоретические основы профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий и ее место в современных научных исследованиях высшей школы. Рассмотрены проблемы профессионального саморазвития будущих специалистов, основные аспекты развития творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности. Определены теоретические положения основных факторов профессионального саморазвития будущих специалистов в области информационных технологий.

Ключевые слова: *информатизация образования, информационные технологии, компьютеризация обучения, профессиональное саморазвитие, факторы формирования профессионального саморазвития.*

Karabin O.Y. THEORETICAL PROVISIONS OF THE MAIN FACTORS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE FACTORS IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

In the article the theoretical bases of professional self-development of future specialists in the field of information technologies are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of professional self-development of future specialists in the field of information technologies and its place in modern scientific researches of higher education is carried out. The problems of professional self-development of future specialists, the main aspects of development of creative abilities and skills of independent scientific knowledge, self-education and self-realization of personality are considered. The theoretical positions of the main factors of professional self-development of future specialists in the field of information technologies are determined.

Key words: *informatization of education, information technologies, computerization of training, professional self-development, factors of formation of professional self-development.*

Постановка проблеми. XXI століття висуває до освіти нові вимоги. Глобалізація, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі освіти… Головна мета якої – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави [10].

Зміна парадигми людського прогресу, інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює перебувати вищу освіту у стані модернізації. Все більш актуальним є питання формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, яке має пріоритетне значення і у минулому, теперішньому і у майбутньому, важливого орієнтиру науково-фахового і соціального значення у сфері професійній діяльності. Потребують додаткових досліджень окремі теоретичні положення щодо основних чинників формування професійного саморозвитку майбут-

ніх фахівців, з'ясування фундаментальної сутності професійної діяльності майбутніх фахівців і їх кваліфікаційної спроможності до освоєння нових інформаційних технологій у прогресивно-наукової діяльності, дослідження характерних тенденцій до професійного зростання, а також належного рівня професіоналізму щодо самостійної науково-пізнавальної діяльності, неперервного удосконалення та постійного професійного саморозвитку впродовж усього життя.

Саморозвиток особистості відбувається переважно у контексті професійної діяльності, яка є значущою для суб'єкта, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість є фактором особистісного зростання. Поза сумнівом, професійна діяльність і ще більшою мірою процес фахової підготовки до неї впливає на особистісні якості й поведінку людини, може стимулювати її особистісне зростання, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку [5, с. 89]. Саморозвиток детермінують соціально-економічні чинники, психофізіологічний потенціал людини, цілеспрямованість і насамперед характер та зміст праці. Зумовлювальними силами саморозвитку виступають професійно-трудові, матеріальні, соціально-статусні і духовні потреби особистості [11, с. 96].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади професійного саморозвитку майбутніх фахівців розкриваються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців – В.П. Беспалька, Е.С. Заір-Бек, В.Х. Кілпатрік, С.Б. Кримського, Н.В. Матяш, О.М. Пєхоти, О.С. Полат, М.М. Савчин, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєвої, В.І. Слободчикова, І.Д. Чечель та ін.; концептуальні основи комп'ютеризації навчання та інформатизації освіти – Н.Р. Балик, В.Ю. Бикова, А.Ф. Верлань, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, Ю.С. Рамського, Н.В. Морзе, М.І. Шкіля та ін.; наукові основи навчання з використанням інформаційних технологій – І.Є. Булах, М.Ю. Кадемії, Т.І. Коваль, Ю.І. Машбиць, Л.М. Романишиної та ін.

Постановка завдання. Метою статті є виявити й теоретично обґрунтувати основні чинники формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілеспрямованою задачею у системі освітнього процесу галузі інформаційних технологій є формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, пошук змісту, форм и методів навчання, що дозволять ефективно розкрити їх ключові компетенції, значно розширити їх професійну мобільність, реалізувати творчий потенціал як нині, так і у майбутньому.

Формування професійного самовдосконалення у студентів вищих навчальних закладів обумовлене об'єктивною потребою суспільства у підготовці конкурентоздатних фахівців педагогічних спеціальностей, забезпеченні високої якості освіти й визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійного самовдосконалення, спрямованого на розробку й обґрунтування його ефективної організації на основі визначення її специфічності порівняно з освітнім процесом, який відбувається у сучасній вищій педагогічній школі [6, с. 105].

Основна ідея проблеми професійного саморозвитку – це ідея детермінації розвитку особистості діяльністю. Професійний саморозвиток можливий лише у результаті «єдності розвитку як професіоналізму, так і особистісного розвитку» [14, с. 1]. Професійний саморозвиток – багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес, який засновано на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що сприяє розкриттю й усвідомленню своїх професійно значущих особистісних особливостей, адекватному й активному їх використанні у професійній діяльності [13].

Аналіз різних концепцій професійного саморозвитку дозволив нам прийти до висновку, що умовно можна виділити три підходи до визначення сутності даного поняття. Представники першого підходу (В.Г. Маралового [9] та ін.) вважають, що професійний саморозвиток може йти за напрямками: самоствердження, самовдосконалення і самоактуалізація. Другий підхід, основоположниками якого є Е.А. Власова, Ф.Г. Мухаметзянова, С.Д. Яхина, пов'язує професійний саморозвиток з «вписуванням» людини у ту чи іншу систему професійної діяльності [3; 4]. На думку представників третього підходу (С.В. Бабина [1] та ін.), професійний саморозвиток – безперервний процес переходу його потенційних здібностей в області професійної діяльності в актуальні на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності [1]. Об'єднуючим дані підходи до професійного саморозвитку є положення про взаємний вплив індивідуальних особливостей людини і соціокультурного середовища, про «етапності» процесу, про залежність особистісного розвитку і професійного саморозвитку. У цих умовах актуального значення набуває теоретичне обґрунтування основних чинників

формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій та потребують додаткових теоретико-експериментальних досліджень.

Професійний саморозвиток пов'язаний з внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Цей процес є постійним і не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного й інтелектуального потенціалу [2, с. 80]. Професійний розвиток майбутнього фахівця забезпечується передусім наявною у суспільстві системою професійної освіти. Функціонування цієї системи спрямоване на формування якостей, набуття кваліфікацій, необхідних для успішного виконання відповідних професійних функцій. Окрім процесу навчання, професійні компетентності (знання, уміння, навички, цінності, інші функціональні характеристики, їхня профілізація тощо) формуються шляхом включення у відповідну практичну діяльність, загальною атмосферою контекстного середовища [8].

Важливим аспектом є умови до професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій: інтенсивна інформатизація суспільства; впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери суспільного життя; глобальна автоматизація інформаційних процесів і технологій у різних сферах людської діяльності; інформатизація освітнього процесу; ефективна стратегія нових пріоритетів з урахуванням інноваційних процесів на сучасному етапі розвитку освіти; наявність соціально-економічних умов для професійного саморозвитку особистості; орієнтація соціального середовища на інтенсивність саморозвитку і самовдосконалення особистості; активна реалізація психолого-педагогічних цілей становлення майбутніх фахівців; актуалізація соціально-економічних чинників на психофізіологічний потенціал майбутнього фахівця; психолого-емоційне забезпечення професійного становлення та гармонізація психічного розвитку майбутнього фахівця до саморозвитку особистісного професійного потенціалу; цілеспрямованість соціально-психологічних умов, характеру та змісту праці на суспільний, професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця; спрямованість інформаційних потреб на задоволення всіх умов освітнього процесу; потреба у безперервному та самостійному оволодінні професійною майстерністю до повноцінної діяльності й життя в інформаційному суспільстві; впровадження новітніх інформаційних інструментаріїв для розвитку інтелектуального потенціалу майбутніх фахівців. Дані умови виступають зовнішніми факторами діяльності, стимулами розвитку особистісних і професійних характеристик, які спрямовані на розвиток компетентності, розкриття свого потенціалу та формування особистісних конкретних форм поведінки і діяльності [7, с. 154].

За баченням К.О. Соцького, процес формування професійного саморозвитку виокремлює такі позитивні чинники: створення організаційних умов (розширення вузівського компонента шляхом уведення в освітній процес семінарів, спецкурсів, гуртків, спрямованих на формування у студентів готовності до професійного саморозвитку; здійснення контролю за якістю підготовки випускників; проведення моніторингу якості освіти); створення педагогічних умов: організація спеціального освітнього середовища, яке стимулює процес професійного саморозвитку студентів і викладачів; створення спеціально змодельованих проблемно-творчих ситуацій, що формують міцні знання, уміння, навички роботи щодо професійного саморозвитку; організація ситуацій успіху у навчальному процесі й упродовж проходження практик; методичне забезпечення процесу професійного саморозвитку студентів); створення психологічних умов (забезпечення мотивації студента до процесу професійного саморозвитку засобами інформування про «Я-концепції» та засоби розвитку прийомів особистісної рефлексії; про вимоги, які пред'являють до фахівця, престиж і привабливість його професії; встановлення співтворчих стосунків суб'єктів освітнього процесу; формування у студента емоційно-ціннісного ставлення до діяльності, самосвідомості та ухвалення рішення зайнятися саморозвитком; розвиток умінь планування та вироблення програми саморозвитку, умінь здійснювати діяльність рефлексії; складання індивідуальних планів творчого саморозвитку; підвищення пізнавальної, творчої та соціальної активності студентів) [12, с. 60].

Освітній процес майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій дозволяє найбільш повно розкрити свій потенціал з інтеграцією особистісного і професійного складників у фахову майстерність від по-

чаткового рівня готовності до рівня професіонала. Основними чинниками формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій виступають:

– мотиваційно-цільовий компонент (створення середовища стимулювання: потреби, професійні інтереси, прагнення майбутніх фахівців, бажання змінюватись, розвиватись і вдосконалюватись відповідно до змін у процесі життєдіяльності, саморегуляції, самоконструювання, самовираження, самореалізації, самоактуалізації потенціалу саморозвитку для набуття професійних знань і вмінь);

– організація особистісно-орієнтованої підготовки (розвиток особистісно-професійного та інтелектуального потенціалу, світогляду, творчих здібностей, професійних якостей, наукової ерудиції, удосконалення професійно-особистісних якостей, професійних знань та умінь, формування фахового досвіду, випереджальний розвиток мислення, корекція особистісних характеристик, формування оцінної-рефлексивної позиції, систематична практика прийняття і реалізації самостійних рішень, побудова індивідуальної програми творчого саморозвитку, моніторинг суб'єктного професійного просування, систематична робота над науково-навчальними джерелами);

– створення відповідного освітнього середовища (удосконалення навчальних програм, навчально-методичних комплексів, навчально-методичних матеріалів, запровадження інтеграційного підходу щодо вибору форм і методів освітнього процесу, педагогічного моніторингу з метою визначення рівня особистісно-професійного розвитку студентів тощо);

– створення психолого-педагогічних уов формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (оволодіння професійних компетенцій, фахово-значущих навичок та досвіду; розвиток фахових та вузькоспеціальних знань, умінь і навичок до ефективної роботи зі спеціальності; підвищення професійної мобільності в інформаційному суспільстві; становлення професійного конкурентоздатного фахівця, здатного самопроектувати та вибудовувати власну стратегію професійного зростання).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, модернізація професійної освіти щодо професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій являє собою постійний динамічний процес оволодіння інформаційними технологіями, який орієнтований на самоорганізацію прогресивних змін у процесі фахової підготовки, спрямований на формування професійних якостей для досягнення вищих рівнів професіоналізму в ІТ галузі. Обґрунтування основних чинників формування професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій є важливою сучасною науково-практичною проблемою у системі освіти України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабина С.В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: дис. ... к. пед. н.: 13.00.08; М., 2009. 183 с.

2. Вієвська М.Г., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. Вища школа. 2011. № 1. С. 75–82.

3. Власова Е.А. К вопросу о профессиональном саморазвитии будущих социальных педагогов. Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2006. Вып. 35.

4. Власова Е.А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов. Социальная работа и социальная политика: состояние и перспективы: сб. науч. тр. Балашов: Николаев, 2005. С. 14–16.

5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. К.: НПУ, 2004. 243 с.

6. Іщенко В.І. Готовність до професійного самовдосконалення студентів як фактор забезпечення високої якості освіти. Витоки педагогічної майстерності. 2015. В. 16, С. 103–110.

7. Карабін О.Й. Психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. Молодий вчений. Херсон: Гельветика, 2015. № 9 (24). Ч. І. С. 152–156.

8. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. К., 2009 (1). URL: http://refdb.ru/look/1238872-p6.html. (дата звернення 02.07.2018).

9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2004. 256 с.

10. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. К.: Шкільний світ, 2001. 24 с.

11. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / За ред. В.А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

12. Соцький К.О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С. 55–62.

13. Тухватуллина С.Ю., Шумакова О.А. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности. МНКО. 2015. № 1 (50). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyh-printsipovmehanizmov-i-barierov-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti (дата звернення: 28.09.2016).

14. Шамардина М.В. Профессиональное саморазвитие личности. URL: http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc. (дата звернення: 02.07.2018).

УДК 378:373.2.011.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Кардаш І.М., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розкрито роль вихователя у формуванні виразності мовлення дітей дошкільного віку, подано аналіз наукової літератури з проблеми виразності мовлення. Проаналізовано поняття «виразність мовлення», подано характеристику його типів. Пропонується система роботи, яка спрямована на підготовку майбутніх вихователів до формування виразності мовлення дошкільників. Визначено місце театрально-ігрової діяльності у формуванні дітей виразного мовлення.

Ключові слова: *виразність мовлення, експресивність мовлення, театралізовані ігри, театрально-ігрова діяльність, мовленнєве середовище.*

В статье раскрыта роль воспитателя в обучении выразительности речи детей дошкольного возраста, представлен анализ научной литературы по проблеме выразительности речи. Проанализировано понятие выразительности речи. Предлагается система работы, которая направлена на подготовку будущих воспитателей к формированию у детей выразительности речи дошкольников. Обозначено место театрально-игровой деятельности в обучении выразительности речи.

Ключевые слова: *выразительность речи, экспрессивность речи, театрализованные игры, театрально-игровая деятельность, речевая среда.*

Kardash I.M. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR THE FORMATION OF EXPRESSIVENESS OF SPEECH IN CHILDREN'S PRESCHOOL AGE IN THEATER AND GAMING ACTIVITIES

The article reveals the role of the educator in forming the expressiveness of the speech of preschool age children, the analysis of scientific literature on the problem of expressiveness of speech is given. The concept of "expressiveness of speech" is described, the characteristic of its types is given. The system of work, which is aimed at preparing future educators for the formation of the expressiveness of preschoolers speech, is proposed. The place of theatre and game activity in the formation of children's expressive speech is determined.

Key words: *expressiveness of speech, dramatized games, theatre and game activity, speech environment.*

Постановка проблеми. Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвиток усіх сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язної, засвоєння його виразності та образності. Крім того, повноцінне оволодіння рідною мовою у дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного й духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сенситивний період розвитку.

Л. Виготський підкреслював, що сутність процесу формування індивіда полягає в його поступовому входженні у людську культуру за допомогою оволодіння особливими «знаряддями розуму». До них, насамперед, відносяться мова і мовлення, які завжди стоять між людиною і світом, і є засобами відкриття для суб'єкта найбільш істотних сторін навколишньої дійсності [2, с. 251].

При досягненні старшого дошкільного віку формування мови настільки має значення, що можна говорити не тільки про оволодіння дитиною фонетикою, лексикою, граматикою, а й про розвиток таких якостей мовлення, як змістовність, точність і виразність [1, с. 89].

У системі факторів, що обумовлюють становлення особистості, особлива роль належить виразності мовлення. Вже на ранніх стадіях онтогенезу мова стає основним засобом спілкування, мислення, планування діяльності, довільного управління поведінкою (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виразності мовлення досліджувалася лінгвістами (О. Ахманова, Н. Бабич, Б. Головін та ін.) у загальному аспекті культури мовлення; психологами (В. Артемов, К. Ізард, А. Ковальов, С. Рубінштейн, О. Чебикін, П. Якобсон та ін.) у межах психології емоцій, де виразні засоби мовлення вивчаються поряд з іншими засобами зовнішнього прояву емоцій; у соціальній психології, в якій засоби мовленнєвої виразності розглядаються як засоби спілкування (Г. Андрєєва, О. Бодальов, Н. Горелов, С. Кулачковська, О. Кульчицька,

М. Лісіна, Т. Репіна та ін.). Вербальні засоби виразності у мовленні виступили об'єктом досліджень багатьох учених (О. Аматьєва, С. Боднар, О. Говалешко, Б. Головін, Г. Дідук, Г. Колшанський, Л. Кулибчук, О. Потебня, О. Реформатський, Ю. Руденко, З. Семенова, Н. Черемсина, Л. Щерба та ін.); експресивність як характеристика мови та мовлення виступила предметом вивчення літературознавства (Г. Абрамович та ін.), риторики (Г. Апресян, Л. Граудіна, Г. Сагач та ін.), загального мовознавства (Ф. Березін, О. Реформатський, Н. Черемісіна, Д. Шмельов, Л. Щерба та ін.) та окремих його галузей: теорії культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, М. Ільяш та ін.), практичної стилістики (Д. Розенталь та ін.), методики вивчення мови (Т. Ладиженська); психологічна характеристика різноманітних сторін розмовного мовлення, особливості його формування, визначення сенситивного періоду задля навчання виразності мовлення подано у працях О. Бодальова, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Лурії, С. Рубінштейна та ін.

Проблема формування виразності мовлення у дітей досліджувалася науковцями: О. Аматьєвою, Н. Бабич, А. Богуш, Б. Головіним, О. Максаковим, Н. Карпінською, Т. Ушаковою та ін.

Постановка завдання. Метою даної статті є аналіз поняття «виразність мовлення», характеристика його типів та визначення системи роботи, спрямованої на підготовку майбутніх вихователів до формування виразності мовлення дошкільників у театрально-ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «виразність мовлення» – складне й неоднозначне. Воно поєднує у собі дві взаємозалежні сторони цього явища: естетичну (художність, образність) й емоційну (експресивність). Більш глибокий аналіз призводить до умовного розмежування виразності на внутрішню, художню (виразність змістової сторони мовлення), складовою частиною якої є образність, і зовнішню виразність звукового мовлення. Перший тип виразності належить до змісту мовлення і притаманний усній і письмовій її формам. Другий – характеризує форму мовлення та існує в усному мовленні.

Найбільш насиченим засобом виразності є усне мовлення, особливо його діалогічна форма. Усне мовлення є звучним мовленням, воно завжди повне інтонацій, жестів, підкреслень, і ця інтонаційна жвавість і образність мовлення додає йому специфічного характеру у порівнянні з писемним. В інтонації, що супроводжує усне мовлення, виражена її психологічна вмотивованість. Додаткові засоби (міміка, пантоміміка) слугують для компенсації граматичної неповноти цієї форми мовлення, що пояснюється безпосереднім контактом співрозмовників.

Виразність усного звукового мовлення здійснюється як мовними (інтонаційними), так і немовними (міміка, пантоміміка) засобами. Зазначені засоби взаємодіють і доповнюють один одного, їх спеціально вивчають у риториці і розділах лінгвістики: фонетиці, культурі мовлення, паралінгвістиці.

Отже, у мовознавстві «виразність» розглядають у трьох функціональних аспектах: комунікативному, естетичному та емоційно-експресивному.

Виразність мовлення науковці визначають як: «властивість слова як одиниці мови і якості мовлення, що взаємопов'язані між собою, оскільки мовлення є втіленням, реалізацією мови (системи мови), яка виявляє себе тільки у мовленні і тільки через нього виконує своє комунікативне призначення» [6, с. 255]; «це комунікативна якість мовлення, особливість її структури, що впливає не тільки на розум, але й на емоційну галузь свідомості людини; підтримує увагу й інтерес у слухача й читача» [3, с. 15].

За С. Гончаренком, виразність мовлення – це особливість мовлення, що допомагає захоплювати увагу і створювати атмосферу емоційного співпереживання. Виразність мовлення педагога є потужним засобом впливу на дитину. Володіння педагогом різними засобами виразності мовлення (інтонація, темп мовлення, сила, висота голосу тощо) сприяє не лише формуванню довільності виразності мовлення дитини, але й повнішому усвідомленню дитиною змісту мовлення дорослого, формуванню вміння виражати своє ставлення до предмета розмов [7, с. 54].

Дослідниками культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, І. Ільяш, М. Пентилюк) розкрито чинники, що впливають на формування виразності мовлення: мовленнєве середовище (родина, друзі, колеги та ін.), мовлення фахівців у галузі лінгвістики (учитель, майстер сцени та ін.) художня література або інші зразкові тексти. Учені з'ясували умови, від яких залежить виразність мовлення, а саме: самостійність мислення автора, його небайдужість, інтерес до того, про що він говорить чи пише, і до тих, для кого він це робить; знання мови, її засобів виразності, властивостей і особливостей мовних стилів; систематичне й усвідомлене тренування мовленнєвих навичок; самоконтроль, свідомий намір автора говорити й писати виразно, психологічно цільова настанова на виразність. Наявність у мові засобів, здатних надавати мовленню ви-

разності – об'єктивне мовне явище, що не залежить від волі, бажань, свідомості окремої людини.

Виразність мовлення забезпечує ефективність комунікації, сприяє донесенню змісту висловлення до слухачів. Доречне і виправдане використання засобів мовної виразності робить старшого дошкільника цікавим співрозмовником і бажаним учасником різних видів діяльності, дозволяє привернути увагу дорослих і однолітків. Старший дошкільник з виразною промовою відчуває себе більш розкуто і впевнено у будь-якій обстановці завдяки тому, що може адекватними засобами висловити думки і почуття, показати свою творчу індивідуальність. Виразність мовлення дозволяє старшому дошкільнику яскравіше проявити себе у різних видах діяльності, і насамперед у театрально-ігровий і художньої. Виразність характеризує не тільки рівень формування дитячого мовлення, а й особливості особистості старшого дошкільника: відкритість, емоційність, товариськість та ін. [8, с. 56].

Отже, зважаючи на значення мови і мовлення у становленні і життєдіяльності особистості, важливо, щоб дитина з перших років життя отримувала різнобічну допомогу в оволодінні багатим, правильним мовленням, виховувалась як мовленнєва особистість.

Для розвитку виразної сторони мовлення необхідне створення таких умов, в яких кожна дитина могла б проявити свої емоції, почуття, бажання і погляди, причому не тільки у звичайній розмові, але й публічно, не соромлячись присутності сторонніх слухачів. На нашу думку, звичку до виразного мовлення можна виховати у людині шляхом залучення її змалку до виступів перед аудиторією. У цьому величезну допомогу можуть надати театралізовані заняття у дошкільних освітніх установах, адже процес розвитку мовлення передбачає освоєння не тільки образної емоційної сторони мови, але й розвиває творчі здібності. Будь-який творчий акт дитини – результат її активних пізнавальних творчих дій. Засвоєння дитиною мови є творчим процесом, гра – теж творчість, оскільки створюючи нові ігрові ситуації, дитина вносить своє в ігрові дії, зображувальну, театральну діяльність тощо. Нові знання трансформуються кожною дитиною і набувають нових властивостей. Ці процеси є основою тих неочікуваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною [4, с. 115].

Вважаємо, що театралізована гра дозволяє вирішувати багато завдань програм дошкільного закладу. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань непомітно активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура її мови, її інтонаційний лад, вимовляння репліки ставлять дитину перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися. У дитини поліпшується діалогічне мовлення, граматичний лад, виразність. Уже з раннього віку вихователі залучають дітей до театрально-ігрової діяльності, починаючи з фланелеграфа, театральних та настільних ігор. Для старших дошкільників – ігри-драматизації та імпровізації (розігрування сюжету без попередньої підготовки). Традиційно використовують у роботі з дітьми різні види театрів: настільний, тіньовий, пальчиковий, ляльковий.

Педагогічне керівництво театрально-ігровою діяльністю у дошкільному навчальному закладі включає: виховання у дитини основ загальної культури; доручення дітей до мистецтва театру; розвиток творчої активності, їхніх ігрових умінь. Розвиток виразності мовлення дошкільників у театрально-ігровій діяльності залежить від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати вікові та індивідуальні особливості, інтереси і нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів. Театрально-ігровий напрям педагогічної діяльності є ефективним підґрунтям для творчого та особистісного розвитку дитини, сприяє розвитку оригінального мислення, фантазії та уяви, розкриває її творчий потенціал, розвиває такі особистісні якості як комунікабельність, розкутість, артистичність, безпосередність, впевненість у собі.

Процес формування виразності мовлення дітей дошкільного віку вимагає від фахівця наявності спеціальних знань і умінь до здійснення такої діяльності. Успішність професійної діяльності педагога, на думку Л. Іщенко, перебуває у прямій залежності від його розуміння особливостей організації педагогічного процесу у закладі дошкільної освіти, від сформованості уявлень про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, творчих нахилів і здібностей, знання методик та технологій дошкільної освіти [5, с. 231].

Отже, театрально-ігрова діяльність у різних її проявах має унікальні потенційні можливості щодо вирішення завдань формування виразності мовлення. Причому, кожен із видів театрально-ігрової діяльності дозволяє вирішувати конкретні завдання, водночас забезпечуючи величезний позитивний вплив і на формування творчих здібностей у дошкільників.

У молодшій групі діяльність вихователя повинна бути спрямована на стимулювання

інтересу до творчості й імпровізації. Поступово дошкільники включаються у процес ігрового спілкування з театральними ляльками, потім у спільні з дорослим імпровізації типу «Знайомство», «Надання допомоги», «Розмова тварини зі своїм дитинчам» та ін. У дітей розвивається бажання брати участь в ігрових драматичних мініатюрах на вільні теми.

У середній групі вихователь повинен приділяти увагу розвитку інтересу до творчості, імпровізації у процесі придумування змісту гри й втілення задуманого образу за допомогою різних засобів виразності. Імпровізаційність стає основою роботи на етапі обговорення способів втілення образів героїв і на етапі аналізу результатів театралізованої гри, дітей підводять до ідеї про те, що того самого героя, ситуацію, сюжет можна показати по-різному. Необхідно заохочувати бажання придумати свої способи реалізації задуманого, діяти у залежності від свого розуміння змісту тексту.

Діти старшого дошкільного віку більш яскраво й різноманітно проявляють самостійність і суб'єктивну позицію у театралізованій грі засобами стимулювання їх інтересу до творчості й імпровізації у процесі придумування змісту гри й втілення задуманого образу за допомогою засобів виразності. На конкретних прикладах необхідно допомогти дитині зрозуміти, що краща імпровізація завжди підготовлена. Підготовка досягається наявністю попереднього досвіду, умінням інтерпретувати зміст тексту й осмислювати образи героїв, певним рівнем освоєння різних засобів реалізації своїх задумів. Розв'язок даного завдання вимагає надання дітям права вибору засобів для імпровізації й самовираження.

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури та одержаних результатів експерименту нами зроблена спроба створити спеціальну систему роботи вихователів, яка спрямована на розвиток виразності мовлення дошкільників у театрально-ігровій діяльності.

На першому етапі здійснювалося ознайомлення дітей із засобами інтонаційної та зовнішньої виразності. Навчання відбувалося у різних видах театрально-ігрової діяльності (ігри-драматизації, інсценізації, дитячі театри тощо). Основними засобами навчання були: емоційно забарвлене виразне мовлення вихователя, яке слугувало малюкам зразком для переймання; розроблені нами піктограми, що унаочнювали жестово-мімічні експресивні еталони під час аналізу художніх творів. Були також розроблені схематичні зображення інтонаційних засобів виразності (тембр, темп, гучність).

На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: організація відповідного предметно-ігрового середовища; керівництво з боку педагога театрально-ігровою діяльністю; забезпечення розуміння дітьми засобів інтонаційної та зовнішньої виразності, а також змісту художніх творів та усвідомлення їх моралі; збагачення лексичного запасу дітей вербальними і невербальними засобами виразності мовлення у театрально-ігровій діяльності.

Реалізація завдань другого етапу навчання здійснювалася на заняттях з розвитку мовлення, у художньо-мовленнєвій та театрально-ігровій діяльності дітей. Провідним засобом навчання були розроблені нами ігри-драматизації та творчі вправи, які використовувалися у процесі підготовки дітей до театралізованих ігор, інсценувань тощо. Перша група вправ базується на механізмі наслідування дітьми виразності мовлення вихователя («Впізнай за голосом», «Скажи, як я», «Покажи, як я» тощо). Друга група (творчі вправи) передбачала вдосконалення умінь та формування навичок самостійного пошуку й застосування дітьми засобів виразності («Скажи голосом людини, яка зображена на малюнку», «Покажи, що ти відчуваєш» тощо).

На другому етапі реалізовувалась такі педагогічні умови: запровадження спеціально розробленої системи мовленнєвого розвитку, спрямованої на підвищення рівня виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку у театрально-ігровій діяльності; комплексне розв'язання завдань із розвитку виразності мовлення дітей у різних видах діяльності як на заняттях, так і у повсякденному житті.

На третьому етапі була створена умова для стимулювання творчого саморозвитку дитини в активній театрально-ігровій діяльності – утвердження позитивної мотивації та емоційно-позитивного ставлення дітей до театрально-ігрової діяльності у межах закладу дошкільної освіти.

Беручи участь у театралізованих іграх, дитина входить в образ, перевтілюється у нього, живе його життям. Тому драматизація та театралізація є найбільш розповсюдженим видом дитячої творчості. Це пояснюється двома основними моментами: по-перше, драма, що основана на діях, які виконує сама дитина, найбільш близько, дієво і безпосередньо поєднує художню творчість з особистими переживаннями. У драматичній формі здійснюється цілісне коло уяви, в якій образ, створений з елементів дійсності, втілює і реалізує знову у дійсність, хоча б умовну. Таким чином, прагнення до дій, до втілення, до реалізації,

яке закладено у самому процесі уяви, саме у театралізації знаходить повне здійснення.

Другою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою. Драматизація ближче, ніж будь-який вид творчості, безпосередньо пов'язана з грою. У цьому й є найбільша цінність дитячої гри «у театр». Гра-драматизація дозволяє вирішити безліч завдань програми: від ознайомлення з суспільними явищами до формування елементарних математичних знань, фізичної досконалості. Різноманітність тематики, засобів зображення, емоційності ігор дають можливість використовувати театралізовані ігри з метою всебічного розвитку особистості.

Важливим компонентом розвивального простору, сприятливого для розвитку виразності мовлення дітей, слід вважати соціальне оточення, тобто коло спілкування з дітьми та дорослими. Тому ми розглядаємо актуальне мовленнєве середовище як сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних цілеспрямованих умов спілкування дитини у системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь)-дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина». Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом мовлення людей, які її оточують, і чільне місце у цьому процесі посідає особистість вихователя. Отже, актуальне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування – мовцями; занурення дитини в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному просторі закладу дошкільної освіти. Ефективний вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього середовища.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, педагог повинен докласти чимало зусиль, щоб заняття з дітьми театрально-ігровою діяльністю були вдалими, на високому професійному рівні, щоб вирішити головну проблему дошкільного закладу – створити всі умови для своєчасного, повноцінного, всебічного фізичного, психологічного та духовного розвитку дитини.

Поєднання мовленнєвих театралізованих ігор у процесі організації театрально-ігрової діяльності сприяло розвитку як виразності мовлення, так і формування ігрових умінь і навичок.

Педагогічний супровід розвитку виразності мовлення сприяє:

– розвитку творчих здібностей у театрально-ігровій діяльності;

– розвитку у дітей стійкого інтересу до театрально-ігрової діяльності;

– вдосконаленню виконавських умінь дітей, їх бажання шукати засоби для створення образу персонажа, користуючись рухом, мімікою, жестом, інтонацією;

– збагаченню словника дітей, вмінню користуватися прямою і непрямою мовою в інсценуваннях казок, оповідань;

– вдосконалення вміння зв'язно і виразно переказувати казки, самостійно складати свої казки, оповідання, використовуючи ляльок;

– розвитку пам'яті, мислення, уяви, мовлення, уваги дітей;

– підвищенню рівня розвитку дітей у театрально-ігровій діяльності.

Отже, розвиток творчих здібностей дошкільників у театрально-ігровій діяльності залежить від особистості педагога, його емоційності, естетичної культури, вміння враховувати вікові та індивідуальні особливості, інтереси і нахили дошкільників, налаштовувати їх на втілення ігрових задумів. Театрально-ігровий напрям педагогічної діяльності є ефективним підґрунтям для творчого та особистісного розвитку дитини, сприяє розвитку оригінального мислення, фантазії та уяви, розкриває її творчий потенціал, розвиває такі особистісні якості як комунікабельність, розкутість, артистичність, безпосередність, впевненість у собі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика». М.: Просвещение, 2005. 156 с.

2. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО, 2002. 458 с.

3. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / авт. предисл. Л.И. Скворцов. Изд. 2-е, испр. М.: Высшая школа, 1988. 320 с.

4. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, І.М. Біла та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

5. Іщенко Л. Критеріальний підхід до підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. Т. Степанової. № 3 (57), травень 2017. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. С. 229-232.

6. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 325 с.

7. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 380 с.

8. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ, 2008. 222 с.

УДК 37.09

ВІДКРИТІ ОСВІТНІ ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ЯК ІНФОРМАЦІЙНИЙ БАЗИС ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Кашина Г.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Інформаційна революція, що стала рушійною силою розвитку інформаційного суспільства, створила технологічну платформу для реалізації соціальних, освітніх та культурних проектів у всьому світі. Виробництво знання, його зберігання і швидкісна передача на основі високих інформаційних технологій стають основним ресурсом людства.

Інтеграція освітніх систем різних країн, використання досвіду провідних університетів світу, створення єдиного світового освітнього простору є нагальною необхідністю розвитку світової спільноти. Через створення єдиного освітнього простору вирішуються проблеми визнання освітніх систем у Болонському процесі, побудова транснаціональної освіти впродовж життя, критерії та процедури оцінки іноземних кваліфікацій та періодів навчання, міжнародного доступу до освіти, Європа – США.

Ключові слова: *єдиний освітній простір, дистанційна освіта, неперервна освіта.*

Информационная революция, которая стала движущей силой развития информационного общества, создала технологическую платформу для реализации социальных, образовательных и культурных проектов во всем мире. Производство знания, его хранение и скоростная передача на основе высоких информационных технологий становятся основным ресурсом человечества.

Интеграция образовательных систем разных стран, использование опыта ведущих университетов мира, создание единого мирового образовательного пространства является насущной необходимостью развития мирового сообщества. Через создание единого образовательного пространства решаются проблемы признания образовательных систем в Болонском процессе, построение транснационального образования на протяжении жизни, критерии и процедуры оценки иностранных квалификаций и периодов обучения, международного доступа к образованию, Европа – США.

Ключевые слова: *единое образовательное пространство, дистанционное образование, непрерывное образование.*

Kashyna H.S. OPEN EDUCATIONAL ELECTRONIC RESOURCES AS AN INFORMATION BASE FOR POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The information revolution, which has become the driving force behind the development of the information society, has created a technological platform for the implementation of social, educational and cultural projects around the world. Knowledge production, its storage and high-speed transmission on the basis of high-level information technologies become the main resource of mankind.

The integration of educational systems from different countries, the use of the experience of the leading universities of the world, the creation of a single world educational space is an urgent need for the development of the world community. Through the creation of a single educational space, the problems of recognition of educational systems in the Bologna process, the construction of transnational education throughout life, criteria and procedures for assessing foreign qualifications and periods of study, international access to education, and Europe-USA are addressed.

Key words: *single educational space, distance education, continuous education.*

Вступ. Швидка зміна у XX столітті технологічного базису, способів передачі та зберігання інформації, а також способів, швидкості і обсягу передачі інформації спричинили інформаційну революцію. Інформаційна революція створює технологічну платформу для реалізації соціальних, освітніх та культурних проектів у всьому світі. Виробництво знання, його зберігання і швидкісна передача на основі високих інформаційних технологій стають основним ресурсом людства.

Епоха інформаційного суспільства заснована на розвитку таких ключових ресурсів, завдяки яким здійснюються різні ефективні проекти в економіці, промисловості, наукової діяльності та насамперед освіті. Сьогодні можна вже говорити у планетарному масштабі про інформаційне середовище, яке забезпечується існуванням глобальної інформаційної інфраструктури. Інформаційна мережа має важливе стратегічне значення для реалізації економічної і політичної експансії більш розвинутих у технологічному відношенні країн. Інформаційна сфера є однією з найважливіших складових ноосфери.

Інформаційна революція і формування нового типу суспільного устрою – інформаційного суспільства – висувають інформа-

цію і знання на передній план соціального та економічного розвитку. Зміни у сфері освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються у соціально-політичному та економічному житті світу. Саме з цих позицій спробуємо виділити і проаналізувати основні тенденції світової освіти.

Постановка проблеми. Однією зі складових навчального процесу у сучасній педагогіці є відкриті освітні ресурси, які використовують для забезпечення навчально-виховного процесу за класно-урочною, самостійною, індивідуальною, дистанційними та змішаною формами навчання. Наразі вирішується завдання ефективного використання відкритих електронних освітніх ресурсів для конструювання та організації взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зі застосуванням і створенням відкритих електронних освітніх ресурсів, які дозволяють керувати груповою, самостійною та індивідуальною роботою на принципово новому організаційному рівні, пов'язані перспективи розвитку різних технологій навчання. Уміння викладача застосовувати електронні освітні ресурси у практиці навчання та виховання є складовою його компетентності у галузі використання інформаційних і комунікаційних технологій – ІКТ-компетентності.

Для організації навчального процесу зі застосуванням відкритих електронних освітніх ресурсів викладачу необхідно вміти здійснювати пошук і відбір освітніх ресурсів у відповідності з умовами, визначати доцільність їх використання на різних етапах заняття, проводити оцінку результатів діяльності студентів зі застосуванням електронних освітніх ресурсів. Однак поява нових типів електронних освітніх ресурсів викликає необхідність підвищення якості електронних освітніх ресурсів та визначення критеріїв їх оцінювання.

Процес формування та удосконалення висококваліфікованого фахівця у сучасному університеті оснований на тому, що студенту необхідно опрацьовувати значну кількість інформації. Наразі в освіті окреслено такі світові тренди в інформатизації навчального процесу:

– розширення застосування відкритої освіти та застосування дистанційних технологій навчання з усіх напрямів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців;

– впровадження індустрії електронних підручників, електронних навчальних курсів;

– постійний вихід на ринок нових постачальників технологій та платформ для e-learning;

– стандартизація електронного навчального контенту та електронних освітніх середовищ;

– розвиток системи дистанційного навчання та інтеграції мереж електронних університетів в єдину освітню світову систему.

Зростання обсягу самостійної роботи студента, перехід до індивідуальних форм навчання, впровадження системи дистанційної освіти, забезпечення якості усіх форм навчального процесу потребують упровадження у навчальний процес сучасного навчального контенту, який містить передові наукові розроблення та інноваційні технічні рішення світового рівня на засадах концепції відкритої освіти.

Проблема використання електронних освітніх ресурсів виникла практично одночасно з появою перших видань на компакт дисках і ресурсів в Інтернеті. Складність проблеми використання сучасних відкритих електронних освітніх ресурсів підвищується внаслідок того, що інтерактивний мультимедійний контент відображає останні досягнення у галузі інформаційних систем та комп'ютерної техніки на зміст навчальної дисципліни, утворюючи інноваційні якості електронних освітніх ресурсів.

Вирішення проблеми впровадження електронних освітніх ресурсів в освітній процес в Україні розпочалося із затвердження Положення про електронні освітні ресурси Наказ МОН України від 01.10.2012 № 1060 [3], в якому узагальнено визначення поняття електронних освітніх ресурсів, здійснено класифікацію електронних навчальних ресурсів, порядок їх розроблення та впровадження.

Тому актуальним є розроблення та впровадження електронних освітніх ресурсів в освітній процес з визначенням надалі рівня їх якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дослідження розроблення та впровадження електронних освітніх ресурсів ведуться вченими у різних напрямах. Так змістовно-методичні показники, дизайн-ергономічність та техніко-технологічність розглядались у працях В. Роберт [7], І.Е. Вострокнутова [3]; проблеми впровадження електронних освітніх ресурсів у навчальний процес відображено В.Ю. Биковим, В.В. Лапінським [1], В.П. Вембер [2]; критерії якості електронних освітніх ресурсів для платформ дистанційного навчання визначені Н.В. Морзе, О.Г. Глазуновою [6]; критерії оцінювання електронних навчальних інформаційних ресурсів розкрито Г.М. Кравцовим [5]; педагогічне проектування особистісно-орієнтованих електро-

нних освітніх ресурсів досліджено В.В. Гурим (Росія) [4].

Аналіз результатів дослідження свідчить про недостатню вивченість проблеми впровадження електронних освітніх ресурсів у систему післядипломної педагогічної освіти.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні значення відкритих освітніх ресурсів в інформаційному забезпеченні післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання складних процесів, що включають «людський фактор», неминуче передбачає прийняття концепцій, безпосередньо пов'язаних з еволюцією інформаційного суспільства. Виробництво знання, його зберігання і швидкісна передача на основі високих інформаційних технологій стають основним ресурсом людства. Ключовою концепцією стає концепція суспільства, заснованого на знаннях.

Така форма переходу суспільства у суспільство знань вимагає чіткого розуміння умов, структури, плану переходу та необхідності майбутніх змін, що може забезпечити саме процес моделювання. Побудова майбутньої моделі визначається наступними умовами:

– наявністю факторів, що вказують на цифровий розрив між різними країнами, регіонами країни;

– нерівномірністю економічного, соціального та технологічного розвитку регіонів України, що викликане нерівномірним розподілом факторів економічного та соціального зростання;

– потребою у науково-методичному забезпеченні вирішення проблем щодо зростання ролі знань як однієї з основних рушійних сил розвитку інформаційного суспільства.

Інформаційне суспільство характеризується передусім розвитком комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. В основі такого процесу знаходяться інформаційні системи і мережі. Головним стратегічним ресурсом є інформація, але не у повсякденному її розумінні – відомості про різні події, а як високотехнологічний контент, вихідні дані для виробництва нової інформації для інтенсифікації усіх процесів.

За цих умов процеси розвитку людини і суспільства сприймаються системою освіти як виклики та проявляються у:

– різкому зростанні обсягів інформації;

– необхідності створення додаткових умов для індивідуального розвитку особистості;

– неможливості забезпечення рівного доступу до освіти всім бажаючим;

– підвищення вимог до якості освіти;

– необхідності створення умов для реалізації концепції навчання впродовж життя людини;

– підвищення якості управління освітою на всіх її організаційних рівнях, а також управління навчально-виховним процесом.

Успішне розв'язання за допомогою системи освіти певних проблем, поява яких зумовлена усвідомленням як самих викликів, так і необхідності відповісти на них та відбуваються за умов об'єктивного довготривалого протікання переважної більшості освітніх процесів та основних процесів їхніх змін, а також зазвичай на фоні обмеженості фінансових та інших ресурсів, що виділяються на освіту.

Необхідність реагування на потреби особистості, виклики інформаційного суспільства та процеси їх розвитку стверджує *нову освітню парадигму. Нова освітня парадигма полягає у необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх* (у тих випадках, коли наявність сертифікату про загальну і/або відповідну професійну освіту є обов'язковою), для тих, хто має бажання і потребу (внутрішньо або зовнішньо мотивовані) *навчатися впродовж життя і хто має для цього можливості* (час, стан здоров'я, сімейні обставини, завантаженість на роботі тощо).

Відповідно формується система сучасних цілей освіти, досягнення яких має забезпечити відповідний характер її розвитку. У свою чергу, сучасні завдання системи освіти передбачають розвиток змісту освіти і педагогічних технологій, що застосовуються у навчально-виховному процесі, а також розвиток технологій управління освітою.

Необхідною умовою побудови якісної моделі відкритої освітньої системи є виділення груп людей, для яких вона будується. Насамперед це люди – доросле населення, в яких проблеми освіти проявляються у появі нових і додаткових потреб щодо отримання за сучасних умов якісної освіти, і, передусім, у забезпеченні зручного і рівного доступу до якісної освіти та підвищенні мобільності та гнучкості навчання.

У другій – працівники системи освіти (насамперед, учителі, науково-викладацькі кадри, методисти, інші кваліфіковані працівники навчальних закладів і науково-методичних установ), які організовують, здійснюють і забезпечують навчально-виховний процес і які є основними творцями і рушійною силою перебудов у освіті, ці проблеми типово проявилися у необхідності змін методів, засобів, форм і технологій навчальної діяльності, що вже застосову-

ються і вже успішно опановані. Це, у свою чергу, часто викликає у працівників системи освіти потребу у додатковому якісному навчанні, перенавчанні або підвищенні кваліфікації, що у цьому аспекті поєднує цю, другу групу людей з першою.

У третій групі – посадові особи, які відповідають за стан і розвиток освіти (політики, урядовці, керівники і працівникі органів управління освітою і навчальних закладів). Саме проблеми становлення нової освітньої парадигми проявилися в усвідомленні необхідності задоволення сучасних освітніх вимог суспільства і потреб людини, у тому числі тих членів суспільства, які за об'єктивних або суб'єктивних причин, наприклад, через вік або стан здоров'я, не усвідомлюють чи не поділяють необхідності змін; у необхідності здійснення системних заходів, що забезпечило б бажані (заплановані) зміни у системі освіти. Це, у свою чергу, часто спричинює у посадових осіб потребу у додатковому якісному навчанні, перенавчанні або підвищенні кваліфікації, що у цьому аспекті також поєднує цю, третю категорію членів суспільства з першою.

Тобто, так чи інакше, на тому чи іншому етапі життя всі зазначені категорії членів суспільства виступають як учні і звертаються (мають звернутися) до послуг системи освіти. У свою чергу, система освіти повинна забезпечити бажання, прагнення і сподівання учнів щодо отримання якісної освіти у найбільш сприятливих для них умовах.

Можна виділити такі чинники, що визначились і застосовуються як інструменти модернізації освіти, і врахування яких має сприяти розв'язанню проблем сучасного етапу розвитку системи освіти:

- інтеграційні процеси в освіті (інтеграція освітніх стандартів, змісту освіти, її навчально-методичного забезпечення, методів, засобів, ресурсів і технологій, організаційно-функціональної і структурної будови системи освіти і системи управління нею тощо);
- демократизація процесу здобуття освіти (розвиток і широкомасштабне запровадження механізмів та інструментів свободи вибору, рівні можливості отримання освіти незалежно від соціального статусу учнів та їхніх батьків, рівний доступ до якісної освіти широких верств населення незалежно від місця проживання, порівнянність дипломів, кредити, мобільність на ринках, єдина двоступенева вища освіта, наближені програми підготовки, уніфіковані інтерфейси взаємодії з різними системами освіти і навчальними закладами тощо; люди з обмеженими розумовими і фізичними можливостями теж мають право на освіту, яку мають запропонувати і забезпечити навчальні заклади, що застосовують у навчанні та вихованні методи і засоби спеціальної педагогіки);
- інформатизація освіти, що відповідає цілям і завданням формування інформаційного суспільства і, у даному контексті, передбачає створення єдиного інформаційного освітнього простору – змістовно-предметної, комп'ютерно-технологічної та інформаційно-комунікаційної платформи інтеграції і демократизації освіти.

Об'єктивний вплив цих чинників на розвиток системи освіти, з одного боку, та зазначені зміни потреб тих, хто навчається, – з іншого, якраз і формують сучасні принципи, цілі, обмеження, механізми та інструменти розвитку системи освіти, сукупність яких будує концептуальну модель нової освіти, яку називають *відкритою освітою*.

Враховуючи наведене, виділимо три узагальнюючих чинники, що спричинили появу такого явища, як відкрита освіта. Два перших із них можна назвати чинниками освітнього замовлення, а третій – чинником освітньої пропозиції. Ці чинники замикають ланцюг «попит – пропозиція», відображуючи та реалізуючи так ринковий характер побудови сучасного відкритого освітнього середовища.

Перший чинник спричинений тими об'єктивними процесами розвитку суспільства, які пов'язані з появою нових вимог до освітнього рівня людей, до характеру і темпів набуття ними освіти.

Другий чинник пов'язаний з появою нових індивідуальних потреб того, хто навчається щодо забезпечення свого особистісного розвитку та характеру отримання якісної освіти у сучасних умовах.

Третій чинник спричинений тими об'єктивними процесами розвитку суспільства, які пов'язані з появою у системі освіти нових можливостей, що проявляються у розвитку змісту навчання і педагогічних технологій, у створенні додаткових умов для індивідуального особистісного розвитку людини, у поглибленні процесів демократизації та інтеграції освіти, а також у широкомасштабній інформатизації системи освіти, інших підсистем суспільства, з якими система освіти у процесі виконання своїх завдань так чи інакше взаємодіє.

Зазначені чинники взаємообумовлені і взаємодоповнюють один одного. Нова освітня парадигма, що визначила і задекларувала принципи відкритої освіти, була реакцією системи освіти на ці чинники.

Отже, відображуючи сучасні освітні потреби людини, об'єктивні процеси роз-

Рис. 1. Чинники, що спричиняють розвиток системи відкритої освіти

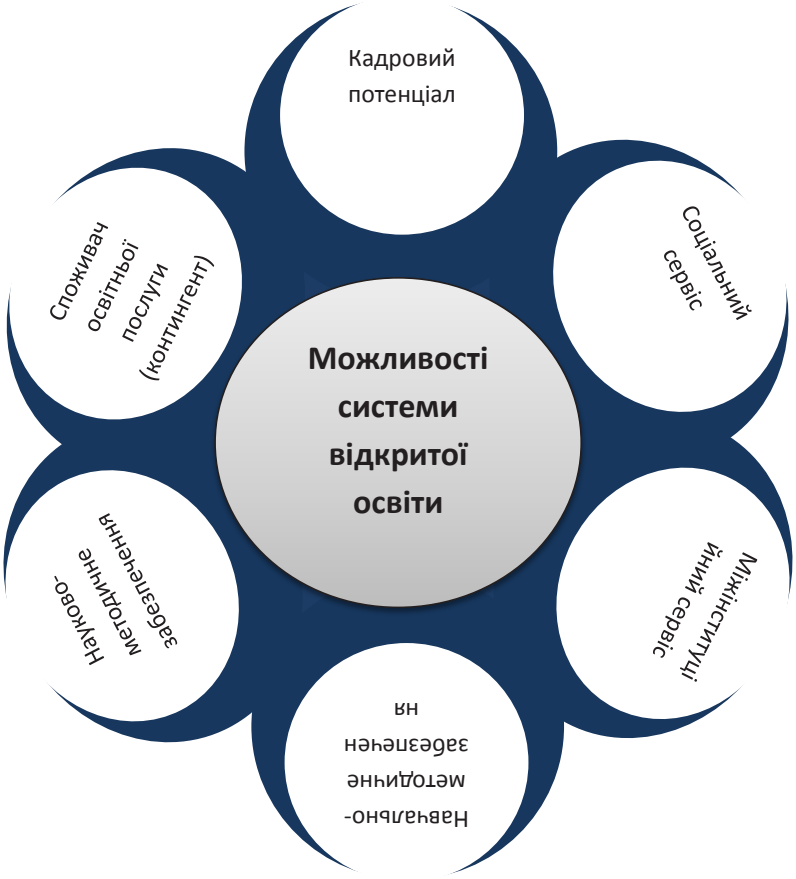

Рис. 2. Чинники, що спричиняють розвиток системи відкритої освіти

витку, завдання і можливості суспільства, процеси інтеграції, демократизації та інформатизації освіти та маючи загальносистемний (відносно системи освіти) статус, нова освітня парадигма виступає як головний принцип, що є системоутворюючими для розвитку сучасної відкритої освіти.

Для того, щоб впровадження відкритого освітнього ресурсу у систему післядипломної освіти відбулось ефективно, необхідно позначити реперні точки процесу інформатизації освіти у сьогоднішньому розумінні.

Першою такою віхою є процес інформатизації освіти – створення ефективного електронного освітнього контенту і надання відповідних електронних освітніх ресурсів найширшому колу користувачів.

Другою віхою є всі наявні досягнення в інформаційному суспільстві – створення галузевої інформаційно-комунікаційної інфраструктури, підвищення загальної комп'ютерної грамотності, розробка різних електронних освітніх ресурсів, – все це багатство працювати не буде, якщо не змінити освітні технології.

Досить часто різними педагогами ставиться питання про педагогічну доцільність чи цінність електронних освітніх ресурсів. Проте, при порівнянні з традиційною класно-урочною системою, коли вчитель в аудиторії і книга надають інформацію, у лабораторії проводять експерименти, вирішують завдання, пишуть диктанти і твори, а на іспиті учитель проводить атестацію, яка найчастіше зводиться до контролю запам'ятовування фактів і стандартних дій.

Світова і вітчизняна освітня практика останніх років показала, що використання електронних освітніх ресурсів у межах традиційних освітніх технологій не є ефективною. Бездумне перенесення традиційних прийомів на комп'ютер не тільки не дає позитивного ефекту, а також може нашкодити навчанню.

Домінантою впровадження комп'ютера в освіту є різке розширення меж самостійної навчальної роботи. Очевидно, що єдине можливе рішення у сучасних умовах, що характеризуються гаслом «освіта – через все життя» є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту. Дійсно, важко уявити, що кожного працездатного громадянина, який неперервно підвищує загальний рівень знань, професійну кваліфікацію, «обслуговує» персональний педагог (нехай навіть так званий «мережевий», тобто діючий за допомогою телекомунікацій).

Весь світ приходить до розуміння, що для ефективного використання електронних освітніх ресурсів, інформатизації освіти у цілому, потрібен розвиток нових освітніх технологій. Домінуючими тенденціями у цьому процесі є розширення можливостей того, хто навчається у самостійній навчальній роботі (аудіовізуальна інформація, практика, атестація) і зростання творчого компонента у діяльності педагога в аудиторії. Передбачається поступовий перехід у діяльності педагога від мовлення до дискусії з тими, хто навчається, а також перенесення багатьох традиційно аудиторних видів занять у поза аудиторну (самостійну) частину навчальної роботи.

Наразі впровадження інтерактивного електронного освітнього ресурсу в аудиторне заняття як наочний посібник чи спроби викладача відправити учня у непідготовлений для освіти, далекий від дидактики Інтернет – це помилкове рішення, від якого в усьому світі вже позбавляються.

При цьому необхідно зауважити, що ні вчителя, ні роботу з книгою ніхто не скасовував, просто роль вчителя, так само як і технології подання текстів суттєво змінюються, але цей процес поки що є досить хаотичним. Розуміння цілей та функцій орієнтує вектор розвитку.

Насправді найкращий електронний освітній ресурс за всіма критеріями поступається вчителю. Дійсно, програмна частина електронного освітнього ресурсу, навіть доведена до рівня експертної системи, не витримує ніякого порівняння з людськими можливостями організації взаємодії (інтерактиву) і здібностями до творчого мислення. Наприклад, учитель знайде зрозумілу відповідь навіть на невдало сформульоване питання, запропонує оригінальне розв'язання задачі. Очікувати подібного від комп'ютерної програми, що виконується за жорстким алгоритмом, не можна. Справедливим є твердження, що комп'ютер діє за принципом «що покладеш – то отримаєш». Електронний освітній ресурс разом з хорошим викладачем може служити лише помічником, що приносить потрібні аудіовізуальні фрагменти і економить час на складних обчисленнях і моделюваннях.

Однією з умов розвитку освітніх технологій є, як мінімум, збереження, а по можливості – розширення можливостей освітнього закладу, особливо – у частині унікальних функцій. Варто зазначити, що реальна лабораторія, навчальна майстерня – цінності вічні, і у нових умовах широкого застосування віртуальних практичних занять значущість реальних експериментів і результативної праці тільки підвищується. Грамотне поєднання нових і традиційних методів може багаторазово поліпшити якісні характеристики і прагматичність освіти.

Перспективи, що виправдовують зусилля з розробки нових методик, нових (сучасних) освітніх технологій, вирішують такі основні завдання:

- кардинальне підвищення значущості самостійної освітньої діяльності завдяки розширенню її функціоналу та зростання ефективності при використанні активно-діяльнісних, особистісно-орієнтованих форм навчання;
- перенесення неінтерактивних компонентів аудиторних занять у сектор самостійної навчальної роботи;
- збільшення часу спілкування з учнями, перехід від мовлення до дискусії, колективного аналізу і спільним дослідженням;
- вихід учасників освітнього процесу на новий рівень взаємодії завдяки повнофункціональній комп'ютерній підтримці замкнутого навчального циклу і дистанційній колективній освітній діяльності.

Вирішення цих завдань забезпечить трансформацію традиційних технологій, заснованих на репродуктивній моделі навчання, у напрямку інноваційних технологій активного навчання. Якщо у першому випадку центральною фігурою є вчитель, що передає свої знання, то у другому – досить самостійний учень, який формує свої компетенції під керівництвом наставника. Важливо відзначити, що внаслідок грамотного застосування електронного освітнього ресурсу у навчальному процесі у межах сучасних освітніх технологій значно збільшується освітня і виховна ефективність праці викладача.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нові (сучасні) освітні технології стимулюють розвиток творчої компоненти педагогічної діяльності, змінюють роль викладача при повнофункціональній і високоефективній роботі учнів в активно-діяльнісних, особистісно-орієнтованих формах. Нові освітні інструменти надають віртуальну лабораторію і майстерню, спільну навчальну діяльність розподіленої групи учнів, розширюючи освітній простір школи, коледжу, закладу вищої освіти.

Загальні висновки справедливі для всіх рівнів освіти. При цьому у вищій професійній і післядипломній освіті є особливості, які сприяють розвитку сучасних освітніх технологій та вимагають додаткових рішень. Наприклад, самостійна навчальна робота у виші традиційно розвиненіша, ніж загальна середня та початкова професійна освіта. Причому домінанта самостійності легко підтримується завдяки прагматизму контингенту учнів, які суміщають у сучасних умовах навчання і професійну діяльність. Значна різноманітність навчальних дисциплін, помітна динаміка розвитку наукових знань і технологій вимагають адекватних і ефективних рішень при створенні навчальних матеріалів.

У цілому відкриті освітні ресурси добре узгоджуються з розглянутими особливостями створення і використання електронних освітніх ресурсів нового покоління у вищій школі та системі післядипломної освіти. Об'єднання цих інструментів забезпечує розвиток сучасних освітніх технологій у вищу професійну і післядипломну освіту.

Таким чином, до основних переваг відкритих освітніх модульних мультимедіа систем відносяться:

- відсутність змістовних і технічних обмежень: повноцінне використання нових педагогічних інструментів – інтерактиву, мультимедіа, моделінга поєднується з можливістю поширення у глобальних комп'ютерних мережах;
- можливості побудови авторського навчального курсу викладачем і створення індивідуальної освітньої траєкторії учня: завдяки наявності варіативного виконання електронних навчальних модулів у відкритих освітніх модульних системах можливо вибрати їх оптимальну з персональної точки зору комбінацію для курсу по предмету;
- необмежений життєвий цикл системи: оскільки кожен навчальний модуль автономний, а система відкрита, відкрита освітня модульна система є динамічно розширюваним освітнім ресурсом, що не вимагає скільки-небудь істотної переробки у цілому при зміні змістовних або технічних зовнішніх умов.

Додатково до позитивних можливостей відкритих освітніх модульних систем можна віднести:

- можливість поширення на локальних носіях: вибрані електронні навчальні модулі з сукупного контенту відкритої освітньої модульної системи разом із програмою-реалізатором легко переносяться на компакт-диск;
- користувач відкритої освітньої модульної системи (викладач, студент, учень) стає, по суті, співавтором навчального курсу, для цього надається дві можливості: вибрати потрібний варіант того чи іншого електронного навчального модуля, підготовлений професійними розробниками, або зробити модуль своїми руками для локального або загального використання;
- відкрита освітня модульна система допускає нескінченне розширення по осях: у міру отримання нових знань по предмету у систему легко включається нова тема, нові педагогічні методики або прогрес комп'ютерних технологій відображаються у

нових варіативних електронних навчальних модулях;

· уніфікація моделей і програмних компонентів створює передумови розвитку контент-індустрії електронних освітніх ресурсів.

У сумі зазначені переваги відкритих освітніх систем забезпечують якість освітнього процесу внаслідок розвитку активно-діяльнісних форм навчання, відкривають перспективи нових освітніх технологій, нових форм аудиторної та самостійної навчальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Giovannetti E., Kagami M. and Tsuji M. (eds). The Internet Revolution: A Global Perspective (Department of Applied Economics Occasional Papers). NY.: Cambridge University Press, 2003. 292 p.

2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: Атіка, 2008. 684 с.

3. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. М.: Агентство Издательский сервис, 2004. Издание второе. М.: Ритм, 2005.

4. Осин А.В Создание учебных материалов нового поколения. Информатизация общего образования: Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». М.: Просвещение, 2003. № 2.

5. Разработка концепции электронных учебников по образовательным областям. Том 1: Отчет о НИР (заключит.) / РМЦ; Руководитель А.В. Осин; А.В. Гиглавый, М.Н. Морозов, О.И. Руденко-Моргун, Ю.М. Тараскин и др.; ГР № 16518. М., 2002. URL: http://www.eir.ru.

6. Oliveira C. (European Commission. Information Society Technologies Programme). Information Technology in Education and Citizenship. URL: http://web.udg.es/tiec/ponencies/pon4i.pdf.

7. Wiley D. Learning objects and the new CAI: So what do I do with a learning object? URL: http://wiley.ed.usu.edu/docs/instruct-arch.pdf.

8. Welsch E. SCORM: Clarity or Calamity? Online Learning Magazine 2002-07-01. URL: http://www.onlinelearningmag.com/training/search/ search_display.jsp?vnu_content_id = 1526769.

9. SCORM 2004 3rd Edition – Advanced Distributed Learning Initiative. URL: http://www.adlnet.gov/scorm/index.cfm.

УДК 378.461 (1-87).007.2

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ» МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Канюк О.Л., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Кіш Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розкрито наукові підходи до розуміння сутності поняття «культури іншомовного професійного спілкування» майбутніх інженерів. Зроблено аналіз понять «спілкування», «ділове спілкування», «професійне спілкування», «іншомовне спілкування», «культура спілкування», «культура ділового спілкування», «культура професійного спілкування», «культура іншомовного професійного спілкування». Виокремлено основні підходи до розуміння культури іншомовного професійного спілкування інженерів.

Ключові слова: *спілкування, ділове спілкування, іншомовне спілкування, іншомовне професійне спілкування, культура спілкування, культура іншомовного професійного спілкування, майбутні інженери.*

В статье раскрыто научные подходы к пониманию сущности понятия «культуры иноязычного профессионального общения» будущих инженеров. Сделан анализ понятий «общение», «деловое общение», «профессиональное общение», «иноязычное общение», «культура общения», «культура делового общения», «культура профессионального общения», «культура иноязычного профессионального общения». Выделены основные подходы к пониманию культуры иноязычного профессионального общения инженеров.

Ключевые слова: *общение, деловое общение, иноязычное общение, иноязычное профессиональное общение, культура общения, культура иноязычного профессионального общения, будущие инженеры.*

Kanyuk O.L., Kish N.V. SCIENTIFIC APPROACHES TO UNDERSTANDING THE ESSENCE OF THE CONCEPT "CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION" OF FUTURE ENGINEERS

The scientific approaches to understanding the essence of the concept "culture of foreign language professional communication" of future engineers are revealed in the article. The analysis of concepts "communication", "business communication", "professional communication", "foreign language communication", "culture of communication", "culture of business communication", "culture of professional communication", "culture of foreign language professional communication" is done. The basic approaches to the understanding of the culture of foreign language professional communication of engineers are singled out.

Key words: *communication, business communication, foreign communication, foreign language professional communication, culture of communication, culture of foreign language professional communication, future engineers.*

Постановка проблеми. Реалізація процесу формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів передбачає ґрунтовне вивчення цього феномену та суміжних із ним понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «культура» вживають у кількох значеннях. Найближчим для нас є трактування культури як «ступеня досконалості, досягнутого в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності» [1, с. 202].

В окремих педагогічних словниках термін «культура» тлумачиться як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що втілюються в результатах продуктивної діяльності [2, с. 178].

В.А. Лівенцова визначає «культуру» як особистісну характеристику, що відображає рівень оволодіння певною діяльністю, розвиток якостей, умінь і здібностей, необхідних для її ефективного виконання [3, с. 7].

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування сутності поняття «культури іншомовного професійного спілкування» майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям «культура» ми розумітимемо сукупність показників, наявність яких забезпечує майстерність у виконанні будь-якого виду діяльності, в т. ч. і спілкування, яке входить до предмета нашого дослідження. Сукупність показників умовно поділятимемо на внутрішні і зовнішні.

Розкриття сутності поняття «культури іншомовного професійного спілкування» передбачає також аналіз понять «спілкування», «комунікація», «культура спілкування». Розгляд культури у двох напрямах (один – у контексті особистісного становлення людини, другий – як спосіб її діяльності) уможливлює встановлення взаємозв'язку між культурою і спілкуванням.

На думку Н.В. Абашкіної, ідея спілкування стала стрижневою проблемою соціального життя і культури на початку XX ст. Дослідниця особливо відзначає вклад у розвиток цієї ідеї мислителів і філософів М. Бубера, М. Хайдеггера, К. Ясперса та ін. Так, К. Ясперс розглядає проблему порозуміння, відкритості, діалогу культур як життєву необхідність. М. Бубер спирається на положення Л. Фейербаха про те, що людська сутність розкривається тільки у спілкуванні. Спілкування, таким чином, виступає стрижневою, системоутворювальною категорією комунікативної педагогіки [4].

На думку української дослідниці Т. Гриценко, «культура спілкування» – це частина культури поведінки людини у суспільстві; «культура поведінки» – сукупність форм щоденної поведінки людини, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні й естетичні норми такої поведінки. Культура поведінки не буває поза культурою спілкування, і навпаки. Культура спілкування поміж людьми ґрунтується на дотриманні загальних правил поведінки, відомих під словом «етикет». «Мовленнєвий етикет» – важливий компонент національної культури [5].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники [6–13] зазначають, що культура мовлення містить два аспекти: мовний і мовленнєвий. На думку В.Г. Пасинок, мовна культура – це показник опанування словниково-граматичним багатством, стилістичним арсеналом: словниковим складом, синонімікою [10, с. 67].

Таким чином, культура мовного спілкування – це багатопланове явище, яке можна уявити у вигляді декількох «рівнів», до яких належать високо розвинуті пізнавальні процеси; сукупність мовних і позамовних знань; сукупність навичок і вмінь, що забезпечують логічність, експресивність, стилістичну адекватність мови; вміння планувати дискусію та керувати нею з метою здійснення мовного впливу на адресата [11, с. 98].

Г.Л. Чайка розглядає культуру спілкування як складову частину культури людини загалом. Вона, як і будь-яка інша культура, містить певну суму знань [12]. І.О. Таріна підкреслює, що культура мовлення є компонентом загальної культури особистості й, узагальнюючи підходи до розуміння обох аспектів культури мовлення (мовного і мовленнєвого), зауважує, що перший пе-

редбачає нормативність мовної структури висловлювання [13, с. 44].

Під «культурою спілкування» розуміють специфічно людський спосіб діяльності, що містить «систему вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, координується і реалізується активність людей у суспільстві» [14, с. 11].

Культура спілкування трактується науковцями як єдність культури поведінки, мовлення і мови [15, с. 11]. Під культурою спілкування розуміють наявні в суспільстві і житті людини форми творіння спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. Тобто, нормовідповідні та творчі компоненти пов'язані в цьому феномені. Спілкування і його культура – це творчість, яка веде до самовдосконалення, і водночас це цінність для кожної людини і для суспільства загалом. Саме єдність спілкування та його культури визначає успіх у взаємодії людей. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли слугує задоволенню їх актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку.

Для оволодіння культурою спілкування, на думку Т.Б. Гриценко, фахівець повинен мати елементарні знання з психології, етики спілкування, уміти застосовувати на практиці комунікативні установки [16].

Російська дослідниця І.Г. Томарева підкреслює: високий рівень культури спілкування включає досконале володіння мовою, уміння використовувати мовні одиниці для побудови адекватних висловлювань з урахуванням цілей і задач спілкування, уміння використовувати мовлення як засіб не тільки впливу, а й взаємодії зі співрозмовником, як засіб генерації нового, творчого ставлення до своєї діяльності і до роботи колег [17, с. 8].

Вважаємо за доцільне з'ясувати питання співвідношення понять «ділове спілкування» і «професійне спілкування».

Ю.М. Жуков розглядає поняття «ділове спілкування» як синонім до поняття «ділова комунікація» і розуміє під ним «процес просування у вирішенні проблеми шляхом зіставлення, асиміляції, узгодження, взаємозбагачення і т. д. предметних позицій» [18, с. 37].

А.В. Бичок дотримується погляду, що поняття «ділове» і «професійне спілкування» є тотожними. Вочевидь, для фахівців із міжнародного бізнесу та менеджменту ця позиція є прийнятною, оскільки культура професійного спілкування міжнародних менеджерів та економістів передбачає «знання і володіння загальним і службовим етикетом на міжнародному рівні» [19, с. 9].

На нашу думку, між цими поняттями простежується виразна відмінність, якщо йдеться про фахівців інженерно-технічних спеціальностей, оскільки в цьому разі професійне спілкування слід розуміти як спілкування у предметній площині. Тому ми розрізнятимемо ділове (етика ведення ділових, партнерських стосунків) і професійне спілкування (колегіальне вирішення інженерно-технічних виробничих ситуацій), але розглядатимемо ділове спілкування як невід'ємну складову частину професійного. Професійне спілкування завжди є діловим, хоча не кожне ділове спілкування може бути професійним, а стає таким лише тоді, коли суб'єкти спілкування мають професійні інтереси та компетентність.

Якщо ділове спілкування передбачає розуміння того, як здійснюються ділові розмови, ведуться ділові переговори, незалежно від того, фахівцями якої галузі воно реалізується, то професійне спілкування спрямоване на встановлення комунікативних зв'язків між партнерами – фахівцями у конкретній галузі виробничої сфери. Тобто, на нашу думку, поняття «професійне спілкування» не тотожне поняттю ділового спілкування, воно включає елементи останнього, але не вичерпується ним.

Професійне спілкування є невід'ємною складовою частиною будь-якої трудової діяльності. За А.А. Бодальовим, «трудова діяльність також зумовлює та програмує зміст і характер ділового спілкування людей, що беруть участь у створенні матеріального продукту [20, с. 11].

За визначенням Т. Бутенко, основною метою професійного спілкування є передавання необхідної інформації, що безпосередньо стосується спільної діяльності під час роботи або навчання. Зміст професійного спілкування фахівців інженерного профілю полягає: у формуванні вмінь і навичок професійного спілкування, грамотності письмового мовлення, яка є важливою у діловому листуванні; в обміні інформацією між викладачем і студентом у навчальному процесі; у змісті самої інформації, яка є головним чинником отримання і формування знань та умінь студентів.

Таким чином, зрозуміло, що професійне спілкування має відмінності від усіх інших видів спілкування, причому воно є конкретним і особливим для кожної професійної сфери, у т. ч. і для інженерно-технічної галузі. Особливість професійного спілкування полягає у специфіці використання власне професійної лексики, забезпеченні реалізації професійно важливих функцій фахівців конкретної виробничої сфери й

організації взаємодії, спрямованої на вирішення професійно орієнтованих проблем.

Культуру ділового спілкування визначають як сукупність моральних норм та уявлень, що регулюють поведінку і взаємини людей у процесі їхньої виробничої діяльності [21].

Під культурою професійного спілкування В.А. Лівенцова розуміє складну інтегральну якість, яка синтезує перцептивні, комунікативні й інтерактивні уміння, детермінується професійно ціннісними орієнтаціями та визначає ефективність професійної взаємодії. Вона характеризує здатність фахівця адекватно сприймати та розуміти поведінку співробітників і ділових партнерів, налагоджувати продуктивні міжособистісні взаємини, формувати сприятливий емоційний мікроклімат в очолюваному колективі, гнучко використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації.

У контексті особистісного підходу у культурі професійного спілкування дослідниця виокремлює дві взаємопов'язані, але якісно своєрідні підструктури: особистісну та поведінкову. Особистісна підструктура включає мотиваційно-ціннісні установки, професійні орієнтації фахівця, які визначають спрямованість його спілкування, вибір тих чи інших способів взаємодії зі співробітниками. Поведінкова, або операційно-дійова, підструктура охоплює способи організації професійної взаємодії з партнерами, вербальні та невербальні засоби спілкування, комунікативні стратегії та прийоми впливу на підлеглих [22, с. 7].

У дисертаційному дослідженні С.М. Амеліної показано, що культура професійного спілкування – один із найважливіших складників професійної культури фахівця, який забезпечує його конкурентоспроможність на сучасному та майбутньому ринку праці, дозволяє вирішувати виробничі проблеми, спираючись на уміння спілкуватися і співпрацювати з різними людьми [23].

Іншомовне спілкування розуміють не тільки як уміння подавати інформацію структурою та формами іноземної мови, а і як процес обміну інформацією, у ході якого досягаються певні цілі і завдання, об'єднані єдиною стратегією взаємодії, взаєморозуміння та співробітництва. Специфіка іншомовного спілкування полягає в тому, що воно не можливе без знання ментальних особливостей, норм етикетної поведінки та мовленнєвого етикету, які прийняті у спільності носіїв мови, без уміння адекватного їх розшифрування й успішного відтворення [24].

Важливим для нашого дослідження є простеження взаємозв'язку та взаємозалежності між поняттями «культура спілкування» та «комунікативна культура», які є базовими для понять «культура іншомовного професійного спілкування» та «іншомовна комунікативна культура» відповідно.

Розглянемо поняття «комунікативна культура». Питання, присвячені комунікативній культурі, порушені в дослідженнях Г. Артем'євої, Ю. Ємельянова, С. Знаменської, О.М. Корніяки.

Зокрема, О.М. Корніяка комунікативну культуру окреслює як морально-зорієнтований засіб спілкування, що забезпечує ефективно-інформаційний обмін між людьми, який опосередковує їхню взаємодію та взаємовплив, уможливлює міжособистісне сприймання та взаєморозуміння (перцепцію); це довершена готовність і спроможність особистості до спілкування з оточенням [25].

У дослідженні Л. Пономаренко комунікативна культура – це властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, проявляючи індивідуальні й особистісні якості, досягати конкурентного спілкування, а саме: репрезентування власних думок, ефективного сприйняття, розуміння партнерів по спілкуванню, їхньої взаємодії і взаємовпливу, із використанням вербальних і невербальних комунікативних умінь і навичок.

На думку І.В. Ковальчук, теорія формування комунікативної культури особистості включає методику освітньої та просвітньої діяльності у сфері культури [26]. У праці В.В. Соколової комунікативна культура розглядається «як сукупність умінь і навичок, які забезпечують доброзичливу взаємодію людей один з одним, ефективне вирішення різноманітних завдань спілкування, як важливий засіб освіти і як результат розвитку особистості» [27, с. 28].

Таким чином, якщо комунікативна культура – це характеристика, що більшою мірою стосується культури особистості, то культура спілкування стосується характеристики процесу, тобто комунікативна культура співвідноситься із культурою спілкування як одиничне із загальним. Комунікативна культура кожного з учасників колективної співпраці впливає на загальний рівень культури спілкування у процесі міжособистісної взаємодії.

Під іншомовною комунікативною культурою І.В. Кухта розуміє інтегративну характеристику, яка визначає комунікативно-професійний статус особистості й охоплює спрямованість на комунікацію, здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі, внутрішню готовність до міжкультурної взаємодії

у професійній сфері. Іншомовна комунікативна культура виступає компонентом професійної підготовки фахівців [28, с. 9; 80].

Висновки з проведеного дослідження. Спираючись на результати наукових доробок учених, ми виокремили такі основні підходи до розуміння культури іншомовного професійного спілкування інженерів: особистісний – виражає ступінь оволодіння майбутніми фахівцями сукупністю принципів і реальних механізмів, які забезпечують їхню позитивну взаємодію в іншомовному професійному середовищі; культурно-етичний – ґрунтується на дотриманні загальних правил поведінки людини (у побуті, спілкуванні з іншими людьми), у яких знаходять зовнішнє вираження моральні й етичні норми поведінки; професійний – визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності.

Згідно з авторським розумінням, поняття культура іншомовного професійного спілкування трактується як інтегральна якість особистості, що характеризує ступінь її володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних, професійно адекватних ситуаціях спілкування.

Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті соціокультурного підходу до процесу формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Івченко А. Тлумачний словник української мови. Харків: ФОЛІО, 2002. 543 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 367 с.
3. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Г. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
4. Абашкіна Н.В. Проблеми гуманізації професійної освіти у філософській думці Німеччини XX століття: Матеріали міжнар. наук. конф. «Міжнародне співробітництво та університетська освіта», 2000. С. 81–87.
5. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2007. 344 с.
6. Богуш А.М., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей: підручник. К.: Слово, 2006. 304 с.
7. Будак С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками: монографія зі спецпрактикумом: у 2 кн. К.: Слово, 2008. 288 с.
8. Васильева А.Н. Основы культуры речи. М.: Русский язык, 1990. 247 с.
9. Татаріна І.О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 245 с.
10. Пасинок В.Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя: монографія. Харків: ІМНС. 2001. 280 с.
11. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологи. Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15–29
12. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посіб. К.: Знання, 2005. 442 с.
13. Татаріна І.О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 245 с.
14. Брик Т.О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 . Тернопіль, 2008. 236 с.
15. Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Осечинська І.Б. Етика ділового спілкування: курс лекцій. К.: МАУП, 1999. 203 с.
16. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2007. 344 с.
17. Томарева И.Г. Лингводидактический аспект формирования речевой культуры менеджера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 144 с.
18. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. М.: Знание, 1988. 64 с.
19. Бичок А.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 22 с.
20. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
21. Шафранов-Куцев Г.Ф. Социология: Курс лекций: учеб. пособ. М.: Логос, 2012. 368 с.
22. Лівенцова В.А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Г. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.
23. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 40 с.
24. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
25. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. К.: Міленіум, 2006. 336 с.
26. Ковальчук І.В. Психологічний аналіз комунікативної культури як якісної характеристики особистості. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. Т. 2. Вип. 8. С. 148–154.
27. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. 192 с.
28. Кухта І.В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 22 с.

УДК 378.091.21:004-057.21

АНАЛІЗ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ІЗ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ ОБ'ЄКТНО-ОРІЄНТОВАНОМУ ПРОГРАМУВАННЮ

Конюхов С.Л., старший викладач
кафедри інформатики і кібернетики
*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

У статті наведені результати аналізу закордонного досвіду подолання проблем, які виникають у процесі формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів під час вивчення об'єктно-орієнтованого програмування. Розглядаються роботи, присвячені використанню ігрових технологій, методу проектів і програмних засобів навчального призначення. Сформульовані висновки щодо доцільності використання зазначених підходів і засобів у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *об'єктно-орієнтоване програмування, майбутній інженер-програміст, заклади вищої освіти, закордонний досвід, проектний підхід, візуалізація.*

В статье приведены результаты анализа зарубежного опыта преодоления проблем, возникающих в процессе формирования профессиональной компетентности будущих инженеров-программистов при изучении объектно-ориентированного программирования. Рассматриваются работы, посвященные использованию игровых технологий, метода проектов и программных средств учебного назначения. Сформулированные выводы о целесообразности использования указанных подходов и средств в учреждениях высшего образования Украины.

Ключевые слова: *объектно-ориентированное программирование, будущий инженер-программист, учреждения высшего образования, зарубежный опыт, проектный подход, визуализация.*

Koniukhov S.L. ANALYSIS OF FOREIGN STUDIES ON THE PROBLEMS OF TRAINING FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING

In the paper the results of analysis of foreign experience in the field of overcoming problems with forming future software engineers' professional competence in the course of object-oriented programming are presented. The studies, which are devoted to using of game technologies, project approach, and educational software, are examined. The conclusions about expediency of applying these approaches and means in Ukrainian higher educational institutions are formulated.

Key words: *object-oriented programming, future software engineer, institutions of higher education, foreign experience, project approach, visualization.*

Постановка проблеми. Об'єктно-орієнтоване програмування (далі – ООП), незважаючи на достатньо довгий термін існування і зміни, що постійно відбуваються у галузі інформаційних технологій, нині залишається найбільш поширеною методологією програмної розробки. На підтвердження цього факту можна навести рейтинги мов програмування, у яких традиційно лідирують саме об'єктно-орієнтовані мови (C++, C#, Java і деякі інші). Наприклад, за даними компанії TIOBE Software BV (https://www.tiobe.com), які отримуються шляхом систематичного моніторингу галузевих web-сайтів (вакансій працевлаштування, навчальних курсів, допоміжних матеріалів тощо), зазначені мови протягом останніх 10 років постійно входять до першої десятки найбільш популярних мов програмування [1]. Аналогічні результати представлені у рейтингу, складеному на основі опитування українських програмістів у 2018 р. [2]. Отже, використання цих мов як базових для вивчення програмування у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України і світу є обґрунтованим і доцільним.

Результати прикладних досліджень вітчизняних (І. Бернакевич, В. Бублика, П. Вагіна, П. Кравця, М. Львова, Т. Рака, О. Співаковського й ін.) та іноземних (Т. Бенайа (T. Benaya), М. Бен-Арі (M. Ben-Ari), М. Бергеса (M. Berges), Е. Зур (E. Zur), Н. Ліберман (N. Liberman), Н. Рагоніса (N. Ragonis), П. Хабвейзера (P. Hubwieser) та ін.) науковців свідчать про наявність спільних проблем у процесі формування у студентів здатності до використання об'єктно-орієнтованого підходу під час розробки програм. До таких викликів належать, зокрема, складність опанування понять ООП у процесі роботи у промислових інтегрованих середовищах розробки (англ. Integrated Development Environment, IDE) (оскільки потрібно одночасно вивчати засоби ООП і особливос-

ті IDE), слабкий зв'язок між програмними засобами навчального призначення (Blue J, Greenfoot, Raptor та ін.) і професійними IDE [3]. Окрім того, виконуючи навчальні завдання і проекти, студенти зустрічаються з багатьма труднощами реального програмування: від складності ООП до необхідності роботи у команді і дотримання встановлених термінів завершення окремих етапів і повного проекту [4, с. 190]. Таким чином, залишається актуальним завдання щодо пошуку і впровадження нових методів і засобів формування у майбутніх інженерів-програмістів розуміння фундаментальних положень об'єктно-орієнтованої парадигми, а також здатності і готовності до їх практичного застосування. Одним із методів виконання зазначеного завдання є вивчення і аналіз прогресивного закордонного досвіду вивчення ООП у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО є предметом вивчення багатьох вітчизняних науковців, зокрема: А. Власюка, Т. Гончаренко, П. Грицюка, І. Мендзебровського, Т. Морозової, В. Осадчого, В. Седова, С. Семерікова, Я. Сікори, А. Стрюка й ін.

Закордонний досвід навчання програмістів і фахівців з інформаційних технологій, а також можливості його використання у ЗВО України досліджували В.С. Круглик (підготовка майбутніх інженерів-програмістів у провідних іноземних закладах вищої освіти), І. Пододіменко (підготовка бакалаврів комп'ютерних наук в університетах Японії), Р. Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій у США). Зокрема, докладний аналіз програм підготовки ІТ-фахівців в університетах Сполучених Штатів Америки, Канади, Великої Британії, Франції, Німеччини, Китаю виконав В.С. Круглик [5]. На цій основі він сформулював рекомендації щодо удосконалення системи професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у ЗВО України.

Ґрунтовні дослідження, виконані цими науковцями, характеризують національні системи ІТ-освіти у їхній цілісності з урахуванням освітніх політик, прийнятих в окремих університетах. Водночас аналіз підходів закордонних викладачів до подолання проблем, які виникають у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого підходу, практично не виконувався.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз іноземних досліджень, присвячених вирішенню проблем, які виникають у процесі формування професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів під час вивчення ООП, а також формулювання висновків щодо можливості впровадження цього досвіду у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення досвіду роботи іноземних викладачів дозволяє більш чітко визначити проблемні місця професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів, оскільки передбачає абстрагування від особливостей вітчизняної системи вищої освіти.

З метою подолання труднощів, які виникають у майбутніх програмістів під час вивчення ООП, у закордонних ЗВО застосовуються різноманітні програмні засоби навчального призначення (засоби статичної та динамічної візуалізації, засоби оцінювання навчальних результатів студентів, засоби програмної підтримки вивчення окремих концепцій ООП, мікросвіти й ін.) [3; 6], ігрові методи (для формування розуміння фундаментальних понять об'єктно-орієнтованого підходу) [7–9], різні варіації методу проектів (для формування у студентів здатності до практичного використання засобів ООП) [4; 10] тощо.

Закордонний досвід використання програмних засобів навчального призначення у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого підходу.

Докладний аналіз програмних засобів навчального призначення, які використовуються у процесі вивчення ООП, виконали Y. Hosanee і S. Panchoo [3]. Спираючись на результати вивчення наукових робіт і власний досвід застосування зазначених середовищ, дослідники називають важливі інструменти, які мають входити до складу таких програмних засобів, а саме: засоби побудови наративу (користувач вивчає ООП, слідкуючи за історією, яка розгортається, результатом має бути його здатність створити власну історію); інструменти статичної (відображують внутрішню структуру класів) і динамічної (відображують стан і поведінку класів і об'єктів під час виконання програми) візуалізації; засоби моделювання зв'язків між класами і об'єктами та їхньої поведінки (діаграми класів, діаграми UML, блок-схеми тощо); засоби повідомлення інформації користувачу найбільш зручним для нього способом; надання користувачу доступу лише до тих функцій програми, які відповідають його поточному рівню підготовки; підтримка декількох мов програмування; легкий у використанні інтерфейс [3, с. 2–3]. Автори стверджують, що жоден із розглянутих ними програмних засобів (Alice, BlueJ, JPIE, Greenfoot, Jeeroo, Scratch, Baltie, Jhave Raptor) не надає зазначені інструменти у повному обсязі, і пропонують власний програмний про-

дукт, призначений для надання допомоги студентам у процесі вивчення спадкування, асоціації класів і поліморфізму.

Вважаємо, що використання програмних засобів, розглянутих у роботі Y. Hosanee і S. Panchoo, може бути достатньо ефективним на початковому етапі вивчення ООП, оскільки робить цей процес більш цікавим для студентів.

Закордонний досвід використання ігрових навчальних засобів у процесі вивчення об'єктно-орієнтованого підходу.

Закордонні дослідники вважають ігрові методи і засоби ефективним засобом навчання майбутніх програмістів, оскільки вони дозволяють підтримувати інтерес і мотивацію студентів до вивчення програмування і ООП, допомагають наочно пояснити окремі концепції об'єктно-орієнтованої парадигми, сприяють запам'ятовуванню конструкцій мов програмування тощо. У зв'язку з цим в іноземних університетах виконуються роботи з удосконалення наявних і впровадження нових ігрових програмних засобів.

Наприклад, в університеті Вінстон-Сейлем (США) розроблений ігроподібний модуль Java Ninja, який дозволяє продемонструвати особливості реалізації та правильного використання батьківських класів і класів-нащадків, а також перевантаження методів у мові програмування Java. Модуль призначений для надання допомоги студентам під час вивчення такого поняття ООП, як спадкування. Завдання користувача полягає у тому, щоб створити декілька типів ігрового персонажа з різними можливостями і здобути перемогу над супротивником, керуючи цими об'єктами. Більшість задач у модулі виконуються за допомогою механізму «drag and drop», а також з використанням мови UML для опису відносин між батьківськими і похідними класами [7].

Особливостям використання комп'ютерних ігор у процесі професійної підготовки програмістів присвячена робота [8]. Її автори, T. Jordine, Y. Liang й E. Ihler, роблять акцент на вивченні об'єктно-орієнтованої мови програмування Java. Дослідники виконали аналіз стану застосування комп'ютерних ігор у процесі навчання програмування і виділили декілька суттєвих проблем, а саме: відсутність ігор для вивчення Java на мобільних пристроях; недостатня якість системи допомоги (теоретичні відомості, підказки та ін.); недостатня реалізація класичних ігрових елементів (максимальний рахунок, рейтинг гравців, нагороди тощо), що знижує інтерес студентів; більшість ігор із програмування не мають засобів для створення спеціальних демонстраційних фрагментів для лекцій [8, с. 55]. З метою подолання зазначених проблем науковці розробили і впровадили у навчальний процес мобільну гру для вивчення мови Java. У процесі гри користувач повинен складати програмний код для виконання поставленого завдання, яке передбачає створення класів із визначеним переліком властивостей і методів, а також екземплярів цих класів. Серед особливостей гри можна виділити: спеціальна клавіатура для введення коду (користувач вибирає необхідні слова із наведеного переліку), синтаксична перевірка коду, перевірка на відповідність коду поставленому завданню, система допомоги [8, с. 56]. Студенти можуть використовувати гру у будь-який час для тренування навичок програмування мовою Java, а викладачі на заняттях – для демонстрації окремих теоретичних і практичних питань.

Дослідниками з університету Боуі (США) розроблений програмний засіб для вивчення понять «спадкування», «поліморфізм» й «інкапсуляція», який складається з трьох окремих ігор. Для демонстрації спадкування гравцеві пропонується створити клас «транспортний засіб» на основі вихідного батьківського класу. Результат подається у вигляді UML-діаграми. Для демонстрації інкапсуляції гравець повинен правильно визначити модифікатори доступу до полів класу [9].

Вважаємо, що подібні ігри можуть достатньо ефективно використовуватися на початковому етапі вивчення ООП як допоміжні педагогічні засоби. Застосовувати їх слід дозовано, уникаючи надмірного захоплення ігровими ситуаціями і завданнями. Цікавим педагогічним прийомом є також розробка студентами комп'ютерних ігор для вивчення окремих понять об'єктно-орієнтованої парадигми. Його доцільно використовувати на старших курсах з метою закріплення і поглиблення у майбутніх інженерів-програмістів знань з ООП, а також формування у них здатності демонструвати і пояснювати принципи ООП.

Закордонний досвід реалізації проектного підходу у процесі вивчення ООП.

Дослідники [4; 10] стверджують, і ми погоджуємося з ними, що виконання студентами проектів наближає процес навчання до реального процесу розробки програмного забезпечення.

Автори роботи [4], S. Zschaler, B. Demuth і L. Schmitz, зазначають, що під час вивчення ООП відбувається формування у студентів об'єктно-орієнтованого стилю мислення. Це достатньо тривалий процес, пов'язаний із численними складнощами, оскільки вони повинні перейти від використання алгоритмічного підходу до

об'єктного, навчитися розв'язувати поставлені завдання шляхом створення систем взаємодіючих об'єктів, використовувати наявні класи замість створення нових, організовувати гнучкий процес розробки програм із дотриманням етапів життєвого циклу програм, користуватися шаблонами розробки [4, с. 190]. Для подолання цих труднощів дослідники використовують двоступеневий підхід, коли курс програмування складається з лекційної та проектної частин приблизно однакової тривалості. Виконання проектів дослідники пропонують здійснювати на основі спеціально створеного Java-фреймворку Salespoint (http://www.salespoint-framework.org/), який надає засоби для розробки застосувань для сфери фінансів і торгівлі. Фреймворк містить класи для управління даними і структурою торгових додатків, компоненти для створення інтерфейсу користувача, засоби керування обліковими записами користувачів та ін. Завдяки цьому викладач отримує можливість змоделювати реальний процес промислової розробки програмних проектів, а студенти – взяти участь у ньому як професійні програмісти.

Автори обґрунтовують доцільність такого підходу, зазначаючи, що: 1) на IT-підприємствах початківці здебільшого залучаються до виконання діючих проектів, що дозволяє поєднати виконання функціональних обов'язків із набуттям досвіду застосування певних засобів розробки; 2) викладачі – керівники проектів можуть сформулювати тематику, забезпечуючи різні рівні складності та можливість порівняння отриманих результатів (для подальшого прозорого оцінювання навчальних досягнень); 3) завдання студентів дещо полегшується завдяки можливості використання визначеної архітектури застосувань і готових компонентів; 4) використовуючи наявні шаблони проектування, початківці мають змогу опанувати гарний стиль розробки програм [4, с. 190].

Дещо інший спосіб реалізації проектного підходу пропонують автори роботи [10], а саме: програма вивчення ООП (мова C++) передбачає самостійне виконання студентами декількох послідовних проектів, складність яких поступово зростає. Дослідники підкреслюють, що головна увага у курсі приділяється формуванню у майбутніх програмістів знань базових концепцій об'єктно-орієнтованого підходу, а також навичок розв'язання практичних проблем засобами ООП [10, с. 667]. Під час виконання проекту студенти повинні самостійно обрати засоби розробки, організації групової взаємодії та ін. Результатом є програма для обміну повідомленнями у режимі реального часу (месенджер) з різноманітними додатковими функціями (за вибором розробників), наприклад: передача файлів, можливість скасування / повторення передачі повідомлень, підтримка багатомовності, засоби настроювання інтерфейсу користувача, можливість запису повідомлень та ін. Автори стверджують, що така практика допоможе студентам оволодіти навичками застосування ООП у процесі створення великих програмних проектів [10, с. 670].

Отже, проектний підхід користується значною популярністю як метод професійної підготовки майбутніх програмістів у закордонних університетах: у навчальному процесі використовуються як невеликі проекти, що охоплюють декілька лабораторних занять, так і великі (семестрові і випускні кваліфікаційні) проекти. Аналізуючи наявні дослідження, можна знайти цікаві ідеї для визначення тематики, а також форми виконання таких проектів.

Висновки з проведеного дослідження. Вивчення досвіду досліджень іноземних науковців з питань удосконалення професійної підготовки майбутніх програмістів дозволяє поглибити розуміння наявних проблем, виявити нові підходи до їх розв'язання, порівняти форми, методи і засоби навчання. У статті нами проаналізовано декілька робіт, присвячених різним аспектам вивчення об'єктно-орієнтованого підходу у закордонних ЗВО, а саме: використанню ігрових технологій, методу проектів і програмних засобів навчального призначення. За результатами аналізу можна зробити такі основні висновки: 1) об'єктно-орієнтований підхід залишається достатньо складним і для студентів (які мають опанувати здатність до реалізації концепцій ООП засобами різних мов програмування), і для викладачів (діяльність яких спрямована на формування у студентів цієї здатності); 2) проблемам вивчення ООП присвячено багато публікацій у закордонних наукових періодичних виданнях і, незважаючи на тривалий період викладання ООП, актуальність досліджень у цьому напрямку не спадає; 3) в іноземних університетах впроваджуються різноманітні програмні засоби, спрямовані на надання допомоги студентам у процесі вивчення фундаментальних понять ООП, зокрема, велика увага приділяється їх візуальному поданню; 4) невід'ємною частиною навчання є виконання проектів, що дозволяє наблизити його до реальної практики розробки програмного забезпечення.

Загалом, зазначені напрями діяльності притаманні і вітчизняній освіті майбутніх інженерів-програмістів, але вважаємо до-

цільним підвищити роль проектного підходу, що дозволить не лише забезпечити формування у студентів здатності до використання ООП, а й професійної компетентності у її комплексі, включаючи здатність до розробки і підтримки програмного забезпечення на усіх етапах життєвого циклу, а також особисті якості, важливі для успішного здійснення діяльності за фахом. Окрім того, для надання допомоги студентам, які мають труднощі у процесі вивчення ООП, на початкових етапах доцільно застосовувати орієнтовані на навчальний процес середовища розробки (наприклад, BlueJ), які є легшими у використанні, ніж промислові IDE.

ЛІТЕРАТУРА:

1. TIOBE Index for May 2018. URL: https://www.tiobe.com/tiobe-index//.

2. Шевченко Р. Рейтинг языков программирования 2018: Go и TypeScript вошли в высшую лигу, Kotlin стоит воспринимать серьезно. 23 января 2018 г. URL: https://dou.ua/lenta/articles/language-rating-jan-2018/.

3. Hosanee Y., Panchoo S. An enhanced software tool to aid novices in learning Object Oriented Programming (OOP). Proceedings of the 2015 International Conference on Computing, Communication and Security (ICCCS). 2015. P. 1–7. DOI: https://doi.org/10.1109/CCCS.2015.7374197.

4. Zschaler, S., Demuth, B., Schmitz, L. (2014). Salespoint: A Java framework for teaching object-oriented software development. Science of Computer Programming. 2014. Vol. 79. P. 189–203. DOI: https://doi.org/10.1016/j.scico.2012.04.005.

5. Круглик В.С. Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: монографія. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2017. 384 с.

6. Pears A., Seidman S., Malmi L., Mannila L., Adams E., Bennedsen J., Devlin M., Paterson J. A survey of literature on the teaching of introductory programming. Working group reports on ITiCSE on Innovation and technology in computer science education (ITiCSE-WGR 07). Janet Carter and June Amillo (Eds.). New York: ACM, 2007. P. 204–223. DOI: https://doi.org/10.1145/1345443.1345441.

7. Zhang J., Caldwell E.R., Smith E. Learning the concept of Java inheritance in a game. Proceedings of the 18th International Conference on Computer Games: AI, Animation, Mobile, Interactive Multimedia, Educational & Serious Games (CGAMES 2013). 2013. P. 212–216. DOI: https://doi.org/10.1109/ CGames.2013.6632635.

8. Jordine T., Liang Y., Ihler E. A mobile-device based serious gaming approach for teaching and learning Java programming. International journal of interactive mobile technologies. 2015. Vol. 9. № 1. P. 53–59. DOI: http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v9i1.4380.

9. Sharma S., Stigall J., Rajeev S. Game-theme based instructional module for teaching object oriented programming. Proceedings of the 2015 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI). 2015. P. 252–257. DOI: https://doi.org/10.1109/CSCI.2015.35.

10. Chen Y.-L., Chiang C.-Y., Huang Y.-P., Yuan S.-M. A project-based curriculum for teaching C++ object-oriented programming. Proceedings of the 9th International Conference on Ubiquitous Intelligence and Computing and 9th International Conference on Autonomic and Trusted Computing (UIC-ATC 2012). 2012. P. 667–672. DOI: https://doi.org/10.1109/UIC-ATC.2012.94.

УДК 378:504.03

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Коренева І.М., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Стаття присвячена розкриттю авторської системи поглядів на підготовку майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Окреслено нормативне підґрунтя концепції підготовки майбутніх вчителів біології, що включає міжнародні та національні нормативні документи. Схарактеризовано її значення, принципи та такі педагогічні умови реалізації педагогічної системи, як оновлення змісту професійної підготовки, використання широкого діапазону активних методів навчання та сучасних освітніх технологій, створення екоорієнтованого навчального середовища.

Ключові слова: *освіта для сталого розвитку, підготовка майбутніх вчителів біології, педагогічна система, концепція професійної підготовки.*

Статья посвящена раскрытию авторской системы взглядов на подготовку будущих учителей биологии к реализации функций образования для устойчивого развития. Определено нормативное основание концепции подготовки будущих учителей биологии, включая международные и национальные нормативные документы. Охарактеризовано ее значение, принципы и такие педагогические условия реализации педагогической системы, как обновления содержания профессиональной подготовки, использование широкого диапазона активных методов обучения и современных образовательных технологий, создание экоориентированной учебной среды.

Ключевые слова: *образование для устойчивого развития, подготовка будущих учителей биологии, педагогическая система, концепция профессиональной подготовки.*

Koreneva I.M. CONCEPT OF BIOLOGY TEACHERS TRAINING TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article is devoted to the disclosure of the author's system of views on the training of future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development. The normative basis for the concept of preparing future biology teachers, including international and national regulations, is outlined. Its significance, principles and pedagogical conditions for realization of the pedagogical system are characterized. Such pedagogical conditions as updating of the content of professional training, use of a wide range of active teaching methods and modern educational technologies, creation of an environmentally oriented educational environment are highlighted.

Key words: *education for sustainable development, preparation of future teachers of biology, pedagogical system, concept of vocational training.*

Постановка проблеми. Кожна країна зацікавлена не тільки в тому, щоб освіта надавала громадянам необхідний обсяг знань, але й у загальному зростанні їхньої освіченості і культури, у т. ч. й екологічної. Тому складним завданням вищої школи є підготовка саме такого вчителя, який зможе реалізувати всі завдання сучасної освіти. Професія вчителя є однією з найбільш відповідальних і визначальних професій у сучасних умовах розвитку суспільства. Адже саме з учителя починається розвиток у складному ланцюзі процесів і подій, що є взаємопов'язаними: навчання і виховання – якісна професійна освіта – науково-технічний прогрес – сталий розвиток суспільства. Кінцевий результат багато в чому залежить від потенціалу першої ланки, від професіоналізму вчителя, від його поглядів, цінностей, активності та громадянської позиції.

В Україні поступово поширюється розуміння необхідності переходу до сталого розвитку (далі – СР) суспільства та впровадження освіти для сталого розвитку (далі – ОСР). Метою освіти визнано розвиток особистості для забезпечення СР суспільства (Закон України «Про освіту», 2017). Тому підготовка вчителів на засадах СР, готових здійснювати управління СР на рівні своєї професійної діяльності та реалізовувати функції ОСР, є актуальною.

Особливого значення в реалізації функцій ОСР набуває професійна підготовка вчителів біології. Саме вони покликані формувати в учнів природничо-наукову картину світу, розкривати різноманіття причинно-наслідкових зв'язків у системі «Природа – Суспільство», виховувати молодь на екоетичних принципах, забезпечувати екологічну освіту і виховання молоді тощо. Вчителі біології внаслідок специфіки

своєї професійної підготовки й особливостей навчального предмета найкраще ознайомлені з концепцією СР. А отже, вчителі біології мають стати одними з перших агентів суспільних змін у напрямку до сталості, забезпечити передумови коеволюційного розвитку суспільства та біосфери шляхом підготовки молодого покоління та реалізації функцій ОСР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки вчителів біології неодноразово була в центрі уваги вітчизняних науковців: В.М. Єфімової (підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій [3]), О.Я. Іванців (підготовка студентів біологічних факультетів до педагогічної діяльності [5]), В.В. Оніпко (підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі [6]), С.В. Іванової, Ю.П. Шапрана (формування професійної компетентності майбутніх вчителів біології [4; 11]), Н.Б. Грицай (методична підготовка майбутніх вчителів біології [2]), Ю.Д. Бойчука (формування еколого-валеологічної культури майбутніх вчителів біології [1]) та ін. Проблематика екологічної освіти та виховання у закладах вищої освіти піднімається в працях С.В. Совгіри [8], А.В. Степанюк [10], С.Д. Рудишина [7], І.О. Солошич [9] та ін. Проте підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР залишається недостатньо розкритою.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття авторської системи поглядів на підготовку майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим і дуже важливим етапом розробки системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР є формулювання концепції цієї підготовки, що розкриватиме головні ідеї та даватиме загальне уявлення про експериментальну систему роботи. Під поняттям «концепція» розуміємо авторський спосіб потрактування керівних ідей дослідження, особливий спосіб розуміння, систему поглядів на шляхи досягнення мети дослідження. У нашому дослідженні концепція виступає як особлива форма організації наукового знання, що не тільки пояснює досліджуване явище, але й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу. Вона є своєрідним орієнтиром, якого необхідно прагнути для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань, і дає відповіді на запитання «що необхідно досягнути?» та «як це можна досягнути?».

Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР охоплює систему поглядів на їхню професійну підготовку у рамках педагогічної освіти й ОСР, визначає спосіб розгляду проблематики та визначає діяльність щодо досягнення її цілей. В основі будь-якої концепції лежить базова ідея та головні принципи. Розкриємо сутність концепції підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР.

В основу концепції підготовки вчителів біології до реалізації функцій ОСР покладено положення міжнародних нормативних актів, доповідей ООН, рішень міжнародних конференцій та асамблей, ініційованих ООН та ЮНЕСКО. А саме: Програма дій «Порядок денний на XXI ст.», ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (1992 р.); Доповідь Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI ст. (Доповідь Делора) «Освіта: прихований скарб» (1996 р.); Декларація Тисячоліття ООН, ухвалена Генеральною Асамблеєю ООН (2000 р.); Стратегія ЄЕК ООН з освіти для сталого розвитку (2005 р.); «Майбутнє, якого ми прагнемо», підсумковий документ Конференції ООН зі сталого розвитку (2012 р.); Глобальна програма дій з освіти для сталого розвитку, прийнята ЮНЕСКО (2014 р.); Програма дій «Перетворення нашого світу: порядок денний у галузі сталого розвитку до 2030 р.», прийнята Генеральною Асамблеєю ООН (2015 р.); Інчхонська декларація і Рамкова програма дій «Освіта – 2030. Забезпечення інклюзивної і справедливої якісної освіти протягом всього життя» (2016 р.) та ін.

Серед національних джерел, що дали можливість сформулювати головні положення концепції підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР, – такі нормативні документи, як: Концепція екологічної освіти України (2001 р.); Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» (2001 р.); Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002 р.); Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.); Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»; Концепція «Нова українська школа» (2017 р.); Національні цілі сталого розвитку (2017 р.); Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р. (2017 р.) та ін.

Обґрунтування концепції підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР, визначення методології дослідження, аналіз властивостей і функціональних особливостей елементів педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології

до реалізації функцій ОСР здійснювалося на основі фундаментальних положень психології, дидактики, гносеології, філософії освіти, теорії систем за допомогою реалізації таких педагогічних підходів: системного, синергетичного, компетентнісного, студентоцентрованого, особистісно-діяльнісного, функціонального, праксеологічного, акмеологічного, аксіологічного. Ці методологічні підходи дозволили встановити світоглядні позиції (головні ідеї дослідження) та визначити загальні педагогічні закономірності як підґрунтя наукового пошуку. Окреслені методологічні підходи до підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР становлять сукупність способів і прийомів розв'язання завдань нашого дослідження. Вони доповнюють один одного, розкриваючи багатоаспектну проблему професійної підготовки вчителя біології, та визначають головні принципи підготовки до реалізації функцій ОСР.

Для забезпечення ефективності дослідження важливим є врахування стійких об'єктивних і загальних зв'язків між педагогічними процесами і явищами та залежностей між їхніми компонентами, що визначають характер розвитку будь-якого процесу. Вони є необхідними закономірностями, дотримання яких сприяє досягненню результатів підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР.

На основі сформульованих підходів виокремлено основні положення, що відображають особливості підготовки майбутніх вчителів біології до реалізацій функцій ОСР у контексті дослідження:

1) підготовку майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР ми розглядаємо як частину їхньої професійної підготовки, як об'єктивний і цілеспрямований процес, що підпорядковується закономірностям;

2) підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР є системою, що складається з елементів, пов'язаних між собою, і спрямована на впровадження базових функцій ОСР особистісного рівня (пізнавальної, виховної, технологічної). Функціонування цієї системи передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього вчителя біології на основі оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навиками, що забезпечують ефективність реалізації функцій ОСР;

3) результатом підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР є формування такої професійної компетентності студентів із ОСР, як *«здатність у процесі навчання і виховання учнів розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку» (*далі – ЗРРССР), визначеної у проекті стандарту вищої освіти спеціальності 014.05 «Середня освіта (Біологія)» та в освітній програмі підготовки цієї ж спеціальності Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;

4) ефективність підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР залежить від впровадження нової концепції та системи підготовки, а також від повноти забезпечення всього комплексу педагогічних умов, необхідних для досягнення мети підготовки;

5) підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР має відображати концептуальні положення ОСР та бути спрямованою на забезпечення досягнення цілей СР;

6) підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР спрямована на формування особистості майбутнього вчителя біології, його ціннісно-мотиваційних установок та трансверсальних умінь і навичок, що забезпечать випереджувальний характер підготовки.

Під поняттям «принципи» ми розуміємо основні нормативні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи експериментальної роботи та базуються на педагогічних закономірностях. Принципи дослідження виступають системотвірними чинниками розвитку педагогічної теорії, критеріями її вдосконалення, вони характеризують загальну стратегію вирішення проблеми дослідження. До головних принципів підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР, що виступають як відправні ідеї, на яких ґрунтується розробка експериментальної методичної системи, належать такі принципи:

1) принцип науковості (відповідності змісту підготовки сучасним міжнародним тенденціям розвитку ОСР);

2) принцип системності і послідовності (послідовне оволодіння знаннями й уміннями, формування компетентностей ОСР у ході професійної підготовки на всіх етапах навчання);

3) принцип свідомості й активності (посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності, формування суб'єктної ролі студента у навчанні, широке використання активних та інтерактивних методів навчання);

4) принцип міждисциплінарності (підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР має здійснюватися в системі всіх дисциплін освітньої програми (соціально-гуманітарного, природничо-наукового, професійного спрямування), не обмежуючись лише односпрямованими навчальними курсами з екологічних дисциплін);

5) принцип соціальної актуальності (зміст підготовки має відображати національні та регіональні потреби і проблеми);

6) принцип особистісної орієнтації (використання індивідуального підходу у навчанні, орієнтованості на розвиток творчої особистості майбутнього вчителя біології, її здібностей і нахилів);

7) принцип взаємопов'язаності навчання та виховання (використання потенціалу знань як засобів формування особистості, його ціннісних установок, світогляду, тощо);

8) принцип технологічності, інноваційності та діагностичності (використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій, проектування процесу підготовки у вигляді послідовних процедур, спрямованих на досягнення цілей; можливість оцінювання рівня досягнення цілей підготовки).

Підготовка майбутніх вчителів біології до реалізацій функцій ОСР є частиною професійної підготовки вчителів біології і розглядається нами як система, що динамічно розвивається і складається зі взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, що зазнають зовнішнього впливу соціокультурного середовища. Ця система передбачає органічну єдність завдань, змісту, організаційних форм і методів навчання і виховання, засобів, технологій, етапів, критеріїв, результатів, спрямованих на досягнення спільної мети підготовки.

Метою підготовки студентів до реалізації функцій ОСР є формування у них спеціальної компетентності – здатності у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію СР людства засобами навчального предмета «Біологія».

Підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР є не окремим елементом професійної підготовки, вона виконує інтегративну роль у цій системі. Адже ОСР – це сучасний трансверсальний тип освіти, спрямований на розкриття потенціалу особистості на всіх освітніх рівнях, що базується на цінностях і принципах СР.

До теоретичних основ концепції підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР належать, окрім головних положень, закономірностей і принципів, педагогічні умови, що забезпечують реалізацію концепції. До головних педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР відносимо такі:

1) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології (переорієнтація навчальних програм у напрямку СР);

2) використання широкого діапазону активних методів навчання та сучасних освітніх технологій, зокрема таких, як дискусії, дебати, створення ментальних карт, проектна діяльність, рольові ігри, інформаційно-комунікаційні технології, створення портфоліо, організація екскурсій, вивчення передового досвіду у сфері досягнення СР та реалізації ОСР;

3) створення екоорієнтованого навчального середовища в педагогічних університетах.

Підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР триває протягом всього періоду навчання у закладі вищої освіти і не завершується після її закінчення, продовжуючись шляхом самоосвіти та професійного удосконалення. Вона охоплює всі елементи освітнього процесу, не обмежуючись тільки навчанням.

Експериментальна система підготовки побудована так, що вона зберігає традиційний предметний підхід у викладанні (впровадження вибіркових навчальних курсів із тематики ОСР та СР), проте потребує застосування міжпредметного підходу, зокрема вимагає перебудови структури навчальних програм і перегляду методів викладання. Так, у зміст кожної дисципліни навчального плану має бути внесена тематика СР. Ключовими темами СР є подолання бідності, громадянськість, мир, етика, відповідальність, демократія й управління, справедливість, права людини та інших організмів, охорона здоров'я, ґендерна рівність, культурна різноманітність, розвиток сільських і міських територій, економіка, виробництво та споживання, охорона навколишнього середовища, використання природних ресурсів, збереження біологічного різноманіття тощо. Ключовими питаннями ОСР є: сучасні технології навчання і виховання, розвиток особистості учнів, формування у них пізнавальної активності, підвищення мотивації навчання, формування системи ціннісних орієнтацій, цілісної наукової картини світу тощо. Розгляд цієї тематики вимагає системного підходу. Очевидно, що вся тематика СР, а також проблематика ОСР не можуть бути розглянуті в процесі вивчення одного курсу, тому важливим є міждисциплінарність і формування у майбутніх вчителів розуміння концепту СР та ОСР, а також розвиток у них системного та критичного мислення, що дозволить їм самостійно визначати, досліджувати та використовувати у майбутній роботі проблематику СР та ОСР, впроваджувати функції ОСР у процес навчання і виховання школярів.

У процесі підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР важливе значення має процес навчання, наслідком якого є набуття знань та умінь, що сприя-

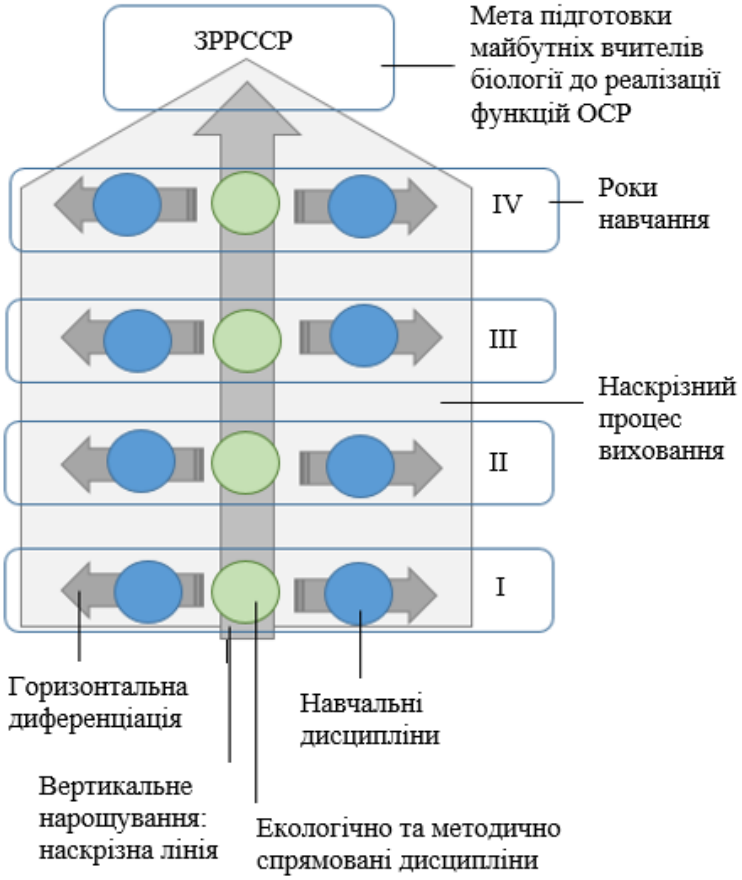

Рис. 1. Схема впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР

ють формуванню життєвої позиції та сталої поведінки. Проте важливим елементом підготовки, що доповнює процес навчання, є процес виховання. Саме він сприяє закріпленню умінь, формуванню стійких навичок, ціннісних орієнтирів і стійких мотивів майбутньої професійної діяльності. У процесі залучення до позанавчальної виховної діяльності майбутні вчителі біології також отримують важливий досвід реалізації функцій ОСР.

Крім того, професійну підготовку майбутнього вчителя біології та формування компетентності ЗРРССР слід пов'язувати з організацією науково-дослідної діяльності студентів, що торкається проблематики СР та ОСР. Таким чином, майбутні вчителі біології набудуть навичок організації та проведення науково-дослідної роботи, навичок презентування результатів досліджень, узагальнення й інтерпретації отриманих результатів тощо.

Особливості впровадження експериментальної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР полягали в тому, що робота здійснювалася двома шляхами:

1) через процес навчання. Цей шлях реалізувався за допомогою:

– вертикального нарощування – через реалізацію наскрізної лінії ОСР в системі екологічно та методично спрямованих дисциплін;

– горизонтальної диференціації – всеосяжного пристосування змісту та методів ОСР до кожної дисципліни навчального плану через інтеграцію контенту СР та ОСР в навчальні дисципліни, у зміст практик, у процес підготовки наукових робіт тощо;

2) через наскрізний процес виховання – систему виховних заходів, спрямованих на формування свідомості особистості, розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, формування навичок поведінки та набуття досвіду реалізації функцій ОСР (рис. 1).

Висновки з проведеного дослідження. За час, що минув після прийняття Декларації Ріо-де-Жанейро та «Порядку денного на XXI ст.», міжнародні пріоритети щодо розбудови сталого суспільства лише зміцнилися. Освіта визнана основою забезпечення СР і необхідною умовою сьогодення. ОСР набула значного поширення, переосмислення суті за цей час. Сучасне її

розуміння як властивості освіти, особливого трансверсального стилю освіти вимагає трансформування національних пріоритетів системи освіти. Таким чином, професійна підготовка вчителів є тісно вплетеною у контекст розвитку загальноєвропейської і світової освіти, а також відображає особливості внутрішньодержавних соціально-економічних процесів.

Зміст підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР базується на концепціях ОСР та СР, а методика й організаційні аспекти професійної підготовки мають відповідати вимогам системності, варіативності, особистої орієнтації освітнього процесу, бути практично орієнтованими. Таким чином, підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій ОСР має сприяти набуттю знань, умінь і навичок, досвіду, необхідних для управління сталістю суспільства на рівні своєї професійної діяльності.

Для того, щоб ОСР увійшла в освітній процес професійної підготовки майбутніх вчителів біології, необхідний перегляд всіх його ланок і залучення всіх педагогів, що здійснюють підготовку. Тому особливо важливим є обмін результатами наукових досліджень і методичними розробками між викладачами, а також ознайомлення з кращими практиками впровадження ОСР інших закладів вищої освіти (місцевий обмін, регіональний обмін і міжнародна співпраця у сфері ОСР).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 357 с.

2. Грицай Н.Б. Модель методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42 (1). С. 159–165.

3. Єфімова В.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 116. С. 85–91.

4. Іванова С.В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук. Умань, 2011. 18 с.

5. Іванців О.Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2000. 22 с.

6. Оніпко В.В. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи в профільній школі. Наукові записки кафедри педагогіки. 2012. Вип. 28 (1). С. 164–170.

7. Рудишин С.Д., Коренева І.М., Самілик В.І. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. Український педагогічний журнал. 2016. № 3. С. 74–83.

8. Совгіра С.В. Передумови та формування екологічної культури особистості в контексті збалансованого розвитку. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 31. С. 7–14.

9. Солошич І.О., Почтовюк С.І. Забезпечення інформаційно-комп'ютерного супроводу викладання дисциплін екологічного спрямування. Людина та довкілля. Проблеми неоекології. 2016. № 3–4. С. 141–145.

10. Степанюк А.В. Підготовка майбутніх учителів до формування біоетичних знань школярів. Педагогічний альманах. 2015. Вип. 25. С. 125–131.

11. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. Рідна школа. 2012. № 12. С. 39–43.

УДК 371.134+ 373.2:613.954

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Корінна Г.О., к. пед. н.,
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрита актуальна сьогодні проблема готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Подається теоретичний аналіз досліджень науковців щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку та питання готовності фахівців дошкільної освіти до означеної проблеми. На основі результатів наукових пошуків розкрито теоретичні аспекти готовності майбутніх вихователів і визначено сутність феномену «готовність майбутнього вихователя до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників».

Ключові слова: *вихователь, готовність, діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальна компетентність дітей дошкільного віку.*

В статье раскрыта актуальная сегодня проблема готовности будущих воспитателей к формированию здоровьесберегающей компетентности детей дошкольного возраста. Подается теоретический анализ исследований ученых по формированию здоровьесберегающей компетентности детей дошкольного возраста и вопросов готовности специалистов дошкольного образования к обозначенной проблеме. На основе результатов научных изысканий раскрыты теоретические аспекты готовности будущих воспитателей и определена сущность феномена «готовность будущего воспитателя к формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников».

Ключевые слова: *воспитатель, готовность, дети дошкольного возраста, здоровьесберегающая компетентность, здоровьесберегающая компетентность детей дошкольного возраста.*

Korinna H.O. FUTURE PRESCHOOL TEACHER READINECE FOR PRESCHOOL CHILDREN HEALTHKEEPING COMPETENCE FORMATION

The article reveals the current problem of the readiness of future preschool teachers to preschool children health-keeping competence formation. The theoretical analysis of researches of scientists concerning to preschool children health-keeping competence formation and the issue of readiness of specialists of pre-school education for a certain problem is presented. Based on the results of scientific researches, the theoretical aspects of the readiness of future preschool teachers are revealed and the essence of the phenomenon "readiness of the future preschool teacher to preschool children health-keeping competence formation" is determined.

Key words: *preschool teacher, readiness, children of preschool age, health-keeping competence, preschool children health-keeping competence.*

Постановка проблеми. Якість і ефективність професійної діяльності вихователя залежить від багатьох чинників, одним із яких є професійна готовність педагога, яка є первинною й обов'язковою передумовою успішного виконання ним педагогічної діяльності. Проблема готовності студентів у контексті сучасного професійного становлення особистості – одне з найважливіших питань професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Така готовність педагогів дозволить створювати в закладах дошкільної освіти сприятливі умови для виховання дошкільників, орієнтовані на різнобічний і гармонійний їхній розвиток, збереження, зміцнення і відновлення їхнього здоров'я, формування у них здоров'язбережувальної компетентності.

Ключовою фігурою виховання та навчання дітей дошкільного віку, безперечно, є вихователь, чий рівень професійної та особистісної підготовки має забезпечувати ефективність освітніх трансформацій. Постає потреба у підготовці фахівців нового рівня, які б відповідали сучасним вимогам суспільства, були спроможними швидко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності, володіли уміннями впродовж всього життя самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід.

Тому постає гостра потреба професійної готовності майбутнього вихователя до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, на що ми і звернемо нашу увагу. Успішність здійснен-

ня такої готовності залежить від оптимальності визначення системи поглядів на процес підготовки, на основі врахування змін стратегічних цілей професійної підготовки та закономірностей побудови навчального процесу. Першочерговим завданням виступають суттєві зміни у методології, технологіях, змісті підготовки педагогічних кадрів, приведення їх у відповідність із освітніми реаліями сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у підготовці майбутніх педагогів відбувається перехід до особистісно-діяльнісного підходу, за яким головною метою освіти є розвиток особистості сучасного фахівця, формування в нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А. Бойко, І. Бех, О. Вербицький, В. Загвязинський, А. Коржуєв, В. Кремень, З. Курлянд, А. Новиков, Н. Платонова, В. Попков, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Троцко та ін.).

Науковці акцентують увагу на питаннях підготовки педагогічних кадрів, у т. ч. і педагогів дошкільного фаху, розглядають проблему удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голота, Г. Грама, Л. Іщенко, Т. Жаровцева, Л. Завгородня, А. Залізняк, Л. Зданевич, Н. Денисенко, Є. Карпова, І. Княжева, О. Кучерявий, І. Луценко, Н. Лисенко, І. Мардарова, М. Машовець, В. Нестеренко, Г. Підкурганна, Т. Пониманська, Н. Рогальська, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

У підходах до визначення здоров'язбережувальної компетентності сьогодні виріз-няють три основні напрями: філософський, що визначає здоров'язбережувальну компетентність як інтегральний показник культури та соціальної політики суспільства (В. Гусєв, М. Руткевич, Л. Філіппов); медико-біологічний, який розглядає його як гігієнічну поведінку, що базується на науково обґрунтованих санітарно-гігієнічних нормах (О. Балакірєва, О. Вакуленко, О. Яременко та ін.); психолого-педагогічний, що стверджує роль мотиваційно-цілеспрямованого ставлення, свідомості, поведінки, ціннісно-орієнтованої діяльності особистості (Н. Гармаш, Н. Городнова, С. Коршок) [12].

Аналіз наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що аспект здоров'язбереження дітей є предметом пильної уваги українських вчених. Зокрема, основні питання педагогічних впливів на поліпшення здоров'я дошкільників розкриваються за такими напрямами: проблеми формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку (Т. Андрющенко, О. Богініч); організаційно-методичні чинники валеологічної освіти дошкільників (Н. Левінець, В. Мартинюк, Ж. Петрова, Л. Сварковська); еколого-гігієнічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку (О. Бердник, В. Зайковська, О. Попов, Л. Сєрих); питання впливу рухової активності на здоров'я дошкільників (М. Гуменюк, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Калуська); аспект розвитку здорової дитини в умовах сім'ї (Г. Бєлєнька, Л. Лохвицька, М. Машовець, О. Павлушкіна); специфіка реалізації принципу наступності у вихованні здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Т. Бабюк, С. Бабюк, С. Кондратюк) [3, с. 79].

Постановка завдання. Метою цієї статті є аналіз проблеми готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку.

Для досягнення мети дослідження було сформульовано такі завдання: з'ясувати особливості готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку та визначити сутність феномену «готовність майбутнього вихователя до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників».

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети використані теоретичні методи дослідження, а саме аналіз, порівняння й узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку та формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення на державному рівні значущості проблеми збереження здоров'я підростаючого покоління спонукає до пошуку шляхів формування у дітей розуміння цінності здоров'я та здорового способу життя. Наразі під час побудови освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах пріоритетною має стати діяльність педагогів із формування у дітей життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Водночас здоров'я дітей залежить не тільки від організованих зусиль дорослих, але й більшою мірою – від компетентнісного ставлення кожної дитини до власного здоров'я [1].

Враховуючи специфіку питання формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, слід звернутися до трактування цього феномену.

Здоров'язбережувальна компетентність є ключовою з огляду на здоров'я як загальнолюдську цінність, життєвий ресурс. Здоров'я людини як складова частина людського розвитку набуває настільки глобального значення, що може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, як додатковий капітал, як індивідуальна і суспільна цінності, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем [11, с. 142].

Здоров'язбережувальна компетентність формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів і пізнавальних можливостей педагогів. Проблематика здоров'язбережувальної компетентності – предмет різнобічних досліджень. В основі цієї компетентності є різні типи здоров'я людини, які базуються на різних за своїм рівнем і спрямуванням методологічних засадах. Це – філософські, психосоматичні, антропологічні, соціокультурні, дуалістичні та інші моделі здоров'я [12].

У цьому аспекті важливим є розуміння «здоров'язбережувальної компетентності» Н.С. Лопаєвою. Дослідниця зазначала, що здоров'язбережувальна компетентність – це «здатність особистості володіти засобами самостійного методично правильного використання методів фізичного виховання і зміцнення здоров'я, готовності до досягнення належного рівня фізичної підготовленості для забезпечення повноцінної соціальної і професійної діяльності» [8].

У свою чергу, провівши методологічний аналіз категорії «здоров'я» за різними підходами та критеріями, Т.Є. Бойченко визначила основні ознаки здоров'язбережувальної компетентності:

– поліфункціональність: ця компетентність дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження людини, групи людей, спільноти та суспільства у просторі всіх чотирьох складових частин здоров'я – фізичної, соціальної, психічної та духовної;

– надпредметність і міждисциплінарність: інформація про формування, збереження, зміцнення, використання, відновлення та передачу здоров'я має місце в усіх ланках неперервної валеологічної освіти (дошкільна, шкільна ланка, додипломна, післядипломна, освіта дорослих);

– багатовимірність: зумовлена сутністю здоров'я людини як багатовимірного і цілісного феномену;

– забезпечення широкої сфери розвитку особистості: вивчення шляхів і засобів ФЗЗВВП здоров'я, особливо її духовної складової частини, має особистісне спрямування [2, с. 7].

Формування здоров'язбережувальної компетентності починається з моменту народження людини та триває все життя. Під цим поняттям слід розуміти характеристики та властивості дитини, спрямовані на збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я та свого оточення. Основним критерієм здоров'язбережувальної компетентності є стан оптимальної відповідності, гармонії між біологічним, психологічним і соціальним у житті і діяльності людини [4, с. 7].

Вивчаючи питання здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, Т. Шаповалова потрактувала її як «інтегративну якість особистості дитини, яка складається із сукупності знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотивацій, що мають екологозбережувальну спрямованість стосовно себе й навколишнього середовища, спонукають до дотримання здорового способу життя, потреби в засвоєнні способів збереження власного здоров'я, зорієнтованих на самопізнання, самовиховання та самореалізацію» [13, с. 332–337].

Узагальнивши підходи різних вітчизняних і зарубіжних авторів до визначення здоров'язбережувальної компетентності і спираючись на педагогічні, психологічні, філософські обґрунтування понять «здоров'я», «здоров'язбереження», «здоровий спосіб життя», сформульовані як класиками, так і сучасними науковцями, Т.К. Андрющенко охарактеризувала «здоров'язбережувальну компетентність дітей дошкільного віку» як суб'єктивну категорію, що передбачає свідоме прагнення дитини до здорового життя, наявність сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок і здатність до їх адекватного використання у відповідних життєвих ситуаціях [1, с. 77].

На думку дослідниці, діяльність із формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає поглиблену роботу з дітьми в дошкільний період їхнього життя на основі набуття ними здоров'язбережувальної компетенції, заявленої в Базовому компоненті дошкільної освіти; формування у дітей позитивної мотивації до збереження здоров'я; системи знань про здоров'я та чинники його збереження; життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Робота має відбуватися з урахуванням вікових і психологічних особливостей,

а також життєвого досвіду дітей [1, с. 77].

Оскільки готовність є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів, зокрема і до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, слід охарактеризувати сутність цього поняття, а тому вважаємо за необхідне звернутися до лексикографічних джерел і подати зміст авторських визначень цього феномену.

У психологічному словнику-довіднику «готовність» потрактовано як потребу у праці, що конкретизується у здатності до певної професійної діяльності як результату професійного навчання і виховання та є підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості [9, с. 43].

Проявами готовності до педагогічної діяльності, за А.Ф. Ліненко, є: позитивне ставлення до праці педагога; певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; розвиток педагогічних здібностей; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості; моральні риси особистості [6, с. 128].

На переконання Г.В. Троцко, готовність майбутніх педагогів – це «цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися [10, с. 15].

Готовність, на думку С.А. Литвиненко, відзначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно зорієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку. Готовність майбутніх фахівців до педагогічної діяльності автор трактує як «результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне, багаторівневе, динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти». Означені компоненти постають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові частини готовності майбутніх фахівців до реалізації функцій і завдань педагогічної діяльності [7, с. 16].

Готовність майбутнього педагога до роботи Т.Г. Гуцан визначає як процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок і сформованого рівня компетентності. Головними науковими підходами до окреслення категорії готовності є психологічний, професійно-педагогічний [5].

Відповідно до досліджуваної проблематики, яка стосується підготовки майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, готовність майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників розуміємо як результат професійної підготовки у вищій школі, інтегральну професійну й особистісну характеристику майбутнього вихователя, яка дозволяє забезпечити формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, основою якої є життєві навички, що сприяють фізичному, психічному, соціальному та духовному здоров'ю.

Узагальнюючи результати дослідження, ми вважаємо доцільним зазначити, що готовність студентів базується на основі формування у них світоглядних позицій, переконань, професійних якостей і творчих здібностей на практичній підготовці для закріплення теоретичних знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення та збагачення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти, враховуючи нові реалії сьогодення, запровадження обов'язкової дошкільної освіти та варіативність освітньо-виховних програм, а також урахування процесу вивчення особистості дитини, її розвитку, створення спеціальних умов для формування свідомого прагнення дитини до здорового способу життя, наявність сукупності знань про здоров'я та чинники його збереження, сформованість здоров'язбережувальних життєвих навичок.

Висновки з проведеного дослідження. Беручи до уваги специфіку готовності студентів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку, слід наголосити, що майбутній вихователь має володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, уміннями та навичками, до характеристики яких можна віднести психологічні якості, педагогічні здібності та ряд особистісних якостей, зокрема гнучкість, емоційність, самоконтроль, самовдосконалення, творчість, креативність тощо. Крім цього, вихователь має враховувати у своїй роботі вікові особливості дітей дошкільного віку, досконало знати соціальну ситуацію розвитку дітей, вільно володіти знаннями та керуватися ними в роботі, враховуючи особливості процесів соціалізації, відпо-

відально ставитися до власного здоров'я, уміння дотримуватися правил здорового способу життя, що сприятиме формуванню здоров'язбережувальної компетентності самих дошкільників.

Стаття не вичерпує розв'язання всіх аспектів порушеної проблеми готовності майбутніх вихователів до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку. Подальшої розробки потребує питання розкриття й обґрунтування змісту, форм і методів формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, що і становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрющенко Т.К. Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика формування: монографія. Умань: АЛМІ, 2018. 197 с.

2. Бойченко Т.Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України. Основи здоров'я і фізична культура. 2008. № 11–12. С. 6–7.

3. Бутенко В. Педагогічний потенціал ігрової діяльності як засобу формування здоров'язбережувальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 52. 2015. С. 78–85.

4. Виговська О. Формування ставлення до здоров'я, здоров'язберігаючих компетенцій дошкільників. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2017. Вип. ІІІ. С. 7–9.

5. Гуцан Т.Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників. URL: http://intkonf.org/gutsan-tg-naukovo-teoretichniy-analiz-gotovnostimaybutnogo-vchitelya-ekonomiki-do-profilnogo-navchannyastarshoklasnikiv/.

6. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. … док. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. К., 1996. 378 с.

7. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 40 с.

8. Лопаева Н.С. Воспитательная среда вуза в формировании здоровьесберагающих компетенций. Вестник ЧГПУ. 2010. № 10. URL: http://www.cspu.ru/uchenomu/vestnik.html.

9. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. / упор. Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. К.: Каравела, 2012. 328 с.

10. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. … док. пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 54 с.

11. Успенська В.М. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 2. С. 140–149. URL: file:///C:/Users/HomePC/Downloads/Vpo_2010_ 2_19.pdf.

12. Халло О.Є. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 168–170.

13. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

УДК 378.14

РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК КОМПОНЕНТ УСПІШНОГО ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Корсікова К.Г., к. пед. н.,
завідувач виробничої практики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті розглядається педагогічна рефлексія як одна з умов вдалого проходження педагогічної практики та важливий елемент професіограми вчителя. У статті виокремлюється педагогічна практика як невід'ємний важливий складник змісту педагогічної освіти. Проводиться аналіз педагогічної рефлексії як умови успішного проходження педагогічної практики студентами та доводиться її значення для розвитку особистості сучасного педагога.

Ключові слова: *рефлексія, педагогічна рефлексія, вчитель, педагогічна практика, професіограма вчителя, якості вчителя.*

В статье рассматривается педагогическая рефлексия как одно из условий успешного прохождения педагогической практики и важный элемент профессиограммы учителя. В статье выделяется педагогическая практика как неотъемлемая важная составляющая содержания педагогического образования. Проводится анализ педагогической рефлексии как условия успешного прохождения педагогической практики студентами и доказывается ее значение для развития личности современного педагога.

Ключевые слова: *рефлексия, педагогическая рефлексия, учитель, педагогическая практика, профессиограмма учителя, качества учителя.*

Korsikova K.G. REFLEXION OF FUTURE PEDAGOGES AS A COMPONENT OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL PRACTICE

In the article the pedagogical reflection as an important element of teacher's professiogram. The article singled out pedagogical practices as an integral element of important content of teacher education. The analysis of pedagogical reflection as a condition for successful pedagogical practice of students and has its importance for the development of the modern individual teacher.

Key words: *reflection, reflection teacher, teacher, teaching practice, professiogram teacher, teacher's quality.*

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку української державності вимагають оновлення змісту навчально-виховної роботи початкової школи, який значною мірою залежить від рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя. Невід'ємним важливим складником змісту педагогічної освіти виступає педагогічна практика. Водночас вона є самостійним, визначальним напрямом підготовки вчителя.

Педагогічна практика сприяє практичному засвоєнню знань і умінь, психолого-педагогічних основ, необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності, розвитку інтелектуально-емоційного потенціалу. У період практики у студентів формується досвід професійної діяльності. Від ступеня успішності проходження практичної підготовки студента залежить його професійне становлення. Однак система організації педагогічної практики не є ідеальною. За нинішніх умов приєднання вищої освіти України до Болонського процесу як студентами, так і викладачами та керівниками практики у педагогічних вищих навчальних закладах неодноразово виявлялися певні недоліки в її організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових доробок і нормативних документів з означеної проблеми дозволяє констатувати, що дослідники підкреслюють важливість педагогічної практики. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки практична підготовка розглядається науковцями та педагогами через призму компетентнісного підходу і є способом формування методичної компетентності. Багато науковців і вчених різних фахів (І. Бондарук, Н. Грицай, Т. Кожевникова, Р. Шахмарова, О. Коник, Т. Крюкова, Л. Манчуленко, У. Новацка, В. Санданова, Л. Тархан, Е. Шаріпова та ін.) у своїх дослідженнях проводили аналіз умов, які впливають на ефективність практичної підготовки майбутніх учителів. Однією з провідних і визначальних умов успішного проходження практики, на думку О. Коник, Р. Шахмарова, Н. Грицай, є етап рефлексії власної професійно-педагогічної діяльності.

Постановка завдання. На основі аналізу науково-педагогічної літератури вияви-

ти особливості проведення рефлексії професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів як умови успішного проходження педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим елементом у структурі професіограми сучасного вчителя початкових класів є рефлексивні вміння: прогнозування способів особистісного розвитку та виховання учнів, проектування педагогічних ситуацій, уміння їх вирішувати, удосконалення вмінь упливати на учнів, контактувати, співпрацювати з ними, а також наявність потреби в особистісному вдосконаленні, уміння та бажання здійснювати самооцінку власних дій, якостей, тобто здатність здійснювати рефлексію власного досвіду [7, с. 17].

Як засвідчує досвід, педагогічна практика є важливим чинником формування самооцінки, професійно важливих якостей, усвідомлення себе в ролі майбутнього педагога. Розуміння цього стає поштовхом до самовдосконалення, розвитку особистісних професійно значущих якостей, професійної спрямованості, що характеризують методичну компетентність майбутнього вчителя.

Ученими (В.І. Загвязинський і Р.Н. Атаханов [3]; Ю.Н. Кулюткін і Г. Сухобська [5]; Г.М. Полякова [8]) доведено, що для успішного формування будь-якої професійної якості педагога важливе значення має рефлексія, яка характеризується здатністю бачити себе ззовні, уміннями аналізувати й оцінювати свою роботу, знаходити і виправляти помилки, усвідомлювати і закріплювати успіхи.

Г.М. Полякова розглядає педагогічну рефлексію як один із механізмів саморегуляції педагога, як здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду [8, с. 3]. Л.О. Гапоненко вважає розвиток педагогічної рефлексії важливим психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні [1, с. 14]. Важливим для нашого дослідження є коментар Р.Й. Тур, що педагогічна рефлексія функціонує як аналіз майбутнім учителем власного психічного стану, який спрямований на його професійне самовдосконалення, є ключовим моментом розвитку особистості, у т. ч. і професійно значущих якостей [9, с. 23]. Отже, педагогічна рефлексія – це усвідомлення майбутнім учителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, особистісно значущих якостей, а також якостей, які б характеризували його зі сформованою методичною компетентністю.

Практичне застосування набутих методичних знань під час проходження практики вимагає здійснення майбутніми вчителями початкових класів рефлексивно-оцінної діяльності, яка сприяє виробленню адекватної професійної самооцінки, що дає можливість студенту вносити корективи у власну траєкторію професійного зростання і самовдосконалення.

Предметом рефлексивних дій студентів-практикантів мають стати засоби, методи та прийоми власної діяльності, процеси вироблення і прийняття практичних рішень, аналіз яких допомагає студентам усвідомити труднощі, які можуть виникнути у них у роботі, та знайти правильні шляхи їхнього вирішення.

Згідно з поглядами В. Краєвського та О. Бережнової, рефлексія педагогічної діяльності охоплює:

– самоаналіз, який відбувається безпосередньо під час практичної діяльності (самоспостереження, самоконтроль, самооцінка);

– самоаналіз ретроспективного типу, який звернений у минуле (усвідомлення й аналіз своєї діяльності упродовж усього терміну практики);

– самоаналіз прогнозуючого типу, який звернений у майбутнє (самопередбачення, самозобов'язання, самозвіт).

Рефлексія як механізм професійного самовдосконалення та саморозвитку виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію щодо себе і професійної діяльності. На думку Ю.Н. Кулюткіна і Г. Сухобської, рефлексивні процеси в педагогічній діяльності виявляються: у процесі взаємодії вчителя з учнями, коли він прагне адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і вчинки; у процесі проектування діяльності учнів, коли він розробляє цілі навчання й конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей і можливостей розвитку учнів; у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності і самого себе як її суб'єкта [5].

За твердженням психологів, рефлексія як властивість психіки відображати свої власні стани, відносини, переживання, управляти особистісними цінностями, «перевертає» свідомість людини на свій внутрішній світ. Це допомагає не тільки усвідомити свої вчинки, відносини, конструкти, цінності, але, за необхідності, їх перебудувати, знайти нові для цього підстави. Рефлексія – це не тільки саморозуміння, самопізнання. Вона включає такі процеси, як розуміння й оцінка іншого. За їх допомогою досягається співвідношення своєї свідомості, цінностей, думок із цінностями, думками, відносинами інших людей, групи,

суспільства, нарешті, із загальнолюдськими. Відрефлексувати щось – це означає «пережити», «пропустити через свій внутрішній світ», «оцінити» [2].

Відомо, що світ рефлексій різноманітний, багатий та індивідуальний у кожної людини. Саме здатність до рефлексії дає можливість людині формувати образи і сенси життя, блокувати неефективні дії. Найважливішою особливістю рефлексій є здатність управляти власною активністю відповідно до особистісних цінностей і сенсів, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку з умовами, що змінилися, цілями, завданнями діяльності. Як показують результати дослідження, складовими частинами рефлексії є такі показники словесного самопрограмування, як самопідбадьорення, самопримус, самосхвалення, самозаохочення.

Аналіз досліджень проблеми рефлексії у діяльності вчителя дає можливість виділити два підходи до розуміння і визначення суті та її ролі в процесі формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів під час педагогічної практики.

Перший підхід (Б. Вульфов, В. Зінченко, С. Кульневич, І. Семенов, В. Сєріков, В. Слободчиков, С. Степанов, В. Харкін, А. Ходусов та ін.) пов'язаний із розумінням рефлексії як умови самоактуалізації особистості в професійній діяльності, розвитку творчого потенціалу педагога, його вміння вносити суб'єктне в педагогічний процес на основі рефлексії наявного теоретичного і практичного досвіду і творення нових способів педагогічної діяльності. Такий підхід безпосередньо стосується гуманістичних педагогічних концепцій і технологій, у яких акцент зміщується на особистісну основу в педагогічному процесі як його ціннісну підставу.

Другий підхід пов'язаний із розумінням рефлексії та рефлексивних процесів як компонента методичного мислення, необхідного для постановки та вирішення педагогічних завдань, корекції професійно-педагогічної діяльності, подолання труднощів у подальшій роботі, вдосконалення педагогічної майстерності. Оволодіння такого роду рефлексією пов'язане з осмисленням результатів педагогічної практики, розумінням професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя початкових класів як виконавчого суб'єкта педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження особливу значущість для нас має другий підхід.

Студент як суб'єкт діяльності під час проходження практики вибирає способи досягнення поставлених цілей, аналізує і коригує отримані результати, а також свої власні професійно значущі якості, виявляючи своє ставлення до діяльності, до самого себе і до інших учасників діяльності, формуючись як особистість.

Рефлексія майбутнього фахівця, як його внутрішня психічна діяльність, спрямована на самопізнання й осмислення ним власних дій і станів, міжособистісних стосунків і спілкування з іншими, оскільки самопізнання є первісним етапом самовдосконалення.

На основі теоретичних досліджень та аналізу власного досвіду ми виділили такі аспекти рефлексії майбутніх вчителя початкових класів під час педагогічної практики:

– усвідомлення себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;

– усвідомлення особливостей професійно-педагогічної діяльності;

– прагнення до самопізнання;

– здатність до самоспостереження у процесі практичної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції;

– націленість на пізнання та розвиток своїх професійно значущих якостей і порівняння їх із вимогами майбутньої професійної діяльності;

– порівняльний аналіз результатів досягнутого.

На підставі власних спостережень зазначимо, що здійснення студентами рефлексії власної професійної діяльності під час педагогічної практики сприяє формуванню об'єктивної оцінки власної педагогічної діяльності, а, отже, оцінці та самооцінці рівнів сформованості в них методичної компетентності. Студенти мають можливість співвідносити свою діяльність з метою і змістом навчальних програм, порівняти свої записи із записами своїх товаришів і аналізувати ефективність власної педагогічної діяльності з діяльністю інших, обмінюватися отриманим досвідом, знаннями, враженнями, які вони отримали безпосередньо під час практики.

Ключовим аспектом рефлексивної діяльності у процесі практичної підготовки є спостереження [7; 10; 11]: спостереження й аналіз роботи досвідченого вчителя і спостереження й аналіз діяльності один одного. Спостереження за роботою досвідченого вчителя відбувається на початку кожного виду практики. Студенти мають можливість побачити роботу вчителя початкових класів, проаналізувати доцільність застосованих ним різноманітних методів і прийомів навчання, а також зробити висновки щодо здійснення ним професійно-педагогічної діяльності та її результатів під методичним кутом зору. Такий вид спостережень дає можливість студентам безпосередньо побачити, чим є професійно-методична діяльність на практиці, у яких умовах їм до-

ведеться працювати і з якими можливими методичними проблемами вони можуть зіштовхнулися. Зрозумівши і усвідомивши сприйняту інформацію, студенти визначаються для себе ступінь якості методичних знань і вмінь, якими вони володіють.

Оскільки одним із найважливіших показників методичної компетентності є позитивна мотивація і позитивно-особистісне ставлення студента до конкретної професійно-педагогічної діяльності, можна стверджувати, що студенти, які знайомилися з умовами й аспектами педагогічної діяльності, проявили зацікавленість та інтерес до цієї професії, ступили на першу сходинку в процесі формування їх методичної компетентності.

Другий вид спостереження полягає у спостереженні й аналізі діяльності один одного як у процесі підготовки до практики під час практичних навчальних занять, так і безпосередньо під час здійснення ними методичної діяльності на практиці.

На практичних заняттях студенти мають можливість програвати різні педагогічні ситуації, спробувавши себе в ролі вчителя початкових класів. Акцент під час практичних занять робиться на дієвості методичних знань. Потім відбувається обговорення і коментування представленого, у процесі якого студенти обмірковують позитивні і негативні моменти презентації, пропонуючи варіанти вдосконалення тих аспектів, які були виконані не дуже вдало. У такому разі більшість студентів виконують ролі дітей, що дає можливість їм переймати на себе їх відчуття й надалі коментувати ситуацію з урахуванням пережитого. Така позиція досить наочно відображає мотивацію дітей під час виконання різних завдань (чи враховує завдання інтереси і потреби дітей дошкільного віку), здатність дітей виконати завдання (наскільки складним воно є, чи відповідає віковим особливостям молодших школярів), методичну грамотність учителя (чи правильно проведено етапи заняття чи уроку, наявність необхідного наочного матеріалу, доцільне використання ТЗН, чи присутня оцінка дитячої діяльності, чи відповідає отриманий результат поставленим цілям). Перебуваючи в ролі учня і водночас маючи теоретичні знання в області методики, студенти мають можливість проаналізувати доцільність застосованих методів і прийомів та зробити цінні об'єктивні практичні висновки на основі педагогічної рефлексії, значно підвищивши ефективність педагогічної діяльності [4].

Вагомий методичний досвід студенти отримують, безпосередньо здійснюючи педагогічну діяльність у період проходження практики. Ураховуючи переваги та недоліки своєї діяльності на практичних заняттях, вдаючись до педагогічної рефлексії, студенти перебирають на себе роль вчителя і проводять заняття вже не зі студентами, а з дітьми початкової школи. Слід зауважити, що завдання ускладнюються тим, що у своїй педагогічній діяльності студентам необхідно враховувати не лише засвоєні теоретичні знання, а й вікові можливості дітей, з якими вони проводитимуть заняття чи урок, тематику, а також знання дітей із теми, яку вони засвоїли раніше. Перший практичний педагогічний досвід завжди передбачає чималу кількість помилок, тому саме на цьому етапі здійснення рефлексії має найважливіше значення у формуванні методичної компетентності майбутнього педагога.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, всебічна рефлексія сприяє формуванню основ аналізу та самоаналізу результатів власної педагогічної діяльності, адекватної самооцінки, здійсненню пошуку ефективних шляхів корекції та подальшого професійного самовдосконалення під час педагогічної практики майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гапоненко Л.О. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. Рідна школа. 2002. № 4. С. 14–16.

2. Грень Л.М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Х, 2010. 223 с.

3. Загвязинский В.И., Атаханов Р.Н. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.

4. Кулаківська Ю.С. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови ДНЗ. URL: http://www.psyh.kiev.ua.

5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128 с.

6. Мечнікова Г.Г. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2002. 26 с.

7. Морева Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособ. М.: Академия, 2005. 240 с.

8. Полякова Г.М. Показники педагогічної творчості вчителя. Психолог. 2006. № 35. С. 3–5.

9. Тур Р.Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. Управління школою. Х., 2004. № 13. С. 22–24.

10. Richards J. C. Towards Reflective Teaching. Department of English, City Polytechnic of Hong Kong.

11. Tice J. Reflective teaching: Exploring Our Own Classroom Practice. URL: www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/reflection.shtml.

УДК 377.5: 641

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У КОЛЕДЖАХ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ ІЗ ТЕХНОЛОГІЇ ХАРЧУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Маятіна Н.В., старший викладач
кафедри інформаційно-технічних та природничих дисциплін
Київський кооперативний інститут бізнесу і права

У статті проаналізовано й узагальнено наукові надбання вчених, які досліджували проблему підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Розкрито сутність понять «модель» і «моделювання». Представлено класифікацію моделей за різними ознаками. Дається визначення поняття «суттєві властивості моделі». Описано вимоги до моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості. Представлено розроблену модель формування у коледжах готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації.

Ключові слова: *модель, моделювання, технік-технолог із технології харчування, формування готовності майбутніх фахівців, професійна самореалізація.*

В статье проанализированы и обобщены научные достижения ученых, которые исследовали проблему подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности. Раскрыта сущность понятий «модель» и «моделирование». Представлена классификация моделей по разным признакам. Дано определение понятия «существенные свойства модели». Описаны требования к модели целостного процесса формирования исследуемого качества. Представлена разработанная модель формирования в колледжах готовности будущих техников-технологов по технологии питания к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: *модель, моделирование, техник-технолог по технологии питания, формирование готовности будущих специалистов, профессиональная самореализация.*

Maiatina N.V. MODEL OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS FOR FOOD TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AT COLLEGE

The article analyzes and summarizes scientific achievements of scientists who studied the problem of preparation of future specialists for professional activity. The essence of the concepts “model” and “modeling” is revealed. Classification of models by different features is presented. The term of “essential properties of the model” is defined. The article describes the requirements of the model of a holistic forming process of the investigated quality. It is emphasized that the requirement of the adequacy is one of the basic requirements of the model. The developed model of readiness formation of future technicians-technologists for food technology for professional self-realization at colleges is presented.

Key words: *model, modeling, technicians-technologists for food technology, readiness formation of future professionals, professional self-realization.*

Постановка завдання. У вирішенні питання формування готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації основним завданням є моделювання процесу формування цієї готовності. Основу концепції дослідження складає положення щодо формування готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації на основі акмеологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування готовності до професійної діяльності розглядали такі науковці, як: Л.В. Антонюк, Г.А. Білецька, А.Н. Бистрюкова, Л.Е. Бєкірова, А.В. Гурман, Л.Є. Гусак, М.І. Замелюк, І.С. Коваль, Т.О. Ковалькова, Л.В. Козак, К.Т. Кончович, О.В. Олійник, Е.О. Остапенко, Н.П. Плахотнюк, С.М. Решетник, Л.Б. Служинська, А.Л. Федорчук, Л.О. Хоменко-Семенова, Н.В. Чорнобрива та ін.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі цікавила І.А. Дрозіч, Л.В. Козловську, Т.П. Сергєєва, І.А. Філімонову. Питанням професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій займалися А.Ю. Шаура, Н.В. Волкова, Ю.В. Гвоздецька, Н.С. Недосєкова, О.Я. Сердюкова, С.І. Ткачук. Дослідження підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до професійної діяльності проводили А.В. Долуда, Т.А. Лазарєва. Формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів харчової промисловості досліджували О.Ф. Мельник, Н.С. Сичевська. Проблему формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх технологів у коледжах аграрного профілю вивчала В.М. Кобзар.

Вивчивши дослідження науковців, можна зробите висновок, що проблема формування готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів із технології харчування не була предметом спеціального наукового дослідження. З іншого боку, зростаючі потреби держави у висококваліфікованих фахівцях із технології харчування вимагають нового рівня підготовки спеціалістів цього профілю. Отже, вивчення та вирішення цієї проблеми є актуальним питанням професійної підготовки студентів.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення й узагальнення наукових досліджень вчених, які розглядали проблему підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, систематизація власних доробок із зазначеного питання та розробка моделі формування готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання – дуже поширене явище в наукових дослідженнях. Розглянемо, як вченими розкривається сутність понять «моделювання» та «модель». Г.С. Цехмістрова в навчальному посібнику «Основи наукових досліджень» визначає моделювання як «непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання (безпосереднє вивчення яких неможливе, ускладнене чи недоцільне), який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження» [5, с. 92]. Суть моделювання вона вбачає в заміщенні спеціально створеним об'єктом об'єкта, який досліджується. Модель Г.С. Цехмістрова описує уявною або матеріально реалізованою системою, яка відображає чи відтворює об'єкт дослідження та здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про цей об'єкт.

Схоже визначення поняття «модель» зустрічаємо в «Енциклопедії освіти» (головний редактор В.Г. Кремень) – це «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [4, с. 95]. Властивості, які є аналогічними і в моделі, і в об'єкта, називаються суттєвими. Одна з основних вимог до моделі – вимога адекватності, тобто відповідність моделі реальності. Модель майбутнього фахівця повинна відображати «об'єктивні закономірності розвитку галузі професійної діяльності, місця і ролі спеціаліста в ній, перелік посад і професіональних функцій, до виконання яких він готується у процесі навчання в системі професійної підготовки, основні вимоги до змісту знань та умінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, а також для подальшого розвитку професійно важливих і особистісних якостей» [4, с. 96].

Д.М. Стеченко спільно з О.С. Чмир моделлю називають «еталон, стандарт, умовний образ будь-якого об'єкта, що застосовується як його замінник для дослідження властивостей, зв'язків предметів і явищ реальної дійсності». Моделювання вони ще називають процесом постановки модельного експерименту і визначають його як «дослідження за допомогою умовних зображень об'єктів або їх аналогів (умоглядних чи фізичних), що мають аналогічні істотно важливі характеристики» [3, с. 271]. Вчені вважають, що моделювання – це одна з базових категорій пізнання. Вони пропонують класифікувати моделі за ознаками:

– за ознакою часу та стану досліджуваної системи (статичні та динамічні);

– за способом математичного опису (аналітичні й алгоритмічні);

– за видом і характером врахування факторів (математичні у складі детермінованих і стохастичних);

– залежно від методу відображення процесів управління (з програмним, оптимізаційним та імітаційним управлінням) [3, с. 177–178].

Д.М. Стеченко та О.С. Чмир визначають такі етапи процесу моделювання:

– визначення мети, об'єкта, терміна, ключових параметрів;

– формування моделі;

– розробка структурної схеми й опис взаємозв'язків елементів цілісної системи, що формує модель;

– вибір методів і процедур моделювання [3, с. 179].

Створюючи модель формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації, важливо врахувати вимоги до моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості, описані академіком І.А. Зязюном:

– цілісність, яка передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності процесу моделювання (постановка цілей і задач, відбір і конструювання системи засобів, реалізація цієї системи, аналіз результатів);

– виявлення динаміки характеру процесу – відображення послідовної зміни етапів процесу, системи засобів вирішення завдань, умов ефективного досягнення результатів;

– включення процесу формування досліджуваної якості в реально здійснюваний педагогічний процес (на всіх етапах і в усіх ситуаціях) [1].

Мета: Формування у коледжах готовності до професійної самореалізації майбутніх техніків-технологів із технології харчування

Акмеологічний підхід

Етапи підготовки: пошуковий, теоретичний, практичний

Принципи: цілеспрямованості, цілісності, поетапності, активності, творчості, адекватності, рефлективності, зв'язку теорії з практикою	**Засоби:** практичні завдання, семінари, конференції, проекти, майстер-класи, відкриті лекції, конкурси, виставки, проходження практики, інтернет-засоби

Педагогічні умови:

– підвищення інтересу до професійної діяльності;
– забезпечення мотивації до професійної самореалізації;
– запровадження в навчально-виховний процес акмеологічного підходу (зокрема підсилення мотиваційних установок до здоров'язбереження як його аксіологічного аспекту);
– залучення до ефективної освіти та самоосвіти;
– стимулювання до творчості; заохочування до самооцінювання, самоуправління і самовдосконалення

Готовність до професійної самореалізації

Компоненти	Критерії	Показники
Особистісно-векторний	Мотиваційно-ціннісний	Сформованість мотиваційно-ціннісної потреби у професійній самореалізації
Когнітивний	Інформаційно-знаннєвий	Якісний рівень знань базових, професійно-спрямованих і фахових дисциплін
Діяльнісно-функціональний	Творчо-операційний	Сформованість спеціальних вмінь і навичок
Рефлексивний	Оцінно-регулятивний	Сформованість здатності до самооцінювання, самоуправління, самовдосконалення

Рівні сформованості готовності до професійної самореалізації:

високий, середній, низький

Результат: Сформована готовність до професійної самореалізації

Рис. 1. Модель формування у коледжах готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації

М.О. Чернишова в науково-методичному посібнику «Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності» дає визначення моделі майбутнього фахівця: «особливий вид стану професійної готовності, орієнтований на результативну професійну діяльність, а також формування й реалізацію ціннісно-розумового досвіду професіоналізації в напрямі підвищення ефективності дослідницької діяльності та саморозвитку». Вона зазначає, що моделювання системи формування готовності майбутніх фахівців спрямоване на підвищення рівня доступності професійних знань, умінь, навичок і мотиваційних процесів «у напрямі наявності у фахівців активної особистої соціально-професійної позиції, зрілості самовизначення раціональних шляхів і механізмів розв'язання дослідницьких завдань». Основою моделювання М.О. Чернишова вважає положення щодо «закономірності розвитку й становлення сучасних соціально-педагогічних систем опанування майбутніми фахівцями професійних знань, умінь і навичок з урахуванням специфіки сфери їх застосування, що характеризує фазу оновлення систем у педагогіці, а також народження нових організаційних структур, нового порядку» [6].

О.В. Олійник модель підготовки майбутніх фахівців розглядає як «графічно представлену систему підготовки, яка відображає структуру і зміст зазначеної підготовки, обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації навчального процесу, розробку відповідного навчально-методичного супроводу та контрольно-діагностичного інструментарію» [3]. Вона представляє таку модель сукупністю структурних блоків, компонентів, педагогічних умов і їхнього змістовного наповнення.

Проведений теоретичний аналіз і визначені педагогічні умови стали основою для теоретичного обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі формування у коледжах готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації (рис. 1). Виходячи з мети підготовки майбутніх фахівців, базуючись на педагогічних принципах, використовуючи всі необхідні засоби та створюючи відповідні педагогічні умови, на засадах акмеологічного підходу, формування готовності майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації здійснюється у коледжах у три етапи, завдяки чому отримуємо певний рівень сформованості готовності до професійної самореалізації.

Висновки з проведеного дослідження. Виходячи з вищесказаного, можна зробити такі висновки:

– для одержання успішного результату підготовки у коледжах майбутніх техніків-технологів із технології харчування, а саме сформованої готовності до професійної самореалізації, ефективним буде застосування як педагогічної, так і акмеологічної технологій;

– розроблена модель відображає взаємозв'язок мети підготовки майбутніх техніків-технологів із технології харчування на засадах акмеологічного підходу, принципів, засобів, педагогічних умов цієї підготовки, а також компонентів, критеріїв і рівнів готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі буде робота над організацією та методикою впровадження такої технології підготовки у коледжах майбутніх техніків-технологів із технології харчування до професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. URL: http://www.khnu.km.ua/root/res/2-7001-13.pdf.

2. Олійник О.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2017. 285 с.

3. Стеченко Д.М., Чмир О.С. Методологія наукових досліджень: підручник. К.: Знання, 2007. 317 с.

4. Чернишова Є.Р., Гузій Н.В., Ляхоцький В.П. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

5. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: навч. посіб. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 240 с.

6. Чернишова М.О. Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності: наук.-метод. посіб; НАПН України, Університет менеджменту освіти, Інститут менеджменту та психології. К., 2013. 172 с.

УДК 378:658.29

ВНУТРІШНІЙ АУДИТ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Онопрієнко І.М., к. е. н., доцент,
доцент кафедри фізико-математичної освіти
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті розглядаються питання аудиту системи менеджменту якості вищої освіти, зокрема проведення внутрішнього аудиту. Зазначено, що в сучасних умовах інноваційного розвитку освіти наявна необхідність у здійсненні оцінки якості вищої освіти. Внутрішній аудит сприяє своєчасному ухваленню адекватних управлінських рішень, які сприятимуть покращенню освітніх послуг.

Ключові слова: *внутрішній аудит, менеджмент, вища освіта, законодавча база, показники якості освіти.*

В статье рассматриваются вопросы аудита системы менеджмента качества высшего образования, проведения внутреннего аудита. Отмечено, что в современных условиях инновационного развития образования возникает необходимость в осуществлении оценки качества высшего образования. Внутренний аудит способствует своевременному принятию адекватных управленческих решений, способствующих улучшению образовательных услуг.

Ключевые слова: *внутренний аудит, менеджмент, высшее образование, законодательная база, показатели качества образования.*

Onopriienko I.M. INTERNAL AUDIT OF THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The article deals with the issues of audit of the quality management system of higher education, in particular the conduct of internal audit. It is noted that in today's conditions of innovative development of education there is a significant need for the implementation of the assessment of the quality of higher education. Internal audit helps to timely accept adequate managerial decisions that will be aimed at improving the quality of educational services.

Key words: *internal audit, management, higher education, legislative base, indicators of quality of education.*

Постановка проблеми. В умовах концептуальної зміни парадигми освіти, орієнтації державної політики в галузі освіти на підвищення доступності якісної освіти, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства і кожного громадянина, особливої уваги потребує формування механізмів оцінки якості та затребуваності освітніх послуг споживачами.

Нині в розвитку системи освіти відбуваються значні зміни, на законодавчому рівні запропоновано нововведення, які мають змістити акценти в освіті на контроль за її якістю з наданням прозорості й об'єктивності. Таке реформування відбувається в межах Болонського процесу. Тому важливо створити нову законодавчу базу, яка має унеможливлювати директивне втручання в діяльність освітніх організацій і сформувати легітимний простір їх функціонування через систему відповідних норм і правил.

З огляду на перехід системи вищої освіти на європейські освітні стандарти проблема якості освітніх послуг набуває нового змісту. Розроблені стандарти вищої освіти висувають серйозні вимоги до оцінки якості освітніх програм за всіма напрямами. Процедура акредитації університету ставить на чільне місце експертизу з умов відповідності змісту й якості підготовки випускників освітнього закладу за заявленими для державної акредитації освітніх програм освітніми стандартами. Заклад освіти, який позиціонує себе як сучасний, інноваційний, конкурентоспроможний і затребуваний навчальний заклад, повинен постійно вдосконалювати систему діагностичних і оцінювальних процедур, які забезпечують управління якістю освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначену проблематику активно досліджують вітчизняні і закордонні науковці, як-от: Ю. Андріяко, В. Ліпська, К. Левківський, Ю. Сухарніков, Ю. Якименко, Н. Єфремова й ін. Однак більшість досліджень вітчизняних учених залишає поза увагою саме внутрішній аудит, зокрема методику його проведення.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути сучасні тенденції внутрішнього аудиту системи менеджменту якості у вищій освіті України та висвітлити особливості його застосування, запропонувати

практичні рекомендації щодо вирішення виявлених проблем, які гальмують підвищення якості освітньої діяльності або досягнення стабільно високих показників якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку зі змінами, що відбуваються в системі освіті, необхідне запровадження державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти, створення аудиторських агентств і застосування процедур для здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти, або освітнього аудиту, який сприяє подальшому розвитку галузі.

Аудит системи менеджменту якості освіти (системний аудит) є складником освітнього аудиту, який передбачає систематичну й аргументовану діяльність з виміру якості умов, процесів перетворення (розвитку) умов та результатів спільної освітньої діяльності суб'єктів системи освіти з метою оцінки міри їх відповідності атестаційним і акредитаційним вимогам, вимогам освітніх стандартів і (або) вмісту освітніх програм. Це різновид експертизи, що здійснюється в межах бюджетної або підприємницької діяльності групою експертів (аудиторів), що є аналітичним дослідженням причин актуальних проблем, які знижують якість освіти. За його результатом замовник отримує мотивований висновок (експертний висновок), який використовується для вирішення виявлених проблем шляхом корекції умов [1; 4].

Система менеджменту якості освіти повинна відповідати вимогам міжнародного стандарту ISO 9001–2000 «Системи управління якістю. Вимоги», який набуває статусу важливого складника діяльності підприємств і організацій різних галузей. Формальне засвідчення відповідності міжнародним стандартам системи управління якістю в одній країні є чинним і в інших. Тому для вищих навчальних закладів, які зацікавлені в розвитку і зміцненні міжнародних зв'язків, у залученні до навчання іноземних громадян, міжнародному визнанні документів про освіту, запровадження системи менеджменту якості освіти є актуальним питанням [6, с. 4–5].

Систему менеджменту якості освіти варто розуміти як систему управління, яка ґрунтується на організаційній структурі закладу вищої освіти, документації (документування процедур, методичних рекомендацій, положень, інструкцій) та всіх процесів, які необхідні для здійснення керівництва якістю. Основне завдання системи менеджменту якості освіти – забезпечити ефективне управління процесами в закладах вищої освіти.

Метою аудиту освітніх закладів є надання практичних рекомендацій педагогам і керівникам освітньої організації щодо рішення виявлених проблем, які стримують підвищення якості спільної освітньої діяльності суб'єктів системи освіти або досягнення стабільно високих показників якості освіти.

Запровадження аудиту має певні переваги для закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Університет може отримати незалежну оцінку якості освітніх програм і підготовки фахівців та рекомендації щодо вдосконалення освітніх програм. У сучасних умовах дуже важливо публічно заявити про високий рівень якості підготовки фахівців, а отже, підвищити конкурентоспроможність на ринку праці, завоювати і зміцнити свої позиції на міжнародному ринку освітніх послуг та забезпечити працевлаштування випускників.

Під час вибору моделі оцінювання варто керуватися метою і критеріями оцінки. Процедура оцінювання передбачає можливість як зовнішнього контролю, так і самооцінки діяльності освітнього закладу. Одним зі способів самооцінки, що гарантує об'єктивний аналіз і експертизу різних напрямів діяльності ЗВО, є внутрішній аудит. Згідно з п. 9.2. ДСТУ ISO 9001–2015, «організація повинна проводити внутрішні аудити (перевірки) через заплановані інтервали часу для встановлення того, що система менеджменту якості: відповідає запланованим заходам, вимогам цього стандарту і вимогам до системи управління якістю, установленим організацією» [6, с. 10]

У р. 5 «Про забезпечення якості вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» передбачено здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб [2].

Окрім того, зазначено, що єдиним плановим заходом державного нагляду (контролю) щодо закладів освіти буде інституційний аудит. Він має проводитися раз на десять років працівниками територіальних органів Державної служби якості освіти. Його мета – оцінити якість освітньої діяльності закладу освіти, виробити рекомендації щодо її підвищення та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також узгодити освітній та управлінський процеси з вимогами законодавства та ліцензійних умов.

Зараз в Україні рішенням уряду формується Державна служба якості освіти. Нова структура буде відповідати за дотримання якості освіти й освітніх стандартів. Процесу створення нового органу передуватиме ліквідація Державної інспекції навчальних закладів. Держслужба створюється на базі Держінспекції, але буде мати більш широкий перелік повноважень. З вересня 2018 р. планується проведення кількох пілотних проектів інституційних аудитів.

Ефективність реалізації управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу й оцінки якості освіти відповідає цілям і завданням державної політики в цій сфері та наскільки управлінські рішення, що ухвалюються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень.

У процесі дослідження чинників, які впливають на ефективність системи менеджменту якості, що реалізується в межах Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., внутрішній аудит був віднесений до групи організаційних чинників, що стимулюють ефективне управління якістю основних і допоміжних процесів закладу освіти [8]. Внутрішній аудит є одним з інструментів менеджменту для моніторингу та перевірки результативності впровадження і функціонування системи менеджменту. Так, запровадивши систему менеджменту, керівництво університету постійно відстежує інформацію про її функціонування та результативність. Результати внутрішніх аудитів надають таку інформацію для аналізу з боку керівництва університету, що дозволяє розробити коригувальні дії і виявити можливості поліпшення як окремих процесів, так і системи загалом.

Означений вид контролю має низку переваг. По-перше, керівник установи сам ініціює перевірку, а значить, зацікавлений в об'єктивних результатах. По-друге, як інструмент покращення аудит здатний виявляти неякісні складники освіти і виконавців. Формується система співпраці між тими, хто перевіряє, і тими, кого перевіряють, обидві сторони мотивовані на усунення проблеми. По-третє, аудитор не диктує алгоритм поведінки в проблемних ситуаціях, а вивчає стан справ, пропонує керівництву спільно передбачити шляхи вирішення проблем, що будуть найбільш ефективними для окремого структурного підрозділу. По-четверте, оскільки внутрішніми аудиторами є самі працівники освітньої установи, то в результаті внутрішньої перевірки здійснюється бенчмаркінг – перенесення кращого досвіду одних підрозділів до інших.

Безперечно, є чинники, які протидіють запровадженню аудиторського контролю в практику управлінської діяльності. До них належать стереотипи мислення працівників освіти, які сприймають аудиторів тільки як інспекторів. Декани, завідувачі кафедрами в повсякденній роботі не бачать проблем всередині їхніх підрозділів і вважають оцінку їхньої діяльності будь-ким із боку абсолютно зайвою. Третя проблема полягає в доборі аудиторів. Це повинні бути працівники, які добре знають нормативні документи, що регламентують діяльність освітніх установ, теорію управління, педагогіку і педагогічну психологію, мати авторитет у колег. Компетентність аудиторів потрібно постійно підвищувати шляхом проведення методичних семінарів, а також обміну досвідом між університетами. Прикро, що така змога співпраці є дуже обмеженою, оскільки різні освітні заклади неохоче запрошують стажистів і не бажають ділитися конфіденційною інформацією, до якої відносять зміст освітніх програм і досвід їх реалізації.

Проблема контролю якості освіти ускладнюється й відсутністю науково-методичної літератури із проведення аудиту в освітніх установах. Наукові дослідження окремих учених не дають повної картини і готових рецептів складання програми внутрішніх аудитів, визначення показників і критеріїв результативності й ефективності процесу, складання опитувальних листів, оформлення документації. Кожен ЗВО напрацьовує свій досвід.

Нині в закладах вищої освіти внутрішній аудит здійснюється відповідно до вимог процедури системи менеджменту якості освіти. Внутрішній аудит визначає межі застосування, поширення, порядок управління процесом.

Процедура передбачає можливість проведення планових та позапланових внутрішніх аудитів. Плановий аудит процесу проводиться не рідше 1 разу на рік відповідно до затвердженої програми. Позаплановий аудит процесу проводиться на вимогу власника або керівника процесу. Для підготовки позапланового аудиту відводиться три календарних тижні.

До складу групи аудиторів входять співробітники, що мають сертифікат аудитора або пройшли курси підвищення кваліфікації за програмою «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», що включає розділ «Внутрішній аудит». Нині цей курс включений у варіативну частину загальнонаукового циклу основної освітньої програми підготовки магістрів зі спеціальності напряму 073 «Менеджмент (Управління навчальними закладами)», і магістранти

залучаються до цієї роботи як стажисти. Керівник аудиторської групи призначається із числа внутрішніх аудиторів. Він розподіляє обов'язки між членами аудиторської групи з урахуванням особливостей різних областей перевірки й особистих якостей, знань, умінь і досвіду аудиторів. На цьому етапі дуже важливо переглянути можливі конфлікти. Під час виявлення непорозумінь між аудиторами головний аудитор робочим порядком здійснює заміну в складі групи.

Програму проведення аудитів університету розробляє головний аудитор спільно із представником вищого керівництва, начальником відділу менеджменту якості, програму затверджує ректор, він же і планує аудиторську перевірку.

Досвід проведення аудитів засвідчив, що далеко не всі керівники підрозділів, які підлягають аудиту, розглядають його як можливість поліпшення роботи, деякі шукають способи ігнорування участі в регулярних планових перевірках. Опираються на сформовані стереотипи мислення, вважають за краще не привертати уваги до проблем у тій сфері діяльності, за яку відповідають. Така інертність у поглядах не сприяє розвитку процесу, а навпаки, закріплює сформовані системно невідповідності, переводить їх у статус традицій. Завдання головного аудитора полягає в залученні до планування всіх керівників процесів, щоб в системі менеджменту якості не залишалося «чорних дірок».

Під час складання програми аудитів враховується важливість процесів, результати попереднього аудиту (внутрішнього, зовнішнього), виявлені невідповідності, проведені заходи коригування, передбачаються чинники, що враховують ризики аудиту. Програма виключає можливість перевірки аудиторами своєї власної роботи (завідувач кафедри не може перевіряти діяльність своїх підлеглих). За необхідності, для одержання додаткової інформації про ступінь задоволеності споживача результатами аудиторського процесу, ті, хто здійснює контроль якості освіти, можуть робити запити щодо організації освітнього процесу до інших підрозділів університету.

У процесі складання опитувального листа група аудиторів повинна з'ясувати таку інформацію:

– чи відповідає чинна документація системи менеджменту якості університету вимогам ДСТУ ISO 9001–2015;

– чи має у своєму розпорядженні персонал структурних підрозділів необхідну документацію системи менеджменту якості, якою він повинен керуватися, чи знає її вимоги та використовує їх під час виконання покладених на нього функцій;

– чи практична діяльність персоналу відповідає вимогам документації системи менеджменту університету тощо.

Процедура складання опитувального листа спричиняє чимало труднощів серед аудиторів. Залежно від складу групи та компетентності аудиторів опитувальний лист може включати або занадто велику кількість питань, які суттєво збільшують тривалість проведення процедури аудиту, або, навпаки, занадто мало питань загального характеру, що не дають змоги дійти об'єктивного висновку про результативність та ефективності об'єктів, які перевіряються.

Інформація, зібрана в процесі аудиту, спостереження аудиторів відображаються у звіті, в якому робляться загальні висновки про ступінь відповідності об'єкта перевірки зазначеним критеріям, результативності впровадження нововведень, підтримки і вдосконалення системи менеджменту, зазначаються рекомендації щодо поліпшення. Проте є певні складнощі в реалізації процедури системи менеджменту якості. Внутрішній аудит на цьому етапі полягає у виявленні сильних і слабких сторін, що перевіряються, у формулюванні невідповідностей, які фіксуються також в журналі реєстрації невідповідностей і звіті про невідповідність. Аналіз документів і записів за підсумками проведення внутрішніх аудитів свідчить про те, що найбільше невідповідностей (72%) стосуються процедур управління записами й управління документацією; 13% – процедури організації навчального процесу, по 2–3% – решти процесів академічного циклу. Це можна пояснити тим, що проектування і розроблення документації системи менеджменту осмислено і чітко відбиває сформований досвід діяльності в університеті. Працівники всіх структурних підрозділів усвідомлюють і виконують свої посадові обов'язки відповідно до вимог стандарту та розроблених на його основі документів.

За ранжуванням виявлених в освітньому процесі невідповідностей можна дійти висновків, що актуальною є проблема вчасності розроблення, затвердження й актуалізації основних освітніх програм, програм навчальних дисциплін, навчальних планів, навчально-методичних комплексів. Це пов'язано з тим, що реформування системи вищої освіти та необхідність розроблення і проектування великої кількості документів на основі освітніх стандартів вищої освіти в умовах відсутності типових освітніх програм, а іноді і самих стандартів, за певними напрямами підготовки і типо-

вих програм навчальних дисциплін, потребує додаткових зусиль і ресурсів із боку професорсько-викладацького складу.

Потреба оновлення великої кількості документації в обмежені часові рамки призвела до значної кількості невідповідностей – порушень планів і програм розроблення нормативних і навчально-методичних матеріалів, зберігання і використання застарілої документації, що суперечить вимогам п. 4.2 ДСТУ ISO 9001–2015.

Висновки з проведеного дослідження. Планове, систематичне проведення внутрішніх аудитів системи менеджменту якості освіти в університеті сприяє своєчасному ухваленню адекватних управлінських рішень, спрямованих на усунення і попередження труднощів, які впливають на підвищення якості освітніх послуг, а отже, задоволеності споживачів як внутрішніх, так і зовнішніх. Сьогодні внутрішній аудит може проводитися паралельно із внутрішнім контролем, а також незалежно від нього. Внутрішній аудит нині виконує функцію оцінки надійності та гарантування ефективності системи внутрішнього контролю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андріяко Ю. Особливості впровадження системи менеджменту якості вищої освіти. URL: http://www.rusnauka.com/32_DWS_2008/Pedagogica/36864.doc.htm (дата звернення: 18.05.2018).

2. Про вищу освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України. 2014. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 21.05.2018).

3. Ефремова Н. Образовательный аудит качества учебного процесса и его результатов. Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5. С. 19–22.

4. Ліпська В. Освітній аудит як складова процесу реформування вищої освіти України. URL: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/760 (дата звернення: 26.05.2018).

5. Левківський К. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Вища освіта. 2004. С. 5–6.

6. Національний стандарт України. Системи управління якістю. Вимоги. ДСТУ ISO 9001:2015. К., 2016. 21 с.

7. Онопрієнко І. Соціально-економічна ефективність вищої освіти. Вісник ГНПУ ім. Олександра Довженка: зб. наук. праць. Серія «Пед. науки». Вип 27. 2015. С. 61–68.

8. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Указ Президента України. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 28.05.2018).

УДК 18:82–9:378

МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

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

Красильникова Г.В., д. пед. н., доцент,
професор кафедри технологічної та професійної освіти
і декоративного мистецтва
Хмельницький національний університет

У статті представлені найбільш плідні психолого-педагогічні умови, без яких навчальний процес не може ефективно функціонувати. Визначаємо внутрішні психолого-педагогічні умови як мотиваційні та зовнішні як такі, що диктують застосування видів особистісно зорієнтованого та творчо-діяльнісного підходів. Формування естетичної культури тісно пов'язано з удосконаленням навчального процесу і потребує нових підходів. Тісна співпраця кожного студента в межах естетичного середовища закладу вищої освіти розширює межі пізнання та сприяє успішному виконанню педагогічних завдань.

Ключові слова: *естетична культура, психологічні і педагогічні умови, методичні принципи, мотиваційна настанова, міжпредметні зв'язки, естетичне середовище.*

В статье представлены наиболее плодотворные психолого-педагогические условия, без которых учебный процесс не может эффективно функционировать. Определяем внутренние психолого-педагогические условия как мотивационные и внешние, которые диктуют применение видов личностно ориентированного и творчески деятельностного подходов. Формирование эстетической культуры тесно связано с совершенствованием учебного процесса и требует новых подходов. Тесное сотрудниче-

ство каждого студента в пределах эстетической среды вуза расширяет границы познания и способствует успешному решению педагогических задач.

Ключевые слова: *эстетическая культура, психологические и педагогические условия, методические принципы, мотивационная установка, межпредметные связи, эстетическая среда.*

Papushina V.A. METHODOLOGICAL BASIS IN FORMATION AESTHETICAL CULTURE OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

The article presents the most productive psychological and pedagogical conditions without them the educational process cannot function effectively. We define internal psychological and pedagogical conditions as motivational and external, they dictate using the types of personally-oriented and creative-activity approach to each personality. Formation of aesthetic culture is closely linked with the improvement of the educational process and requires new approaches in using of educational literature, manuals and textbooks. The close cooperation of each student within the aesthetic environment of a higher educational institution under the direction of the Culture Center and Students' Aesthetic Education expands the boundaries of knowledge and successful solving of the given pedagogical tasks.

Key words: *aesthetical culture, pedagogical and psychological conditions, methodological principles, motivation factors, foreign literature studying, aesthetical surroundings.*

Постановка проблеми. В українській і закордонній педагогічній науці розроблено багато методологічних підходів до формування естетичної культури студентів. Навчальні стратегії та психолого-педагогічні умови, запропоновані теоретиками й практиками, постійно перебувають у русі й потребують нових напрацювань у зв'язку з викликами часу, які стосуються падіння рівня естетичної культури та відсутності суспільних чинників для її підвищення. Сьогодні «<…> пріоритетного характеру набувають завдання ефективної організації естетичного виховання студентської молоді. Використання на практиці найважливіших форм і засобів впливу на її естетичну свідомість і поведінку» [8, с. 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійної підготовки вчителя-словесника присвячені розвідки багатьох сучасних українських дослідників (О. Зелена, І. Зязюн, О. Куцевол, О. Семеног, В. Сидоренко, І. Синиця, Б. Шалагінов, В. Швирка, Г. Шевченко, В. Шуляр та ін). Учені наголошують на необхідності досягнення єдності як емоційного естетичного, так і раціонального під час засвоєння навчальних дисциплін, оскільки естетична культура майбутнього фахівця є однією з важливих складових частин його професійного становлення, засобом розвитку людських якостей, механізмом засвоєння культурних цінностей. Тільки пережите особистістю естетичне сприйняття дійсності, яке базується на естетичній рефлексії й інтерпретації, стає основою майбутньої професійної діяльності, умовою становлення естетичних і загальнолюдських цінностей.

Постановка завдання. Мета статті – визначити педагогічні умови, методичні принципи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури розглядаємо як цілісний педагогічний процес у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), в якому передбачено оволодіння студентами науково-теоретичними й естетичними знаннями, співпраця з підрозділами університетського культурно-естетичного середовища, розкриття творчих здібностей студентів у поєднанні з естетичними аспектами навчання літератури. До спілкування з мистецтвом літератури ставимо особливі вимоги: викладання матеріалу має бути емоційно насиченим, естетично виразним, образним, робимо наголос на естетичній спрямованості взаємовідносин викладачів і студентів, студентів між собою, на загальній культурі взаємостосунків. Реалізація системного підходу до формування естетичної культури зміцнює естетичні знання студентів, удосконалює форми суспільної свідомості, науковий світогляд, надає художньо-естетичного досвіду.

У межах естетичного середовища ЗВО розвиваємо духовні, комунікативні, пізнавальні, організаторські якості майбутнього фахівця з урахуванням вимог до рівня його естетичної культури. Пропагуємо наповненість естетичної діяльності студентів здобутками національних художніх традицій, оскільки вони сприяють вирішенню проблем культурно-кризових реалій держави. Досягнення поставленої мети неможливе в стінах лише навчальної аудиторії. «Навчальний заклад є не тільки часткою культурного простору суспільства, а й сам виступає як особливий культурний простір» [1, с. 199]. Справді, ЗВО стає естетичним середовищем, де відбувається естетична діяльність студентів, культурний обмін і спілкування. Естетичне середовище ЗВО – це створення особливої атмосфери, вирі-

шення «пізнавальних, науково-дослідних, художньо-творчих і комунікативних задач» [1, с. 199]. У ЗВО студент збагачується як інтелектуально, так і духовно, вчиться збереженню культурних цінностей і вихованості. У Хмельницькому національному університеті Центр культури та естетичного виховання студентів підсилює використання естетичного потенціалу ЗВО цілеспрямованою діяльністю, що має на меті засвоєння загальнолюдських художніх і естетичних цінностей, долучення якомога більшої кількості студентів до естетичної діяльності на засадах гуманізації, особистісної зорієнтованості, творчих нахилів. В основі діяльності Центру – об'єднання талановитої молоді навколо виконання естетичних проектів. Усе запропоноване студентам має високий естетичний рівень, охоплює широкий діапазон художніх цінностей. У співпраці із центром поєднано ріст наукового рівня знань майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки з естетичним вихованням, естетичною освітою. В основі співпраці викладачів літературних дисциплін з естетичним середовищем ЗВО лежить комплексне втілення всіх сучасних засобів підвищення естетичної культури особистості: методологічних, методичних, інтегративних, особистісно зорієнтованих тощо.

Для формування естетичної культури студентів велике значення має створення науково-методичного забезпечення. Це методологічні, дидактичні та методичні матеріали, інноваційні підходи до формування естетичної культури, що враховують особливості вивчення літературознавчих дисциплін на сучасному етапі. Так, дидактичні основи курсу «Історія зарубіжної літератури» відповідають вимогам трансферно-модульного навчання Болонського процесу та передбачають узгодження всіх видів навчальних технологій, постійний контроль за засвоєнням студентами знань, формування умінь і навичок, реалізацію диференційованого навчання, міжпредметну інтеграцію. Розроблені для реалізації нашої педагогічної системи посібник та методичні вказівки спрямовані на виконання продуктивних завдань творчого характеру. Особливе місце в їх виконанні належить інноваційним технологіям, використанню можливостей мережі Інтернет. Отже, навчання стає активним і творчим.

Обґрунтуємо вибір психологічних і педагогічних умов реалізації педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури й охарактеризуємо основні поняття, якими будемо оперувати: «умови», «педагогічні умови», «психолого-педагогічні умови». *Умови* – це обставини, від яких залежить соціально-педагогічна й дидактична ланка навчального процесу. Вони визначають форми й методи його проведення, керують ним. *Педагогічні умови* – це сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, організаційних та матеріальних, які забезпечують його успішне здійснення. Серед педагогічних умов виокремимо організаційно-педагогічні, що являють собою зміст, форми та методи педагогічного процесу і є основою управління навчальним процесом; психолого-педагогічні, що об'єднують можливості навчального й естетичного середовища ЗВО і спрямовані на роботу з конкретним студентом; дидактичні, що визначають відбір методів та організаційних форм для досягнення навчальної мети; психологічні умови, що встановлюють взаємозв'язок між естетичним середовищем ЗВО й особистісними якостями майбутніх учителів української мови і літератури. С. Висоцький узагальнює тлумачення поняття «умови» як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленої педагогічної задачі» [3, с. 91].

Питання відбору психолого-педагогічних умов, як підтверджує практичний досвід, є базовим і визначальним: без них навчальний процес ефективно функціонувати не може, оскільки вони є вимогами до його організації, сукупністю складників, які здатні забезпечити успішність навчання і розвиток естетичної культури кожного студента, порядок дій, наявність засобів і правил. Не випадково І. Підласий визначає психолого-педагогічні умови як «продуктивні причини, що впливають на перебіг і результат дидактичного процесу» [9, с. 25]. Нами виокремлено й обґрунтовано психолого-педагогічні умови, що впливають на формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки. Серед них *внутрішні,* до яких відносимо особистісні потреби й мотивацію до формування естетичної культури, попередню підготовленість і схильність до різних видів естетичної діяльності, та *зовнішні*, як-от застосування особистісно-орієнтованого та творчо-діяльнісного підходів. Водночас враховуємо межі педагогічного процесу, естетичного середовища й інтегративних умов поєднання навчання літератури й естетичної діяльності, створюємо атмосферу емоційного резонансу від естетичних досягнень і навчальних успіхів. Під час формування естетичної культури та розвитку

культурного світогляду вдосконалюємо навчально-виховний процес, створюємо механізм вимогливості до інтелектуального рівня студентів, враховуємо їхні прагнення до самовираження.

У сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до створення та реалізації психолого-педагогічних умов у навчальному процесі ЗВО. Досліджуване явище багатозначне, складне й динамічне. Умови, визначені нами, продиктовані специфікою підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що оволодівають літературознавчими компетенціями та формують естетичну культуру. Результатом має стати сукупність естетичних знань і здатність до їх активного використання під час навчання у ЗВО, а згодом у професійній діяльності, у повсякденній взаємодії зі світом прекрасного, і на цій основі набуття нових знань, умінь та навичок. Великою мірою реалізацію психолого-педагогічних умов забезпечує педагогічний колектив ЗВО, який спрямовує на результат естетичні здібності студентів: інтелектуальні, креативні, емоційні.

Студентські роки – це період зміни соціального статусу особистості, її утвердження. Передусім це стосується внутрішнього становлення молодої людини, в якої з'являється потреба в самостійній діяльності, визначається життєва мета, намагання пізнати себе. На психічний стан молодої людини, яка формується, діє багато чинників як на свідомому, так і на позасвідомому рівнях. Засоби масової інформації серед них посідають особливе місце. Формування готовності критично мислити й аналізувати, накопичувати життєвий досвід та імунітет протистояння масовій культурі має стати сферою діяльності педагогічного колективу. Через активну творчість, оптимістичне світосприйняття можна побороти сірість, що роз'їдає моральні, інтелектуальні та духовні складники особистості сучасної молодої людини. Завдання педагога – керувати процесом переоцінки цінностей сучасного суспільства: спрямування на накопичення матеріальних благ замість духовно-моральних цінностей. Організація навчального процесу, спрямована на збагачення естетичної культури молоді, не може бути безсистемною, проводитися застарілими психолого-педагогічними методами [6].

Серед важливих психолого-педагогічних умов визначаємо створення *позитивної мотиваційної настанови* на формування естетичної культури як необхідного складника професійної підготовки. Мотиви насамперед пов'язані з реалізацією естетичних інтересів, смаків, запитів студентів-першокурсників, що мають позитивний естетичний досвід, накопичений у шкільні роки, зокрема участь у гуртках, школах мистецтв, студіях тощо. Вибір естетичної діяльності визначається нами як складник підготовки студента поруч із вибором майбутньої професії. Потреба в самореалізації, з якою студент прийшов на навчання або яка виникла у результаті його ознайомлення зі сферою естетичної діяльності ЗВО, не має залишатися незадоволеною. Вона, за наявності чинників, що зацікавлять у тій чи іншій естетичній діяльності, перетворюється на діяльнісний процес. Наступний крок – це забезпечення такого студента завданням, яке створить для нього комфортну ситуацію як у структурі навчального процесу, так і в накопиченні та реалізації естетичних знань і досягнень через так званий «пізнавальний психологічний клімат» [7, с. 266]. Важливо, що водночас руйнується межа між «сильними» і «слабкими» студентами: «слабкі» у навчанні завойовують авторитет через усвідомлення своєї значущості як носіїв естетичних знань, працює чинник мотивації до успішного навчання такого студента.

Важливими педагогічними умовами реалізації формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки вважаємо такі:

– всебічна пропаганда естетичної культури в стінах навчального закладу;

– акцентуація літературних курсів на естетичному складнику навчального матеріалу;

– комплексний підхід, використання взаємодії різних видів мистецтв під час вивчення художньої літератури;

– взаємодія з культурними осередками навчального закладу;

– співпраця з культурним середовищем міста, країни та зарубіжжя;

– особистісно зорієнтована робота зі студентами;

– розвиток наукових та творчих здібностей, визначення шляхів самореалізації студентів, залучення їх до співпраці в системі культурних осередків ЗВО, що діють.

Зазначені умови ґрунтуються на реалізації методичних *принципів* як методологічних компонентів запропонованої системи і забезпечують успішне виконання поставленого педагогічного завдання: формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури на основі ґрунтовних знань літературознавчих дисциплін. Найбільш ефективними є такі принципи:

– індивідуалізації;

– активності й інтерактивності;

– науковості;

– усвідомлюваності та доступності;
– зворотного зв'язку;
– наочності й інформатизації навчання;
– компетентності та креативності;
– творчої самореалізації;
– самостійності;
– інформаційності;
– демократичності;
– інтегрованості;
– міжпредметних зв'язків.

Принцип *індивідуалізації* спрямований на врахування особливостей особистості студента, її інтелектуального, естетичного розвитку, талантів і здібностей та вироблення методичних прийомів, що стимулюватимуть потребу для її подальшого розвитку. Принцип *активності й інтерактивності* тісно пов'язаний із метою і завданнями навчального процесу й естетичного виховання, оскільки сучасні інноваційні технології спонукають до пошуку плідних форм набуття знань, розвивають естетичну культуру через публічний виступ, участь в естетичних проектах, диспутах тощо. Принцип *науковості* передбачає, з одного боку, ґрунтовне засвоєння наукової інформації та досягнення очікуваних результатів, а з іншого – врахування особливостей інтелектуального, розумового рівня студентів і стимулювання в кожного потреби для подальшого пізнання і самовдосконалення через поступове розширення діапазону інформації. Він тісно пов'язаний із принципом *усвідомлюваності і доступності* і повинен реалізовуватися за умови відсутності спрощеного дилетантського освітнього рівня або надскладного, недоступного поки що за змістом і формою. Принцип *зворотного зв'язку* реалізуємо через самовираження студента як в аудиторних, так і в позааудиторних формах естетичної діяльності. Він дає можливість як оцінки, так і самооцінки результатів роботи і передбачає постановку нової мети і нових завдань у процесі сприймання і відтворення навчального матеріалу. Принцип *наочності й інформатизації* навчання невіддільний від принципу інтегративності, оскільки пов'язаний із залученням різноманітних видів мистецтва як до вивчення літературних творів, так і до інтеграції наукових знань, практичних умінь і навичок у загальну естетичну культуру майбутнього спеціаліста. Професійні компетенції філолога формуються через інтегративні поняття, оскільки він повинен володіти цілим арсеналом знань не тільки щодо фахової спеціальності, а й у тих сферах, які відображені в художніх творах. До послуг студентів мають бути надані сучасні засоби навчання, викладач повинен навчити студентів використовувати інформаційні технології, що дають змогу накопичувати необхідний для кожного заняття обсяг знань. Принцип *компетентності та креативності* – спрямування роботи студентів на пошукову активність, творчу самореалізацію, створення креативного компетентнісного середовища, що передбачає професіоналізм, науковість, інноваційне спрямування, які спрощують процес пізнання та сприяють індивідуалізації навчання. Творча самореалізація через виконання навчальних естетичних проектів, досліджень із питань естетичної культури, виконавську діяльність, створення сприятливих умов для прояву студентом результатів розвитку його пізнавальних інтересів, відкриття перспектив для подальшого самовиявлення і самовдосконалення сприятиме формуванню навиків самостійної роботи над собою, уміння вибрати серед багатьох видів діяльності саме той, який принесе позитивний результат. Принцип *демократичності* ґрунтується на гуманізації та толерантності, що має панувати у ЗВО, на усвідомленні кожним студентом відповідальності за роботу групи, навчального закладу, на почутті поваги до вітчизняних та світових культурних цінностей.

Детальніше зупинимося на принципах *інтегрованості та міжпредметних зв'язків.* Інтенсивна міжнаукова взаємодія під час вивчення літературознавчих дисциплін потребує зміни в методології їх навчання. По-перше, має проводитися поглиблена робота з релевантними термінами й поняттями, по-друге, як радить Р. Гром'як, потрібно вирішити питання застосування досягнень тієї чи іншої науки в літературознавстві: «чи це чисто вербальна заміна інтелектуально-духовних процесів і семіотичних структур, чи справді трансформація предмета нашого зацікавлення?» [5, с. 297]. Перенесення чужого, яке належить окремій науці, методологічного інструментарію, теоретичних концепцій, термінології на терени літературознавства потребує відповідної трансформації. Як свідчать результати нашого дослідження, без залучення інших наук до літературознавства сьогодні неможливо будувати освітній процес, оскільки це дає різнобічний погляд на той самий об'єкт вивчення, сприяє розширенню уявлень і знань, відбувається так звана «багатошаровість об'єктивного наукового знання» [10, с. 537]. Особливо це стосується естетики, мистецтвознавства, теорії і психології художньої творчості, лінгвокультурології, семіотики, герменевтики, ономастики, які дозволять студенту швидше й якісніше виробити власні естетичні погляди на мистецтво і на навколишній світ загалом. Студент отримує поштовх для

роздумів і творчої фантазії, вчиться володіти інструментарієм як інтелектуального, так і емоційного сприйняття дійсності, що, як стверджував Л. Виготський, є засобом соціалізації особистості [4]. Такий підхід формує внутрішню гармонію особистості, розвиває здатність розуміти літературні твори, чим встановлює психічну рівновагу і впевненість у собі, «почуття художньої свободи» [2]. Знання про спільні закони в галузі прекрасного необхідні в естетичній діяльності студента, допоможуть йому вирішувати культурно-естетичні завдання, сформують естетичні компетенції. Багатосторонність художньо-естетичної освіченості дає можливість виробити власний естетичний почерк, визначити свою роль у процесі пізнання й оцінки творів літератури, реалізувати себе через художньо-естетичну діяльність.

Висновки із проведеного дослідження. Формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури – це складний і багатогранний процес, що потребує постійного вивчення й оновлення. Нами запропоновано психолого-педагогічні умови, які сприятимуть вдосконаленню методології навчання літературознавчих дисциплін і підвищенню естетичної культури студентів, та методичні принципи, комплексне застосування яких є запорукою глибоких наукових знань із навчальних дисциплін і можливості підняти на вищий рівень естетичну культуру.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондырева С. Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза. Мир психологии. 2000. № 3. С. 199–205.

2. Борев Ю. Эстетика. М.: Изд-во полит. литературы, 1988. 496 с.

3. Воробьев Г. Твоя информационная культура. М.: Молодая гвардия, 1988. 303 с.

4. Выготский Л. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.

5. Гром'як Р. Орієнтації. Розмисли. Дискурси. 1997–2007. Тернопіль: Джура, 2007. 368 с.

6. Зязюн І., Семашко О. Естетичне виховання як об'єкт державної політики. Вісн. Нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. 1994. № 94. С. 49–54.

7. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

8. Максимчук Ю. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2004. 220 с.

9. Подласый И. Педагогика. М.: Просвещение. 1996. 432 с.

10. Щедровицкий Г. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.

УДК 378

ПРО ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНІСТІ В ГАЛУЗІ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Малихін О.В., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри романо-германських мов та перекладу
Національний університет біоресурсів та природокористування України

Рубінська Б.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри романо-германських мов та перекладу
Національний університет біоресурсів та природокористування України

Стаття присвячена вивченню регульованих чинників педагогічного процесу, а саме змісту освіти, формуванням якого можна вплинути на підготовку кваліфікованих спеціалістів гуманітарних спеціальностей. Це може бути забезпечено завдяки відбору низки компонентів, серед яких провідне місце належить методологічній компетентності. Вона розглядається крізь призму ключових компетенцій, необхідних кожній людині, як-от: грамотність, володіння мовми, математична компетентність та обізнаність у науках, технології й інженерії, цифрова компетентність, особиста, соціальна, навчальна, громадянська, підприємницька компетенції, культурна обізнаність і самовираження. Методологічна компетентність є кластером усіх вищезазначених компетенцій, а отже, має значний потенціал. Формування методологічної компетентності може забезпечити підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: *зміст навчання, ключові компетенції, методологічна компетентність, педагогічний процес, підготовка кваліфікованих спеціалістів гуманітарних спеціальностей.*

Статья посвящена изучению регулируемых факторов педагогического процесса, а именно содержанию образования, формированием можно повлиять на подготовку квалифицированных специалистов гуманитарных специальностей. Это может быть обеспечено благодаря отбору ряда компонентов, среди которых ведущее место занимает методологическая компетентность. Она рассматривается сквозь призму ключевых компетенций, необходимых каждому человеку, среди них: грамотность, знание языков, математическая компетентность и компетентность в науках, технологии и инженерии, цифровая, личностная, социальная, культурная, общественная предпринимательская компетенции, способности к обучению, самообразованию, самовыражению. Методологическая компетентность является кластером всех вышеперечисленных компетенций, следовательно, у нее значительный потенциал. Формирование методологической компетентности может обеспечить повышение уровня профессиональной подготовки специалистов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: *содержание обучения, ключевые компетенции, методологическая компетентность, педагогический процесс, подготовка квалифицированных специалистов гуманитарных специальностей.*

Malykhin O.V., Rubinska B.I. ON THE POTENTIAL OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE IN THE SPHERE OF TRAINING QUALIFIED SPECIALISTS IN HUMANITIES

The article is devoted to the study of regulative factors in the pedagogical process, in particular content of education, which choice can influence the training of qualified specialists in humanities profile. It can be provided due to the choice of a number of components, among which methodological competence takes the leading role. It is viewed via prism of Key Competencies for life-long learning, necessary for each man during the whole life. The se are such competencies as: literacy, languages competence, science, technology, engineering, mathematical competence, digital competence, personal, social and learning competence, civic competence, entrepreneur ship, cultural awareness and expression. Methodological competencies a cluster in all the above enumerated competencies, therefore its potential is very high. The formation of methodological competence can provide the higher level of the training of qualified specialists in humanities profile.

Key words: *content of education, Key Competencies, methodological competence, pedagogical process, training of qualified specialists in humanities profile.*

Постановка проблеми. У наш час в Україні відбулися великі зміни в системі освіти. Ухвалені нові закони про освіту та поправки до них. Згідно з поправкою до Закону «Про освіту», «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві і цивілізованої взаємодії із природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Досягнення цієї мети забезпечується через формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності:вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти» [3; 7; 8].

Перспективним напрямом реформування вищої школи є розроблення дидактичних засад методологічної компетентності на основі перегляду й оновлення змісту навчання. Згідно із класифікацією Дж. Равена, методологічна компетентність охоплює тенденції до точнішого розуміння цінностей і настанов щодо конкретної мети; тенденції контролювати власні цілі; залучення емоцій до процесу діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність; схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення; оригінальність; критичне мислення, готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним і таким, що непокоїть; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик; готовність використовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; спрямованість на взаємний виграш і широту перспективи: довіра; ставлення до правил як до показників бажаних способів поведінки; здатність до правильних рішень; персональна відповідальність; здатність до спільної діяльності для досягнення мети; вміння спонукати інших для досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги сказане ними; прагнення до суб'єктивної оцінки потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим лю-

дям ухвалювати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності; здатність успішно працювати як підлеглий; толерантність; розуміння плюралістичної політики, а також здатність до організаційного й суспільного планування. Це буде сприяти вдосконаленню загальних і фахових компетенцій спеціаліста вищої кваліфікації. Саме тому актуалізується потреба дослідження питань, пов'язаних із формуванням у студентів активної життєвої позиції під час навчання в умовах закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На жаль, спостерігається недостатній рівень реалізації компетентністного підходу в освітньому просторі України. Адже панує описовий спосіб формування компетентності студентів-філологів, спрямований на констатацію фактів, категоризацію явищ, не розроблена методика формування компетенцій у процесі спільної діяльності викладача і студентів.

Проблема компетентнісного підходу у вищій професійній освіті ґрунтовно досліджена в працях вітчизняних і закордонних науковців (Н. Арістова, Н. Бібік, І. Зимня, О. Дубасенюк, О. Ковтун, Я. Кодлюк, О. Локшина, В. Луговий, Е. Лузік, П. Лузан, О. Малихін, Ю. Мальований, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоєва, Н. Терентьєва, В. Ягупов, Л. Хоружа, Н. Чернуха, Дж. Равен). Згідно з теоретичним обґрунтуванням І. Зимньої, є три групи компетенцій. У нашому дослідженні розглянемо компетенції третьої групи, а саме: компетенції пізнавальної діяльності: постановка й розв'язання пізнавальних задач; нестандартні розв'язки, проблемні ситуації (створення та вихід із них); продуктивне й репродуктивне пізнання, інтелектуальна діяльність; компетенції діяльності: гра, навчання, праця, засоби та способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності; компетенції інформаційних технологій: прийом, перероблення й видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією [4].

Сучасний етап розроблення досліджуваної проблеми на засадах сприйняття компетентнісно орієнтованої парадигми організації навчальної діяльності у вищій школі як провідної загалом і крізь призму формування ієрархії компетенцій студентів зокрема дозволяє розвинути концептуальні засади, обґрунтовані в працях В. Байденко, Н. Бібік, Є. Бондаревської, А. Вербицького, В. Гузеєва, І. Зимньої, М. Кларіна, В. Краєвського, А. Маркової, Л. Петровської, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, В. Сєрікова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Сохань, Е. Тоффлера, П. Худомінського, А. Хуторського, О. Цокур, І. Якиманської.

Шляхи формування загальних і предметно спеціалізованих компетенцій і компетентностей майбутніх спеціалістів (комунікативної, інформаційної, соціокультурної, міжкультурної, громадянської, лексикографічної, читацької та інших) проаналізовано в дисертаціях М. Боліної, М. Вачевського, Д. Демченко, Л. Демчук, Ю. Ємельянова, О. Іскандерової, В. Кашницького, С. Козак, І. Мегалової, В. Охотнікова, О. Пахомової, О. Петрова, О. Прозорова, О. Семеног, А. Трофименко, Е. Соловйова, О. Усик та багатьох інших науковців. Компетентнісна основа в сучасних умовах є базою для підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема з гуманітарних спеціальностей.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження формування методологічної компетентності в галузі професійної підготовки спеціалістів гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах сталого розвитку інформаційного суспільства освіта, яку здобуває фахівець вищої кваліфікації, має тенденції до швидкої втрати актуальності. Потреба константного оновлення рівня професійної підготовки спеціаліста будь-якої галузі перетворюється на обов'язкову вимогу щодо його кваліфікації як сукупності загальних та спеціальних предметних компетенцій. Навчання протягом життя (Life Long Learning) – це засіб удосконалення компетенцій, що є ознаками професіоналізму особистості фахівця XXI століття. Таке навчання стає більш ефективним і результативним за створення належних умов. Невід'ємною частиною категорії «зміст освіти» є формування програми навчання філологів на основі компетентністно орієнтованого підходу. Багато дослідників вважають, що ідея компетентнісного підходу – це ідея відкритого замовлення на зміст освіти [6]. Саме тому актуалізується об'єктивна необхідність визначення теоретико-методологічних засад формування методологічної компетентності в студентів гуманітарних спеціальностей на основі аналізу змісту навчання. «Навчальна діяльність, що перетворюється на дослідницьку, сама стає предметом засвоєння. Саме компетентнісний підхід навчає студента вчитися» [6]. Ми згодні з позицією науковців, які розглядають навчання як складне явище, що охоплює не тільки саму діяльність, але й особистісне

ставлення до неї, до предмета діяльності як особистісної так і предметно орієнтованої. Винайдення нових способів вирішення досліджуваної проблеми в умовах сьогоденних реформаційних процесів в освіті, що відбуваються в Україні, безпосередньо пов'язуємо з виконанням стратегічних завдань вітчизняної освіти в контексті вимог Болонського процесу (А. Алексюк, Б. Бокуть, Я. Болюбаш, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Молібог, Н. Ничкало й інші), пріоритетними цілями в підготовці майбутнього висококваліфікованого фахівця, спроможного до спільної фахової діяльності (М. Бахтін, О. Леонтьєв, З. Корнаєва, І. Бим та інші).

Необхідність подолання наявних суперечностей, недостатній стан розроблення досліджуваної проблеми та відсутність концептуальних положень щодо її теоретико-методологічного обґрунтування, об'єктивна потреба створення цілісної дидактичної системи для студентів гуманітарних спеціальностей у процесі освітньої діяльності, розроблення психолого-педагогічних механізмів і логіки реалізації досліджуваного процесу спілкування, а також нагальна потреба в обґрунтуванні дидактичної моделі такої системи та технології її імплементації в освітній процес вищої школи зумовили вибір теми дослідження.

У педагогічних науках вживається поняття «методологічна культура» як ключова компетентність, є різні підходи до її визначення. На думку О. Лаврентьєвої, методологічна компетентність є кластером методологічної культури майбутнього вчителя. Вона вважає, що методологічна культура в широкому значенні – це культура управління і конструювання, що охоплює планування, організацію, мотивацію, контроль і творче перетворення професійно-педагогічної діяльності з урахуванням її динамічної та ймовірністної структури, суб'єктів, цілей, внутрішніх і зовнішніх чинників. У вузькому значенні цей термін вживається на означення культури мислення у сфері освіти, заснованій на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатності до рефлексії, науковому обґрунтуванні, критичному осмисленні й творчому застосуванні певних концепцій, форм і методів пізнання, управлінні й конструюванні проблем, осмислення на раціогуманістичних засадах власного педагогічного досвіду, особистістно значущих чинників власного саморозвитку й розвитку особистістних структур свідомості учнів [5, с. 196]. Зауважимо, що під час аналізу змістових компонентів методологічної культури вчителя доцільно виходити з особливостей методологічної діяльності взагалі та її специфіки у сфері професійно-педагогічної діяльності зокрема. О. Лаврентьєва, як і Г. Щедровицький, розрізняє методологічну діяльність і методологічну роботу, вона зазначає, що «методологічна діяльність пов'язана з пошуком найбільш автентичних і ефективних когнітивних способів постановки проблеми визначення цілей конкретного дослідження, класу дослідницьких завдань і перспективних шляхів їх вирішення, спрямованих на одержання нового знання», а «методологічна робота становить не лише сутністне ядро методології, а й чітко відокремлена від філософської, теоретичної, проектної, методичної роботи. Під час такої розумової праці пояснюються відмінності між різними типами знань, науковими і рефлексивними знаннями, різними предметними позиціями у виробленні об'єктивних знань, між схемами об'єкта діяльності та схемами самої діяльності» [5, с. 202–203]. Далі характеристика надається через структурні компоненти, як-от потреби, мотиви, цілі, засоби (дії й операції), продукти і сам процес, а також системні складники: суб'єкт, процес, предмет, умови та продукт діяльності.

Суб'єктом методологічної діяльності в контексті нашого дослідження є студент-філолог. Тому в аналізі компонентів методологічної культури ми будемо враховувати їхню зумовленість як особистісними рисами педагога (когнітивними, емоційно-вольовими, ціннісно-мотиваційними), так і його дихотомічною позицією в навчально-виховному процесі: з одного боку, він є дослідником педагогічної ситуації, з іншого – її учасником [5, с. 204].

Оскільки структура методологічної культури вчителя не розглядалася з позицій сумісної діяльності студента-філолога та викладача-керівника, який є стимулятором творчості студента-дослідника і детермінує хаос наукового дослідження як необхідного творчого моменту, що здатен самостійно самоорганізовуватися, інтегрувати результати їхньої взаємодії у вигляді наукового результату спільної діяльності і сформованої методологічної компетентності, що на цьому етапі дослідження не здається нам чіткою та прозорою, цікавим є аналіз тих складних утворень, що можуть її охарактеризувати, а саме: методологічної свідомості, методологічної компетентності й індивідуально-гностичних та ціннісних детермінант методологічної діяльності. У межах статті розглянемо лише методологічну компетентність та її потенціал.

Як і О. Лаврентьєва, В. Веденський, О. Глузман, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, В. Кравцова,

О. Савченко, В. Хуторський і багато інших, ми будемо розглядати методологічну компетентність і як родове поняття від видового – професійної компетентності.

Перспективним напрямом реформування вищої школи є розроблення дидактичних засад методологічної компетентності на основі перегляду й оновлення змісту навчання. До змісту навчання можна віднести оновлений список ключових компетенцій [1]. Першою названа грамотність. Вона є базисом для розвитку всіх ключових компетенцій, зокрема методологічної. Мовна компетентність особливо важлива для студентів-філологів. «Компетентність у мовах – це здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування» [7]. Ідеться про здатність висловлювати й інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово. Вона також передбачає вміння слухати, говорити, читати та писати у відповідних соціальних і культурних контекстах [7]. Рекомендаціями також визначені основні знання, вміння та навички, пов'язані з мовною компетентністю. Сюди ж віднесено і знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мов. Не менш важливими є вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти з різним рівнем володіння різними мовами відповідно до особистих потреб. Важливими є також уміння вивчати мови в системі формальної, неформальної й інформальної освіти протягом усього життя. У документі пояснюється, що позитивне ставлення до мовної компетентності – це цінування культурної різноманітності, цікавість до різних мов і міжкультурного спілкування. Це передбачає повагу до індивідуальних мовних особливостей кожної людини, зокрема до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами [1].

Математична компетентність та компетентність у науках, технології та інженерії є базовими для студентів і вчителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки. Методологічна компетентність та способи її формування детально досліджені О. Лаврентьєвою О. Ми спираємося на них у статті [5].

Наступною є цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи й участі у житті суспільства. Методологічна робота передбачає рефлексивне, критичне і водночас допитливе, відкрите і перспективне ставлення до їх розвитку [5; 10]. Вона важлива для взаємодії в різних видах діяльності студента-філолога та викладача.

Особиста, соціальна та навчальна компетенції характеризуються як такі, що містять міждисциплінарну компетентність та творчі вміння. Визначення життєвих вмінь варіюються, але також передбачають наявність низки когнітивних (критичне мислення та відповідальне ухвалення рішень), особистісних умінь (розуміння, самоуправління) та міжособистісних умінь (вміння спілкуватися, вести переговори, кооперації, командної роботи, включеність, емпатію та вміння захистити). А отже, і тут наявні елементи методологічної компетентності.

Громадянська компетентність передбачає наявність низки цінностей, відношень, вмінь та знань, критичного розуміння, що концентруються навколо концепту громадянства. Серед вмінь, які передбачає методологічна компетентність, названі автономність у навчанні, вміння аналітично та критично мислити, вміння слухати та спостерігати; емпатія; гнучкість та вміння адаптуватися; лігвістичні, комунікативні та плюралінгвістичні вміння; вміння кооперації, вміння вирішувати конфлікт. Такі навички сприятимуть удосконаленню загальних і фахових компетенцій спеціаліста вищої кваліфікації. Саме тому актуалізується потреба дослідження питань, пов'язаних із формуванням у студентів активної життєвої позиції під час освітньої діяльності в умовах закладу вищої освіти.

Підприємницька компетентність стала пріоритетною в економічній політиці країн, які вважають її життєво необхідною для ефективного функціонування на ринку праці і в повсякденному житті не тільки для підприємців, але й для тих, хто не належить до цієї категорії, але допомагає створювати нові можливості для бізнесу. Саме до цієї категорії ми відносимо філологів. Ідеться про такі елементи методологічної компетентності, як готовність покладатися на суб'єктивні оцінки, іти на помірний ризик, використовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; спрямованість на взаємний виграш і широту перспективи: довіра; ставлення до правил як до показників бажаних способів поведінки; здатність ухвалювати правильні рішення; персональна відповідальність; здатність до спільної діяльності для досягнення мети; здатність спонукати інших до досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги сказане ними; прагнення до суб'єктивної оцінки потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям ухвалювати самостійні рішення. «Креативність» та «інновації» інколи розглядають як дискретні вміння (поруч із вмінням ризикувати), але в межах підприємницької ком-

петентності їх варто розуміти як процеси, в яких вагому роль відіграють підприємницькі вміння [1, с. 59].

Компетентність культурної самообізнаності і вираження охоплює поняття культури. На думку спеціалістів, «культура» – поняття динамічне [1, с. 59].

Як ми вже зазначали, за О. Лаврентьєвою, методологічна компетентність є кластером методологічної культури майбутнього вчителя. Методологічна культура є кластером компетентності культурної самообізнаності і вираження.

Висновки із проведеного дослідження. Кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності потрібна сформованість низки компетенцій, як-от: грамотність, володіння мовами, обізнаність у науках, технології та інженерії, культурна, математична, цифрова, особиста, соціальна, громадянська, підприємницька компетеції, здатність до самовираження. Перспективним напрямом реформування вищої школи є розроблення дидактичних засад методологічної компетентності на основі перегляду й оновлення змісту навчання. Вищезазначені компетенції мають формуватися також у процесі навчання студентів-філологів. Компетентнісна основа в сучасних умовах є базою для підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема в гуманітарній галузі. Аналіз реалізації компетентністно орієнтованої освітньої парадигми у формуванні методологічної компетентності студентів філологічних спеціальностей є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf.

2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: ukrainepravo.com/law-making/bill_enacted_into_law/zakon.

3. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

4. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентносного подхода в образовании. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnosnyy-podhod-v-podgotovke-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-kak-faktor-rosta-konkurentosposobnosti-vypusknikov.

5. Лаврентьєва О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект.

6. Малихін О., Гриценко І. Теоретичні основи реалізації компетентністного підходу в організації самостійної освітньої діяльності: монографія. К., 2016. 286 с.

7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/print_page/theme/108.

8. Рубінська Б. Методичні рекомендації щодо проведення навчально-педагогічної практики студентів ОС «Бакалавр» зі спеціальності 035 «Філологія» гуманітарно-педагогічного факультету. К., 2016. 36 с.

9. URL: https://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html?m=1.

УДК 378

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ ВЕБІНАРУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ

Сантюрова М.В., аспірант кафедри педагогіки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті досліджується та висвітлюється технологія проведення вебінарів з використанням сучасних медійних ресурсів. У ході дослідження було проведено навчальний вебінар з учасниками експериментальної групи. На основі отриманих даних було зроблено ряд висновків.

Ключові слова: *вебінар, технологія проведення вебінару, медійні ресурси.*

В статье исследуется и освещается технология проведения вебинаров с использованием современных медийных ресурсов. В ходе исследования был проведен учебный вебинар с участниками экспериментальной группы. На основе полученных данных был сделан ряд выводов.

Ключевые слова: *вебинар, технология проведения вебинара, медийные ресурсы.*

Santiurova M.V. THE TECHNOLOGY OF USING WEBINAR IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH USING THE MODERN MEDICAL RESOURCES

The article explores and highlights the technology of conducting webinars using modern media resources. During the study, a training webinar with participants in the experimental group was held. On the basis of the obtained data, a number of conclusions were made.

Key words: *webinar, webinar technology, media resources.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти потребує впровадження сучасних технологій викладання та вдосконалення існуючих освітніх систем. Згідно з дослідженнями провідних фахівців та посилаючись на аналіз тенденцій розвитку суспільства та освітніх технологій у сучасний період, можна зазначити зміни в стилі, методах та змісті освітнього процесу, що зумовлюють його орієнтацію, насамперед, на інформаційні технології та роботу через мережу Інтернет. Така робота з огляду на мобільність, доступність, швидкість та зручність процесу є пріоритетом у розвитку освіти. Аналізуючи стан освітніх систем, можна зробити висновок про неповну їх відповідність сучасним вимогам, а також неповну готовність здобувачів вищої освіти та викладачів до використання медіаресурсів та роботи в сучасному інформаційному просторі. Даний фактор зумовлений недостатнім рівнем впровадження сучасних технологій в освітній процес. З огляду на це доцільним є розгляд технології проведення вебінару в навчальному процесі за допомогою використання сучасних медійних ресурсів.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити та проаналізувати основні аспекти використання вебінарів у навчальному процесі за допомогою сучасних медійних технологій. Описані вимоги до організації вебінару, перспективи і переваги проведення вебінарів, необхідне технічне забезпечення тощо. Багато вчених зараз задаються питанням, як правильно впровадити сучасні технології (зокрема медійні) в освітній процес. Вітчизняні вчені дедалі частіше звертаються до творчого доробку зарубіжних фахівців у галузі реалізації шкільних навчальних курсів, пов'язаних з інформатикою і медіа-освітою. Про це свідчать праці Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Пуховської, В. Кухаренка, О. Самойленка, І. Бацуровської, Я. Андрющенко.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження доцільно дати визначення ряду понять. Проаналізуємо поняття технології в науково-педагогічній літературі. Словник іншомовних слів визначає технологію як сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводжують ці види робіт [11]. Поняття технології в освіті щільно пов'язане із застосуванням технічних засобів навчання, тоді як поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія» відображають специфіку діяльності щодо досягнення відповідних цілей і вирізняються певним ієрархічним підпорядкуванням. Так, Д.Г. Левітес зазначає, що під освітньою технологією розуміють упорядковану систему дій, що веде до гарантованого досягнення цілей освіти. Педагогічна технологія (технологія навчання в широкому розумінні) – це впорядкована система дій, виконання яких забезпечує гарантоване досягнення педагогічних цілей. Автор зазначає, що технологія навчання – це педагогічно, валеологічно й економічно обґрунтований процес гарантованого досягнення результатів навчання [10, с. 64]. Отже, технологія в педагогіці – це сукупність методів, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність у залежності від поставленої мети.

Медійний ресурс – це сукупність онлайнових технологій, за допомогою яких здійснюється взаємодія, співпраця, спілкування, обмін інформацією, інформацією (зокрема педагогічною). Медійні ресурси можуть бути створені за допомогою різних форм подання інформації, наприклад, мультимедійних презентацій, відео-інструкцій, навчальних фільмів, відеолекцій тощо.

Різновидом відеолекції є вебінар. Дослідник Анрющенко Я.Е. у своїх працях зазначає, що вебінар – це інноваційний метод навчання, який дозволяє в повній мірі відтворити умови спільної форми організації навчання, а саме семінарського, лабораторного занять, лекцій, використовуючи засоби аудіо-, відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично знаходитися в різних місцях [8].

Бацуровська І.В. подає таке визначення вебінарів: це особливий тип веб-конференцій, який використовуються для донесення навчального матеріалу майбутнім інженерам, тому що в цій системі мінімізовано зворотний зв'язок від аудиторії [2].

Ми будемо розуміти під вебінаром в освітньому процесі спосіб віддаленого проведення лекцій та семінарів.

Перевагами вебінарів над очними лекціями визначимо:

1) можливість віддаленого проведення занять;

2) можливість запису лекцій, семінарв, практичних занять;

3) необмежена кількість слухачів;

4) можливість використання додаткових матеріалів.

Для розробки технології використання вебінарів за допомогою сучасних медійних ресурсів у освітньому процесі було вирішено провести вебінар з експериментальною групою. Дане дослідження дає змогу провести аналіз стану готовності здобувачів вищої освіти та викладачів до роботи в мережі Інтернет. Згідно з попередніми дослідженнями необхідними умовами впровадження медійних технологій в освітній процес є такі фактори:

1) наявність доступу до мережі Інтернет;

2) наявність досвіду роботи з медіа-ресурсами в навчальному процесі;

3) базове технічне забезпечення (наявність пристроїв для доступу до мережі Інтернет);

4) володіння технологією використання мультимедійних пристроїв у навчальному процесі.

Можна також зазначити деякі переваги використання вебінарів у навчальному процесі. По-перше, це економія часу. Деякі додаткові матеріали можна подавати у віддалено, з будь-якого місця, в будь-який час. По-друге, взаємодія з аудиторією, подання матеріалу в нестандартній формі, моментальний зворотній зв'язок. По-третє, можливість запису і багаторазового перегляду матеріалу. Ті здобувачі вищої освіти, хто з будь-яких причин не був присутній на вебінарі, можуть у зручний час подивитися його і засвоїти інформацію.

Вебінар можна здійснювати за допомогою сучасних медійних ресурсів, таких як youtude, bison та ін. Для проведення вебінару ми використовували соціальну мережу youtube. Даний ресурс дозволяє проводити прямі трансляції, веде запис вебінарів, забезпечує зворотній зв'язок зі слухачами. Під час проведення вебінару за допомогою youtube слід мати на увазі що, матеріал має бути доступним, чітко сформульованим, проілюстрованим презентацією або в іншій формі візуальної демонстрації. Youtube дозволяє демонструвати відео з вебкамери, робочого столу комп'ютера, окремих програми (PowerPoint, Word), а також сучасних електронних додатків (планшетів, телефонів тощо)

Велике значення має зовнішній вигляд лектора. Той, хто проводить вебінар, повинен бути одягнений в офіційному стилі, записувати вебінар бажано на світлому фоні, в робочому кабінеті або в спеціально виділеному для роботи місці. Під час проведен-

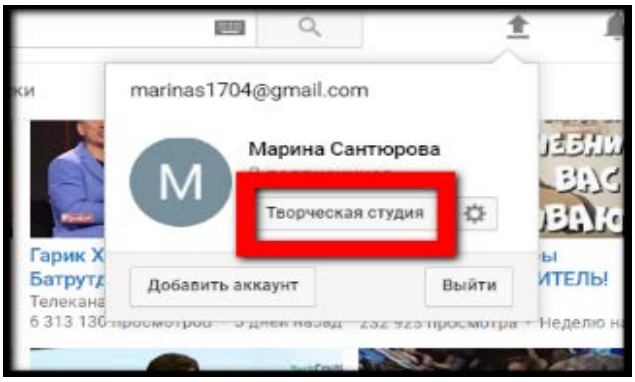

Рис. 1. Ілюстрація меню «Творча студія» на ресурсі youtube

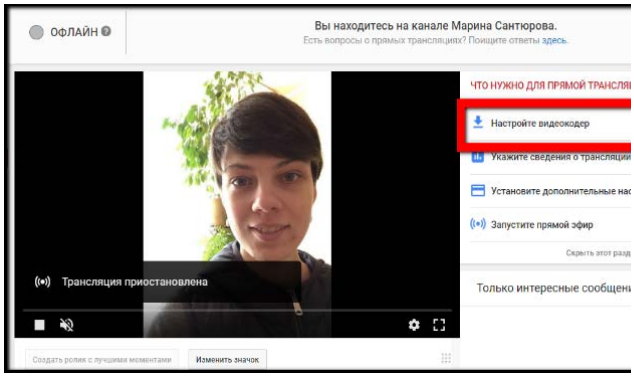

Рис. 2. Загальний вигляд екрану трансляції вебінару на ресурсі youtube

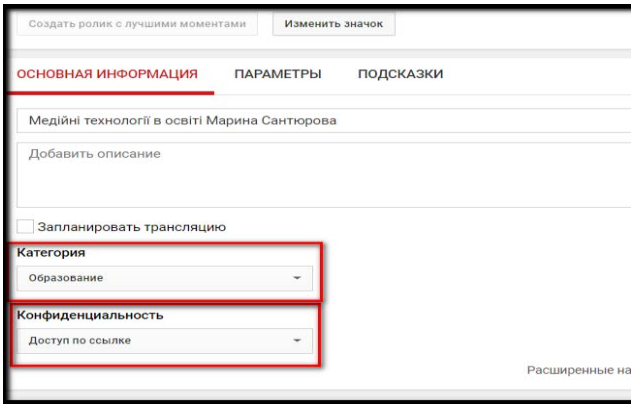

Рис. 3. Налаштування профілю youtube

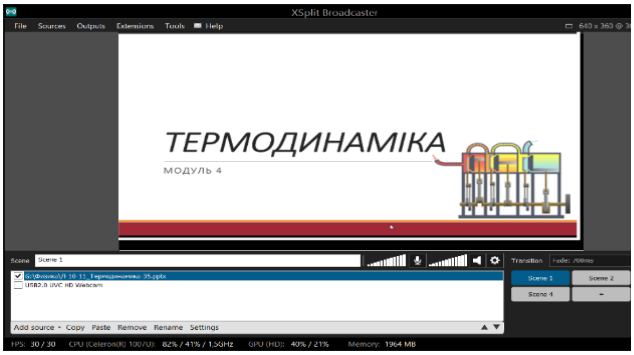

Рис. 4. Ілюстрація відеотрансляції вебінару за допомогою youtube

ня вебінару не має бути сторонніх шумів, що могли б відволікти лектора та слухачів.

Важливим аспектом є також технологічне забезпечення вебінару та вміння організатора вебінару користуватися електронними пристроями та ресурсами. Так, наприклад, лектору необхідно мати аккаунт на youtube (або фейсбук, або гугл), мати первинні навички користування комп'ютером, мати доступ в інтернет.

Для створення вебінару на youtube, перш за все необхідно увійти в обліковий запис youtube (за допомогою пошти google або акаунту facebook) і зайти в меню «Мій канал» (рис. 1.)

Заходимо в меню «Творча студія» і розпочинаємо ефір. Для цього необхідно встановити відеокодер за інструкцією на сайті.

Після виконання всіх інструкцій та налаштування відеокодера з'являється можливість запису лекцій, трансляції частки екрану, трансляції презентацій, відео з вебкамери тощо.

Необхідно також звернути увагу на налаштування профіля на власному каналі. Важливо обрати правильну тематику профілю «Освіта», налаштувати доступ до профіля, відео можуть дивитися будь-хто, або за посиланням, або ви можете обмежити доступ лише для групи людей (рис. 3).

Під час здійснення всіх необхідних налаштувань викладач має змогу проведення вебінару, його запису та комунікації зі слухачами в режимі онлайн. Тематика вебінару визначається робочою навчальною програмою. Можливе проведення вебінарів із проблем, що стосуються окремої навчальної дисципліни, але не охоплені навчальною програмою. Записи вебінарів можуть бути розміщені на персональних веб-ресурсах педагогічних працівників університету.

Висновки. Отже, технологія проведення вебінарів у навчальному процесі за допомогою сучасних медійних ресурсів (зокрема youtube) передбачає ґрунтовну підготовку викладача до використання технічних засобів для створення відеолекцій у формі вебінару, його поінформованість про формат проведення таких занять, а саме зовнішній вигляд, місце запису заняття, оформленні ілюстраційних матеріалів. У той самий час введення нового формату проведення лекцій та семінарів у навчальному процесі є вимогою часу, необхідністю, за допомогою якої можна підвищити якість проведених занять і підняти рівень зацікавленості здобувачів вищої освіти у викладеній інформації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Указ Президента України № 928/2000 від 31 липня 2000 року «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Internet і забезпеченню широкого доступу до цієї мережі в Україні».

2. Ілона Бацуровська. Шляхи впровадження технологій дистанційного навчання у фахову підготовку майбутніх інженерів в аграрних університетах. URL: file:///E:/Download/Bashurovska%20(2).pdf.

3. Таланчук П.М. Шлях інтеграції через вищу освіту. URL: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=9&us_publication=343.

4. Биков В.Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. URL: http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov1.doc.

5. Кухаренко В.М. та ін. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс. Навчальний посібник. 3-те вид. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.

6. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. URL: http://194.44.29.29/Files/PublicItems/FldDoc/7/Distance.doc.

7. Толочко В.М та ін. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php?part_code=36&art_code=7207.

8. Самойленко О.М. Відеоконференції в системі дистанційної освіти. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08somedo.htm.

9. Формування відкритого персонального веб-ресурсу викладача на основі хмарних технологій / Кол. авторів: Самойленко О.О., Гребеник Т.В., Бацуровська І.В. та ін. За заг. ред. Самойленко О.М. Херсон: Гринь Д.С., 2016. 288 с.

10. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 320 с

11. Словник іншомовних слів, за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О.С. Мельничука. 1-е видання, Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974. 776 с.

УДК 002.3:331:37.0+378

РОЛЬ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Семенкова А.Н., старший преподаватель
кафедры психологии и социальной работы
Одесский национальный политехнический университет

Колодийчук Ю.В., к. пед. н.,
старший преподаватель кафедры психологии и социальной работы
Одесский национальный политехнический университет

Северинюк Т.А., старший преподаватель, приват-доцент
кафедры психологии и социальной работы
Одесский национальный политехнический университет

В статье затронута проблема несоответствия уровня профессиональной подготовки выпускника вуза новым требованиям современного рынка труда. Анализируется понятие «конкурентоспособная личность», ее компоненты и процесс формирования. Кадровый менеджмент в системе образования и процессе обучения рассматривается как дисциплина, осваивание которой может способствовать сокращению указанного образовательно-профессионального разрыва и формированию конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: *кадровый менеджмент, система образования, парадигма, рынок труда, компетентность, конкурентоспособная личность.*

У статті порушена проблема невідповідності рівня професійної підготовки випускнику вузу новим вимогам сучасного ринку праці. Аналізується поняття «конкурентоспроможна особистість», її компоненти та процес формування. Кадровий менеджмент у системі освіти та навчальному процесі розглядається як дисципліна, опанування якої може сприяти скороченню вказаного освітньо-професійного розриву й формуванню конкурентоспроможної особистості.

Ключові слова: *кадровий менеджмент, система освіти, парадигма, ринок праці, компетентність, конкурентоспроможна особистість.*

Semenkova A.N., Kolodyichuk Yu.V., Severyniuk T.A. THE ROLE OF PERSONNEL MANAGEMENT IN THE FORMATION COMPETITIVE PERSONALITY OF THE FUTURE SPECIALIST

The article reveals the problem of the discrepancy between the level of vocational training of the graduate of the university and the new requirements of the modern labor market. The concept of competitive personality, its components and the process of formation is analyzed. Personnel management in the education system and the learning process is seen as a discipline, the mastering of which can contribute to the reduction of this educational and professional gap and the formation of a competitive personality.

Key words: *personnel management, education system, paradigm, labor market, competence, competitive personality.*

Постановка проблемы. Научно-техническая революция и динамика различных сфер жизнедеятельности обусловили значительное ускорение развития науки, системотехники и форм организации труда. Эти процессы влекут за собой необходимость постоянного усовершенствования содержания, форм, методов и целенаправленности профессиональной деятельности. Для обеспечения этой обусловленности необходимо не только увеличение количества специалистов различных спектров деятельности, но и основательное усовершенствование качества их подготовки.

В этой связи выдвигаются особые требования к реформированию и усовершенствованию образовательной системы подготовки будущего специалиста. Следует отметить, что в современной системе образования остается нерешенной проблема адекватной сформированности профессионально-функциональных и личностных качеств выпускника вуза нынешним высоким требованиям рынка труда. Поэтому в условиях данного несоответствия перед современным украинским вузом становится острой проблема поиска новых форм и методов обучения, разработка (усовершенствование) и введение в образовательный процесс новых учебных дисциплин, повышающих эффективность образования и процесса обучения, дающих возможность минимизировать разрыв между качеством профессиональной подготовки выпуск-

ника вуза и спросом рынка труда и способствующих повышению уровня системы образования Украины. Эти тенденции обусловливают активизирующееся внимание к кадровому менеджменту как вузовской дисциплине и актуальность данного исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретической основой статьи стали исследования теории развития личности А. Маслоу, К. Платонова, К. Роджерса; теория саморазвития С. Рубинштейна, инновационного подхода в педагогике Д. Эльконина и В. Давыдова. Аспектам конкурентоспособности как индикатора качества подготовки специалиста посвящены работы Д. Чернилевского, С. Широбокова. В работах Т. Сливиной, М. Варий анализируются компоненты конкурентоспособной личности и роль вуза в ее формировании. Вопросам организации обучения на основе компетентностного подхода посвящены работы И. Зимней, Л. Кифы, Ю. Чернова и др. Несмотря на многочисленность и разноаспектость исследовательских работ в отношении изучаемой проблемы, вопросу о кадровом менеджменте и его значению в системе современного образования уделено недостаточно внимания.

Постановка задачи. Цели и задачи исследования состоят в том, чтобы проанализировать значение кадрового менеджмента как учебной дисциплины украинского вуза для профессиональной подготовки будущих специалистов – компетентных конкурентоспособных личностей.

Изложение основного материала. В последнее время явно наблюдается тенденция к расширению диапазона и содержания требований к профессиональным качествам работников. К традиционным требованиям дисциплинированности, высоких исполнительских качеств, ответственности, инициативы и творческой заинтересованности в труде добавляются такие, как высокая мотивированность в работе, толерантность, организаторские способности, стремление к профессиональному развитию и карьерному росту, умение ставить и оперативно решать новые профессиональные задачи, распределять время, соизмерять темп работ, готовность выдерживать психоэмоциональные нагрузки, бережливость. При этом в условиях рыночной экономики и социальной динамики эти требования постоянно расширяются и дополняются. Высокая квалификация, профессиональная гибкость и адаптационная способность работников становятся также основой их социальной защищенности: такие работники наиболее конкурентоспособны и мобильны на рынке труда [5]. Ориентация на качество и эффективность профессионального образования и обучения выступает приоритетным аспектом модернизации экономики в целом и системы образования в частности, а также главным показателем результативности учебного процесса.

К сожалению, часто можно наблюдать невысокий уровень познавательной и профессиональной мотивации студентов; неразвитость самоконтроля и профессионального самосознания; формальное отношение студентов к приобретению профессии. Это отражается на личностных и профессиональных качествах будущего специалиста и указывает на острую необходимость их формирования в процессе обучения.

Современная образовательная парадигма Украины предполагает основным результатом деятельности вуза создание не просто обособленной системы знаний, умений и навыков самих по себе, а формирование совокупности основных компетентностей специалиста в определенной профессиональной сфере, что позволит в результате сформировать конкурентоспособную личность будущего специалиста. Формирование новой парадигмы личностно ориентированного образования, широкий спектр форм организации обучения, инновационные тренинговые методы обучения, кредитно-модульное и модульно-рейтинговое построение содержания обучения, а также внедрение в учебный процесс многоплановых дисциплин, объединяющих эти формы и методы и подготавливающих студента к трудовой деятельности – всё это должно стать основой образования будущего специалиста. Можно предположить, что одной из таких дисциплин является кадровый менеджмент.

Кадровый менеджмент – понятие сложное и характеризуется отсутствием единства мнений в определении данной дефиниции. Ему посвящены работы целой плеяды авторов. Часто понятие «кадровый менеджмент» понимается как синоним понятий «управление человеческими ресурсами», «управление кадрами» и «управление персоналом». Другие авторы относят их к разным плоскостям и вместе с тем уделяют большое внимание детальному описанию данных дефиниций. Так, В. Веснин понятие «управление персоналом» конкретизирует понятием «управление человеческими ресурсами» [2]. Т. Базаров считает управление персоналом и управление человеческими ресурсами направлениями кадрового менеджмента и приводит

различия между двумя этими направлениями [1]. Л. Соколова и В. Оглоблин понятия «управление кадрами», «управление персоналом», «управление человеческими ресурсами» понимают как направления кадрового менеджмента [8, с. 40].

В рамках теоретического анализа роли кадрового менеджмента в формировании конкурентоспособной личности будущего специалиста понятие «кадровый менеджмент» будем рассматривать как целенаправленное воздействие на кадровую составляющую организации с целью эффективного использования людей (персонала) для достижения целей организации и индивидуальных личностных целей [2, с. 10], включающих разработку концепций и стратегий кадровой политики, принципов и методов управления персоналом; привлечение, отбор, оценку, продвижение и высвобождение персонала; управление карьерой и ряд других аспектов.

Основными составляющими кадрового менеджмента являются: организационно-экономическая, правовая, социально-психологическая и педагогическая. Так, организационно-экономическая составляющая содержит вопросы, связанные с планированием численности и состава работающих, моральным и материальным стимулированием, использованием рабочего времени; нормативно-правовая – контролирует соблюдение трудового законодательства в работе с персоналом; социально-психологическая – отражает социально-психологическое обеспечение менеджмента персонала, внедрение различных социологических и психологических механизмов в процесс работы коллектива; педагогическая – исследует проблемы совершенствования управленческой деятельности, а также подготовки будущего специалиста к непосредственной ее реализации.

Целью изучения кадрового менеджмента в вузе является формирование комплекса знаний относительно эффективности деятельности персонала в организации на принципах теоретических основ менеджмента; особенностей построения стратегической и кадровой политики организации; осваивание результатов профессиографического исследования рабочего места; изучение основных положений приема, образования, ротации персонала; осваивание различных подходов к решению проблем, связанных с межличностными отношениями в организации, прочее. Задачами дисциплины является усовершенствование представлений об управленческой деятельности и главной роли управления кадрами на этапе современного развития общества; проектирование программ профотбора и систематизация подходов относительно стилей и методов управления межличностными отношениями с позиции эффективности организационной деятельности.

Рассмотрение конкурентоспособной личности требует дополнительного анализа понятия «личность». Известно, что термин «личность» является одной из базовых категорией гуманитарных и социально-экономических наук. В справочной литературе понятие «личность» определятся как система социально обусловленных психологических свойств и социальных качеств человека, который занимается определенной деятельностью, а также обладает индивидуальными особенностями. [9, с. 304]. Параметрами личности выступают: социально-специфические особенности (жизненные принципы, ценности, установки,), общие свойства психики (эмоции, мышление, память, восприятие), индивидуальные особенности конкретной личности (темперамент, характер, привычки).

«Конкурентоспособная личность», как указивает Т. Сливина, – это субъект профессиональной деятельности, обладающий интегральной, динамической, деятельностной характеристикой – конкурентоспособностью, выражающей сущностные способности личности и проявляющейся в потребности к успеху и самосовершенствованию, в способности к самореализации, к достижению высокой эффективности своей деятельности, выступая при этом лидером в условиях конкуренции [7, с. 11]. Это самоактуализирующаяся личность, которая стремится к наиболее полному развитию своих личностных возможностей, обладающая потребностью в успешной деятельности, признании, уважении и максимальной самореализации [2, с. 325].

Отметим, что модель конкурентоспособной личности будущего специалиста – поликомпонентна. Т. Сливиной выделяются следующие компоненты: аксиологический, когнитивный и праксиологический [7, с. 8].

Аксиологический компонент (от греч. axia – ценность и logos – слово, учение) основан на ценностном представлении личности, включает в себя внутренние мотивирующие индивида аспекты личности: интересы, склонности, установки, взгляды, цели, мотивы, убеждения.

Когнитивный компонент (от лат. cognitio – знание) определяется способностями личности к овладению информационными технологиями, познанию, творчеству и креативному мышлению и включает в себя способность планировать интеллектуаль-

ное, культурное, нравственное саморазвитие; способность к рефлексии накопленных знаний.

Праксиологический компонент (от греч. praxis – действие) включает личностные качества, способствующие эффективной организационной деятельности индивида, такие как: коммуникативность, готовность к разумному риску и оперативному принятию решений, лидерство и ответственность; способность к самооценке, умение презентовать себя и свой труд; способность быстро учиться и овладевать новыми видами деятельности, адаптироваться к новой среде и изменяющимся условиям. На основании данного компонентного описания отметим, что роль вуза в обеспечении формирования и развития будущего специалиста как конкурентоспособной личности является ключевой. Педагогический процесс должен способствовать формированию у студента всех трех вышеуказанных компонентов. Критериями оценки такого процесса будут выступать: сформированность у студентов ценностных ориентаций на профессиональную деятельность, появление потребности в достижении личного успеха, формирование способности к самосовершенствованию и самореализации, способность видеть перспективу своего будущего карьерного роста.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, всестороннему развитию личности будущего специалиста будет способствовать разработка для студентов широкого круга специальностей и реализация в процессе обучения курса «Кадровый менеджмент» с обособлением модулей, посвященных требованиям современного рынка труда к молодым специалистам, адаптация и мотивация персонала, лидерство в организации, командообразование, карьерный рост и другие. Это позволит устранить сложившийся разрыв между растущими профессиональными требованиями организаций, как и рынка труда в целом, и существующим уровнем профессиональной компетентности, будет способствовать сформированию выпускника вуза как конкурентоспособной личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Базаров Т. Управление персоналом. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 224 с. URL: http://inpo.s-vfu.ru/distant/pluginfile.php/2052/.

2. Варій М.В. Загальна психологія: навчальний посібник. К.: «Центр учбової літератури», 2007. 968 с. URL: http://www.info-library.com.ua/books-book-113.html.

3. Веснин В.Р. Менеджмент. М.: ТК Велби, Проспект, 2006. 504 с.

4. Виноградский М.Д. Управління персоналом. К.: Центр учбової літератури, 2009. 502 с.

5. Кязимов К.Г. Проблемы и пути совершенствования воспроизводства квалифицированных рабочих: монография. Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2016. 224 с. URL: https://books.google.com.ua.

6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.

7. Сливина Т.А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Красноярск, 2008. 25 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2008/Slivina_T_A_2008.pdf.

8. Щёкин Г.В. Основы кадрового менеджмента. К.: МАУП, 2004. 280 с.

9. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. М.: АПО, 1998. Т. 2. 556 с.

УДК 378.147

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Томашівська М.М., аспірант
кафедри методики викладання мистецьких дисциплін
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка

У статті розглядається проблема та специфіка формування професійно-особистісних цінностей майбутнього вчителя музики в аспекті компетентнісного підходу. Розкривається мета формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, виділяються проблеми, пов'язані з професійною підготовкою сучасного фахівця. З'ясовуються вимоги до професійної та морально-психологічної підготовки вчителя музики. Визначаються функціональні та особистісні професійно-педагогічні компетенції вчителя музики. На основі аналізу сучасних музично-педагогічних наукових досліджень із різних аспектів компетентнісного підходу в музичній педагогіці автор пропонує власне тлумачення цього педагогічного феномену.

Ключові слова: *цінності, професійно-особистісні цінності, вчитель музики, компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, майбутні вчителі музики.*

В статье рассматривается проблема и специфика формирования профессионально-личностных ценностей будущего учителя музыки в аспекте компетентностного подхода. Раскрывается цель формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки, выделяются проблемы, связанные с профессиональной подготовкой современного специалиста. Выясняются требования к профессиональной и морально-психологической подготовке учителя музыки. Определяются функциональные и личностные профессионально-педагогические компетенции учителя музыки. На основе анализа современных музыкально-педагогических исследований по различным аспектам компетентностного подхода в музыкальной педагогике автор предлагает свое толкование этого педагогического феномена.

Ключевые слова: *ценности, профессионально-личностные ценности, учитель музыки, компетентностный подход, компетентность, профессиональная компетентность, будущие учителя музыки.*

Tomashivcka M.M. CURRENT REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL COMPETENCE OF MUSIC TEACHER

The article deals with the problem and specifics' formation of professional and personal values of future teachers' musical art in the aspect of competence-based approach. The purpose of forming professional competence of future music teachers is revealed, problems of professional training of a modern specialist are highlighted. Requirements for professional and moral and psychological training of music teacher are elucidated. The functional and personal professional-pedagogical competences of the teacher of music are analyzed. On the basis of the analysis of modern musical and pedagogical research on various aspects of competence approach in music pedagogy, the author offers his own interpretation of this pedagogical phenomenon.

Key words: *values, professional and personal values, future teacher's musical art, competence-based approach, competence, professional competence, future teachers of music.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі розвитку освіти значно актуалізується необхідність перебудови системи навчання та виховання на принципово новому рівні в змістовному, структурному та методологічному контексті. У цій ситуації зростає потреба у фахівцях, що володіють широким спектром загальнокультурних і професійних компетенцій, здатних бути суб'єктами культурно-освітнього простору [2, с. 3]. Особливого значення набуває аксіологічна складова частина компетентнісно зорієнтованої освіти майбутнього вчителя музики, яка включає формування цінностей, що виступають загальним напрямом його професійної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що проблема професійної компетенції є міждисциплінарною і широко представлена в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. Питання компетентнісного підходу в галузі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено в дослідженнях А. Болгарського, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, Т. Пляченко, А. Растригіної, О. Ростовського, О. Щолокової та ін. Дослідженню професійного розвитку та саморозвитку педагога як особистості присвячені праці І. Беха, І. Зязюна, В. Лугового, В. Огнев'юка, Ю. Пелеха, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хоружої та ін.

Разом із тим проблема сучасних вимог до професійної компетентності вчителя музики досліджується фрагментарно, хоча в різних галузях наук накопичений значний досвід у розробці ключового поняття «професійна компетентність».

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення специфіки формування професійної компетентності вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. У перекладі з латинської мови слово компетентність («competentia») означає коло питань, із якими людина добре обізнана, має певний досвід.

У «Законі про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Компетентнісний підхід до навчання сприяє не тільки обґрунтуванню змісту освіти (що повинен знати, вміти й якими навичками володіти випускник вищого навчального закладу в професійній області), але й визначає вимоги до поведінкової складової майбутнього спеціаліста (здатностям застосовувати знання, уміння та навички під час професійної діяльності). Він заснований на концепції компетентності фахівця як підґрунті формування в учнів здатностей вирішувати важливі професійні завдання та виховання особистості в цілому. Тобто компетентність вважається самостійно реалізованою здатністю до практичної діяльності, вирішення життєвих проблем.

Професійна компетентність фахівців будь-якого профілю містить у собі такі різновиди:

– практичну (спеціальну) компетентність – високий рівень знань, використовуваних у професійній праці, що забезпечує можливість професійного зростання фахівця, результативність творчої діяльності;

– соціальну компетентність – здатність брати на себе відповідальність і ухвалювати рішення, брати участь у спільному ухваленні рішень, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, продуктивно взаємодіяти з колегами по роботі;

– психологічну компетентність – культуру емоційної сприйнятливості, уміння й навички рефлексії, досвід емпатійної міжособистісної взаємодії та самореалізації;

– екологічну компетентність, засновану на знанні загальних законів розвитку природи й суспільства, на екологічній відповідальності за професійну діяльність;

– валеологічну компетентність, що передбачає наявність знань і вмінь у галузі збереження здоров'я й у питаннях здорового способу життя [3, с. 4].

Мета формування професійної компетентності майбутніх учителів музики полягає в підготовці фахівців, яких характеризує комплекс розвинених музичних здібностей і педагогічних якостей, які здатні забезпечити найвищі результати в музичному навчанні та естетичному вихованні школярів.

У зв'язку із цим на перший план висуваються проблеми, пов'язані з професійною підготовкою сучасного вчителя музики, який розвивався б не лише як творча особистість, але й самореалізовувався шляхом оволодіння професійною компетентністю з керування творчими й соціально-економічними процесами, необхідними для ефективної організації музичної діяльності.

Навчання майбутніх педагогів зумовлена соціальними проблемами, а саме: підвищенням естетичних, моральних, патріотичних, духовних потреб підростаючого покоління і способів їх реалізації.

Науковці єдині в думці, що інтегративним показником якості підготовки випускника ВНЗ повинна стати його професійна компетентність, що визначається не через суму знань і умінь, а характеризує здатність мобілізувати в конкретній реальній ситуації отримані знання і професійний досвід, необхідні для вирішення навчальних завдань. У цьому аспекті керівництво освітнім процесом неможливе без наступних властивостей його суб'єкта, серед яких:

– висока компетентність у фаховій діяльності;

– організаторські здібності, уміння організувати освітній процес, створити умови для прояву активності, ініціативи, творчості дитячого колективу, їх розвитку, самоорганізації;

– високі моральні якості – справедливість і об'єктивність в оцінці вихованців, гуманність, чуйність, тактовність, чесність, толерантність;

– стійкість до стресу, здатність домінувати, прагнення до перемоги, впевненість у собі, креативність, емоційна врівноваженість, відповідальність, надійність, незалежність [4, с. 495].

Професійну компетентність майбутнього учителя музики слід розглядати як інтегральну якість особистості, специфіка якої полягає в поєднанні психолого-педагогічної, фахово-музичної та інформаційно-комунікаційної компетенцій; сформованість цієї компетентності засвідчує

практичну готовність до здійснення музично-педагогічної діяльності в школі.

Запропоноване структурування професійної компетентності майбутніх учителів музики відбиває провідні тенденції сучасної мистецької, зокрема музичної, освіти.

Науковцями доведено, що повноцінний професійний розвиток майбутнього вчителя музики стає неможливим без залучення інших видів мистецтва та поліхудожнього розвитку особистості здобувача ступеня вищої освіти, що забезпечується в тому числі й комп'ютерними, зокрема мультимедійними, технологіями; його специфіка полягає в органічному поєднанні фахово-музичного і психолого-педагогічного напрямів.

Сучасні вимоги до професійної та морально-психологічної підготовки вчителя музики передбачають формування соціально-особистісних компетенцій, у зміст яких входить дотримання етичних норм поведінки в педагогічному колективі та музично-творчій діяльності, розуміння функції вчителя музичного мистецтва як носія аксіологічних основ музики, адже він має бути водночас і музикантом, і педагогом.

Внутрішня структура категорії компетентності складається із сукупності компетенцій, що мають інтегральну характеристику й містять змістовий, процесуальний, аксіологічний, креативний, особистісний аспекти й охоплюють ціннісно-мотиваційну, когнітивно-знаннєву, операційно-технологічну, творчо-діяльнісну, соціально-поведінкову, етичну, комунікативно-мовленнєву сфери особистості.

К. Кабриль визначає професійну та ціннісну компетентність як «коло питань, в яких людина добре поінформована, володіє знаннями і цінностями, що дозволять висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, здатність бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, вміння вибирати цільові й смислові установки для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення» [2, с. 6].

На формування професійних компетентностей освітнє середовище вищого навчального закладу здійснює вплив через цикл професійно-орієнтованих дисциплін. Аксіологічна складова частина має бути закладена в зміст робочих програм всіх фахових дисциплін, враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності.

Формування професійних компетентностей має здійснюватися як на групових, так і на індивідуальних заняттях із музичних дисциплін [6, с. 12].

Виконавська та педагогічна музична діяльність є одним із видів професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики і характеризується багатоаспектністю, неповторністю за характером здійснення і результату, оригінальністю та індивідуальною унікальністю.

Враховуючи специфіку музичної діяльності, основу професійної компетентності вчителя музики складає музично-слухова, музично-граматична, музично-виконавська і музично-педагогічна компетентність.

Усі види музичної діяльності мають у своїй основі комунікативний процес, спрямований на передачу музичної інформації, що міститься в музичному творі. У здійсненні музичної діяльності, окрім загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, велике значення має система художньо-естетичних цінностей, емоційно-вольова сфера, музичний слух, художньо-образне мислення, володіння виконавською технікою.

Професійна компетентність учителя музики має бути репрезентована як органічне поєднання фахово необхідних знань, умінь і навичок із володінням фаховими методиками (методикою музичного виховання, методикою роботи з учнівськими вокально-хоровими й музично-інструментальними колективами, методикою навчання учнів сольного співу тощо). Відповідно до цього ми виділили функціональні та особистісні професійно-педагогічні компетенції вчителя музики.

Функціональні компетенції вчителя музики пов'язані з його практичною діяльністю. Він повинен практично реалізувати свої вміння:

1) в процесі проведення уроків музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти;

2) організувати діяльність учнівських музично-творчих колективів та музичних гуртків;

3) володіти новітніми комунікаційно-інформаційними технологіями;

4) проводити культурно-освітню роботу серед учнів та батьків;

5) співпрацювати в педагогічному й учнівському колективах (навчальному, музично-творчому);

6) проявити свої навички до самоосвіти та самоорганізації [5, с. 503].

Важливою складовою частиною функціональних компетенцій учителя музики є володіння різними видами діяльності, які забезпечують успішність його роботи як педагога й керівника учнівських музично-творчих колективів.

Особистісні компетенції вчителя музики акумулюють особистісні якості, здібності, індивідуальні психологічні особливості, стиль роботи, творчий імідж.

Важливими особистісними якостями вчителя музики, які впливають на успішність

педагогічної діяльності, є креативність, доброзичливість, вимогливість, толерантність, організованість, комунікативність, артистичність тощо. Результативність діяльності вчителя музики залежить від його творчої уяви й образного мислення, а також вміння співпрацювати із **різновіковими категоріями школярів.**

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики під час здобуття освіти у вищому навчальному закладі відбуватиметься більш ефективно, якщо під час їхньої фахової підготовки вдасться реалізувати відповідну модель організації цього процесу і створити певні педагогічні умови.

Перспективу подальших розвідок складають питання освітніх технологій, які сприяють становленню творчої особистості майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

2. Кабриль К.В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04; НАПН України, Ін-т вищої освіти. К., 2013. 20 с.

3. Луговий В.І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі // Проблеми освіти: наук. зб. // Ін-т іннов. технологій змісту освіти МОН України. К., 2010. Вип. 63, Ч. 1. С. 3–9.

4. Олексюк О.М. Компетентнісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 494–501.

5. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. С. 501–509.

6. Савченко Р.А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів: автореф. дис … д. пед. наук: 13.00.02. К., 2014. 43 с.

УДК [371.124:001](477)

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ В КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ ДІЯЛЬНІСНОЇ КОНЦЕПЦІЇ

Тушева В.В., д. пед. н., доцент,
професор кафедри теорії і методики мистецької освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розглянуто різні точки зору і дефініції поняття «технологія», обґрунтовується своєрідність технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутнього педагога як інваріантного ядра, що представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, детермінованих існуючим науковим стилем педагогічного товариства, науковим менталітетом, сформованою професійною культурою майбутнього фахівця.

Ключові слова: *технологія, діяльнісна концепція, науково-дослідницька культура майбутнього педагога, педагогічне дослідження, фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна.*

В статье рассмотрены разные точки зрения и дефиниции понятия «технология», обосновывается своеобразие технологического механизма научно-исследовательской культуры будущего педагога как инвариантного ядра, представляющего исследовательский инструментарий, технологию научного познания, которые детерминируются существующим научным стилем педагогического общества, научным менталитетом, сформированной профессиональной культурой будущего специалиста.

Ключевые слова: *технология, деятельностная концепция, научно-исследовательская культура будущего педагога, педагогическое исследование, фазы исследования: проектирование, технологическая и рефлексивная.*

Tusheva V.V. GROUND OF THE TECHNOLOGICAL PHENOMENON IN THE CONTEXT OF RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHER ON THE BASIS OF ACTIVITYLY CONCEPTION

In the article the different points of view and definition of concept are considered «technology», originality of technological mechanism of research culture of future teacher is grounded as an invariant kernel, presenting a research tool, technology of scientific cognition, that is determined by existent scientific style of pedagogical society, scientific mentality, formed professional culture of future specialist.

Key words: *technology, activity conception, research culture of future teacher, pedagogical research, research phases: planning, technological and reflection.*

Постановка проблеми. Подолання нинішніх глобальних суперечностей безпосередньо залежить від стратегічного ресурсу розвитку цивілізації – інтелекту – науки, культури і освіти нових поколінь, розвиток яких розглядається як одне з найактуальніших питань життєствердження європейської і світової спільноти. Ці соціокультурні виклики підтверджуються головними вимогами Болонського процесу щодо євроінтеграційних процесів, які визначені в Педагогічній Конституції Європи, націлені на консолідацію зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, поглиблення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. Сьогодні Європа Знань – найважливіший фактор соціального розвитку, що може забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетентності для відповіді на виклики нового тисячоліття, допомогти усвідомити загальність культурних перетворень, ціннісно-смислових орієнтирів та належність до глобального інформаційного суспільства.

Необхідність кардинальних змін у науці і освіті на світовому рівні співвідноситься із провідними напрямами розбудови національного освітнього простору щодо досягнення ефективності і конкурентоспроможності професійної освіти, створення інтегральної наскрізної системи залучення майбутніх педагогів до різних векторів дослідницького пошуку, цілісного наукового осягнення освітньо-виховної дійсності, поряд із розв'язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, що потребує цілеспрямованої стратегії формування науково-дослідницької культури в майбутніх освітян в умовах вищої педагогічної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукового фонду, вивчення окремих аспектів окресленої проблеми здійснюється здебільшого з позицій особистісно-діяльнісного підходу і відповідно до педагогічних наукових розвідок має такі напрями:

1) науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, головна вимога Болонського процесу, рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020»;

2) науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю і виступає в якості методу підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності;

3) науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції) педагога-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою розв'язання певної науково-педагогічної проблеми;

4) науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів, її нормативно-оцінні критерії; засіб формування методологічної культури дослідника.

Вагомий вклад у розвиток теорії і методики формування науко-дослідницької культури в умовах вищої педагогічної школи зроблено вітчизняними (С.У. Гончаренко, О.М. Микитюк, В.А. Семиченко, Л.О. Сущенко та ін.) та зарубіжними вченими (В. Гумбольдт, В. Кеслер, З. Киль, В. Кньохель, М. Олтен, Я. Ольберц, Е. Шартье та ін.), методологічного значення набувають праці В.І. Загвязинського, І.О. Зимньої, В.В. Краєвського, Г.П. Щедровицького.

Водночас результати наукової рефлексії свідчать, що педагогічний потенціал науково-дослідницької культури застосовується недостатньо, а саме її культуро-світоглядна, креативна, гностична функції, які забезпечують формування інтелектуального ресурсу особистості майбутнього педагога, потребує конкретизації і поглибленого осмислення технологічного феномену в аспекті обраної проблематики.

Постановка завдання. Виходячи з вищевикладених положень, сформулюємо мету статті – обґрунтувати своєрідність технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутніх педагогів на основі діяльнісної концепції і системного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриваючи сутність техно-

логічного феномену в контексті обраної проблематики, доцільно виділити такі поняття, як «спосіб діяльності», «технологія» і «культура», розглянути їх взаємов'язок і співвіднесеність. Так, з одного боку, цінності та досягнення культури опановуються і створюються в процесі діяльності, що підтверджує факт їх нерозривного зв'язку, з іншого боку, культура як особистісне явище виявляється у відповідній діяльності, де характеристики технологічної взаємодії розглядаються як такі, що мають визначне значення в процесі відтворення діяльнісних структур. І це дозволяє акцентувати увагу на виділенні іманентного механізму діяльності, певних способах її реалізації та розгортання, тобто технології. Таке розуміння питання створює перспективу у вивченні науково-дослідницької культури в межах двох систем та їх взаємодії і взаємозв'язку – діяльності (її технології) та культури як вираження особистісних якостей дослідника (мисленнєвих дій, особистісних новоутворень).

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати *технологічний компонент науково-дослідницької культури* як такий, що відображає способи (методи, прийоми, процедури, алгоритми, еталони, схеми, норми, стандарти, логіку дослідження) одержання наукових знань у процесі здійснення науково-дослідницької діяльності, які дають майбутньому педагогу чіткі приписи щодо організації дослідницького процесу й виконання у визначеній послідовності дослідницьких дій, що у своїй сукупності (системі) створюють технологію науково-дослідницької діяльності, котра відповідає певній культурі та «науковому менталітету». У цьому аспекті розвиток науково-дослідницької культури можна трактувати як еволюцію технологічного інваріанту науково-дослідницької діяльності, форми виявлення якого диктуються когнітивним (науковим) стилем епохи, який детермінує технологічний спосіб виробництва наукового знання на рівні методології, зокрема педагогічної.

Діяльнісна концепція, на засадах якої виявляється своєрідність механізму керування та організації дослідницького пошуку як інтегративного, багатовекторного, багаторівневого процесу, що впливає на його якісні та кількісні характеристики, стає теоретико-методологічним підгрунтям у висвітленні досліджуваного питання.

Як свідчить аналіз наукових джерел [2; 4; 6], у вивченні поняття *«технологія»* сформувалося два напрями:

1) перший передбачає визначення дій та операцій, основних процедур, методики та алгоритмів діяльності;

2) другий фіксує організацію діяльності, котра включає етапи, логіку дослідження.

З позицій операційно-процедурного підходу пропонується розглядати поняття «технологія» в Тлумачному словнику (Д.М. Ушакова), який містить таке визначення: технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві. Подібний підхід до визначення цього поняття пропонує В.П. Беспалько, який звертає увагу на його процесуальну сторону. Так, поняття «технологія» розглядається як спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур та операцій, які виконуються однозначно і мають мету досягнення високої ефективності.

В іншому ракурсі інтерпретує поняття «технологія» В.В. Гузеєв [3], головну роль відводячи організаційному моменту у виконанні діяльності, визначенню певних норм та порядку їх здійснення. Так, технологія, за визначенням вченого, – це правила організації діяльності та вибору засобів її здійснення; діяльність, у результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об'єкт; елемент механізму керування та засіб переводу абстрактної мови науки на конкретну мову досягнення поставлених цілей.

Існує точка зору, згідно з якою у співвідношенні «технологія» – «діяльність» акцентується увага не на технології «в явному вигляді», а на деяких якостях, властивих діяльнісному феномену. У цьому сенсі технологія розглядається як репродуктивний параметр діяльності (Я.О. Пономарьов); виконавча підсистема, що містить дії щодо використання засобів здійснення мети (В.М. Монахов); інструментальний компонент діяльності (Е.Г. Юдін). Отже, наведений перелік дає розуміння того, що вектор даного термінологічного континууму спрямований у бік від властивості репродуктивності, що лежить «на поверхні» до фіксації наявності в структурі діяльності деякого універсального параметру, що оптимізує його функціонування.

Узагальнення різних наукових позицій дозволяє розглядати поняття «*технологія*» як сукупність способів та прийомів діяльності, які організовують, спрямовують її в такий спосіб, що сприяє ефективному та оптимальному функціонуванню. Отже, теоретичний аналіз технології як понятєвої одиниці уможливлює виокремити такі її характерні ознаки, як: розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані етапи; структурна розчленованість, упорядкованість процесу; координоване та поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення шуканого

результату; визначення головних принципів поведінки, що забезпечують функціонування конкретних етапів виконавчої системи.

Розуміння технологічного механізму дослідницького пошуку, його вибудовування на основі принципу холізму як єдності координації та інтеграції, взаємодії і взаємодоповнення таких дихотомій, як «репродуктивне – творче», «раціональне (логічне) – ірраціональне (емоційне)», дає уявлення про гармонійне поєднання технологічного та творчого начала. У цьому аспекті технологічність базується на знаннях способів діяльності, що забезпечують її оптимальність, ефективність, інтенсивність. В основі творчої компоненти лежить продуктивний процес створення нових задумів, ідей, їх вибудовування в логічний ряд доказів та висновків. У реальному процесі дослідницького пошуку не можливо відокремити норму від креативності, оскільки вони знаходяться в рухомій взаємодії.

Для майбутнього педагога володіння технологією науково-дослідницької діяльності можливе за умов застосування механізмів наукової творчості на рівні теоретичного обґрунтування наукової проблеми, застосування різних комбінацій методів дослідження та педагогічної творчості як проектування і розробки авторських освітньо-виховних технологій, організаційно-методичних умов їх застосування і впровадження в педагогічну практику. Таке творче ядро має виявлення в розробленій концепції дослідження, якій підпорядковуються всі дії і розміркування дослідника.

Зупинимося на категоріальному строї проблеми в контексті співвідношення понять «техніка» і «технологія». Поняття «техніка» (від грецької «техне») визначається як уміння, поняття «технологія» тлумачиться як знання про вміння й навики, а також спосіб їх організації в послідовний ряд операцій, спрямованих на досягнення мети [5]. На рівні зовнішніх характеристик технологія є процес, що функціонує на основі техніки. Остання є засобом для розвитку технології, її складова та невід'ємна частина. Отже, технологія пов'язана з функцією організації діяльності і у зв'язку із цим представляє її організуюче начало.

У межах системного підходу поняття «організація» ототожнюється з поняттям структури, що стосується діяльнісної концепції, розуміється як засіб ефективного досягнення мети [8]. У наукових джерелах виокремлюється дві дефініції означеного поняття, а саме як: *властивість* (внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих та автономних частин (складових) цілого, що зумовлена його будовою); *процес* (сукупність процесів або дій, що спричинюють створення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого).

Саме узгодженість дій та операцій, їх сукупність та послідовність, врахування взаємодії, взаємовпливу способів і результатів діяльності веде до створення своєрідної виконавчої системи.

Відповідно до логіки наших міркувань, ґрунтуючись на вищевикладених положеннях, доцільним є висвітлення технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутнього педагога з двох позицій, як:

1) подрібнення за діями та операціями (*дієво-операційний аспект*);

2) подрібнення поетапне (логіка і організація дослідження, змістове наповнення кожного етапу), що визначає *змістовий аспект діяльності*.

Наукове осмислення науково-дослідницької культури як особистісного феномену в ракурсі її висвітлення крізь призму *дієво-операційного аспекту* актуалізує необхідність здійснення психолого-педагогічного аналізу таких структурних одиниць діяльності, як дії та операції.

У вітчизняній психології розроблено ряд концепцій до вивчення діяльності, її змісту та структури, що відображено в загальнотеоретичних працях К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, О.М. Леотьєва, В.М. Мясищева, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, а також у дослідженнях І.О. Зимньої, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, В.Д. Шадрікова та ін. Як зазначають науковці, в структурі діяльності домінуюча роль належить діям, які розглядаються як процес, що підпорядкований досягненню певного результату, який існує у формі мети. Окрім свого інтенціонального аспекту (що має бути досягнуто), дія має і свій операціональний аспект (як, яким способом це може бути отримано), який визначається не самою метою, а об'єктивно-предметними умовами її досягнення. Оскільки способи здійснення дії, тобто операції, є результатом перетворення дії, то діяльність реалізується через дії. При цьому дія має відповідати меті, а операції – умовам.

Для обґрунтування авторської позиції ми звертаємося до теоретичних положень О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна про зв'язок зовнішніх і внутрішніх (розумових) дій. Дослідницькі дії розглядаються крізь призму внутрішніх процесів, а саме процесів свідомості. Здійснення науково-дослідницької діяльності, як і будь-який інший вид діяльності, характеризується усвідомленістю та цілеспрямованістю і припускає

активне застосування таких розумових дій (операцій), як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, пояснення, моделювання, програмування і т. ін. Однак реальними одиницями діяльності є не дії самі по собі, а й різноманітні *«цілісні діяльності»*, що визначає підхід до науково-дослідницької діяльності як до «цілісності, а не просто сукупності дій» (О.М. Леонтьєв).

Отже, головна ідея щодо взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх дій фокусується на таких положеннях: дії – це одночасно акт поведінки, оскільки зовнішні прямування розглядаються в нерозривній єдності із свідомістю; дії включають як необхідний компонент акт свідомості у вигляді постановки та удержання мети, цей акт розкривається в дії; через поняття дії утверджується принцип активності: суб'єкт виражає активне начало – у формі цілі; поняття дії «виводить» діяльність людини в предметний та соціальний світ, оскільки мета дії має соціальний характер.

Дослідницькі дії та операції, що підпорядковані структурі педагогічного дослідження і визначають міру інтеграції та персоналізації особистості фахівця в науково-дослідницькій діяльності, лежать в основі вмінь, формування яких свідчить про ступінь оволодіння дослідницьким досвідом, детермінованого об'єктивними та суб'єктивними (внутрішніми) факторами.

З метою виявлення *змістового наповнення* технологічного феномену науково-дослідницької культури майбутнього педагога вважаємо за необхідне звернутися до поняття *«педагогічне дослідження»*, яке здебільшого розглядається вченими (Г.Х. Валеєв, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, П.І. Підкасистий, В.М. Полонський та ін.) з гносеологічної точки зору, тобто як процес і результат когнітивної діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності освіти, її структуру та механізми, зміст, принципи і технології. До головних ознак науково-педагогічного дослідження вчені відносять: *характер цілепокладання* – мета має бути науково-пізнавальною, а дослідження носити систематичний і цілеспрямований характер; *виділення спеціального об'єкта дослідження* – об'єкт дослідження має лежати у сфері освітньо-педагогічної діяльності; *застосування спеціальних засобів наукового пізнання*: моделювання, абстрагування, створення гіпотез, аксіоматичний метод, постановка проблем, експериментування тощо; дотримання однозначності термінології.

Цікавим буде порівняння тлумачення поняття «дослідження» в англійських та вітчизняних довідниках. Так, в англійському соціологічному довіднику дослідження трактується як критична та вичерпна перевірка, що ставить за мету перегляд прийнятих раніше висновків у світі нових фактів та відкриттів; у вітчизняних довідниках – це процес вибудовування нових знань, що орієнтований на розв'язання проблем (соціальних, педагогічних, психологічних, економічних і т. ін.) [1]. Таке тлумачення поняття у вітчизняній науці підводить до розуміння дослідження не тільки як прирощення та систематизацію знань, а й нове (об'єктивне або суб'єктивне) створене знання, акцентується увага на його евристичній функції, пошуках новітніх шляхів розв'язання наукових проблем.

На основі дедуктивного аналізу висунемо визначення поняття «*науково-педагогічне дослідження*»: це продукування нових знань, спрямованих на створення моделей освітньо-виховних систем на теоретичному, методичному і праксеологічному рівнях для розв'язання наукових проблем і усунення протиріч з метою забезпечення якості і ефективності педагогічної освіти і збагачення соціокультурного і професійно-особистісного досвіду педагога [9].

Змістовий аспект технології науково-дослідницької діяльності, що віддзеркалює змістову наповненість, послідовність і логіку етапів наукового дослідження, має своє висвітлення в наукознавчих роботах Г.І. Герасимова, Б.М. Кедрова, А.С. Майданова та в працях педагогів-вчених – О.Г. Бермуса, С.У. Гончаренка, В.І. Загвязинського, І.О. Зимньої, І.М. Ільясова, М.О. Князян, М.Д. Нікандрова, О.М. Новикова, В.Д. Симоненка, І.В. Усачової та ін.

З точки зору протікання пізнавального процесу, його функціонального аналізу наводяться *етапи наукового дослідження* у Філософському енциклопедичному словнику [11], а саме:

1) *опис* – як етап наукового дослідження, що полягає у фіксуванні даних експерименту або спостереження за допомогою певних систем позначень, прийнятих у конкретній науці; опис підготовлює перехід до теоретичного дослідження наукового об'єкту;

2) *пояснення* – як етап причинного опису законів та явищ, розкриття сутності об'єкту, що вивчається; передбачає його аналіз у контексті виявлених зв'язків, відношень й залежностей (законів); у структурі пояснення як пізнавальної процедури виділяють такі елементи, як вихідне знання про об'єкт; знання, що застосовуються в якості умови та засобів пояснення; пізнавальні дії, що ґрунтуються на використанні знань,

різних способів пояснень об'єкту, що вивчається. У науковому процесі пояснення сприяє уточненню та розвитку знань, які виступають в якості засад пояснення, конкретизації умов та передумов застосування набутих знань. Природно пов'язане з передбаченням пояснення створює разом із останнім єдину функцію наукового дослідження – пояснювально-передбачувальну;

3) *передбачення* – етап обґрунтованого припущення про майбутній стан явищ природи або суспільства, що підлягає вивченню.

Отже, можна констатувати той факт, що опис, пояснення, передбачення як поетапне виконання дослідження відображають спрямованість наукового пошуку, порядок здійснення кожного кроку, що дозволяє вибудувати дослідницькі дії в напряму досягнення певної цілі; з іншого боку, кожен етап, маючи своє змістове наповнення, пов'язаний із реалізацією відповідних функцій наукового дослідження.

Ґрунтуючись на теоретичних позиціях О.М. Новикова та системному підході, що націлює на вивчення єдності процесуальних характеристик і результативних параметрів діяльності як системи, встановлення загальносистемних властивостей, видається перспективним розглядати науково-дослідницьку діяльність у форматі проекту, технологічний механізм якої реалізується в певній часовій послідовності по фазам і стадіям (назви такої градації запозичені з праць щодо системного аналізу. Завершеність циклу діяльності (проекту, проектується система наукового знання) визначається фазами [7]:

– фаза проектування (цілевизначення), результатом якої є вибудувана модель створюваної системи (науково-дослідницького проекту) та план її реалізації;

– фаза технологічна (цілевиконання), результатом якої є реалізація системи;

– рефлексивна фаза, результат якої представлений у вигляді оцінки системи, що реалізується (див. табл. 1).

Перша фаза – *проектування дослідження* – здійснюється за загальною для усіх досліджень схемі: задум – виявлення протиріч – постановка проблеми – формулювання його мети – визначення об'єкту та предмету дослідження – побудова гіпотези – визначення завдань дослідження – методів дослідження – виявлення логічної структури дослідження (планування дослідницького пошуку) – створення моделі дослідження.

Логіка другої, *технологічної фази дослідження* може бути вибудувана тільки в самому загальному вигляді, оскільки визначається змістом конкретного дослідження, яке виступає унікальним за своєю суттю. Стадія оформлення результатів включає апробацію результатів, літературне оформлення роботи.

Третя фаза – *рефлексивна* – передбачає оцінювання та самооцінювання результатів із боку дослідника. Виділення окремо рефлексивної фази є умовним, оскільки зіставлення, співвіднесення, аналізування отриманих результатів, їх уточнення і корегування, що виявляється в самоконтролі, критичному оцінюванні результатів дослідження, широті їх застосування на практиці, є перманентним процесом.

З іншого боку, технологічний механізм науково-дослідницької діяльності знаходить своє виявлення на різних рівнях ієрархії: *стратегічному, тактичному, операційному.* Так, на *стратегічному рівні* відбувається осмислення, теоретичне обґрунтування подальшого практико-орієнтованого розвитку дослідження; на *тактичному* – розвивається антиципація, що дозволяє передбачати результат дослідницьких дій, проектувати, програмувати діяльність; опановуючи технологію на *операційному рівні*, дослідник засвоює ті дії, операції, без яких наукова діяльність не може бути здійснена, зокрема, дії пошукові, рефлексивні і дослідницькі. Наведена ієрархія дозволяє підійти до розуміння сутності дослідницької технології, усвідомити етапи та механізми розгортання цього процесу з боку суб'єкта діяльності.

Осмислюючи вищевикладене, можна стверджувати, що технологічний механізм науково-дослідницької культури майбутнього педагога вибудовується як система, завдяки послідовним діям, як *по горизонталі* (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і *по вертикалі* (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний).

Висновки і перспективи подальших пошуків. На ґрунті діяльнісної концепції і системного підходу експліковано поняття «технологія», обгрутовано своєрідність технологічного феномену в контексті науково-дослідницької культури майбутнього педагога як інваріантного ядра, що представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, детермінованих існуючим науковим стилем педагогічного товариства, науковим менталітетом, сформованою професійною культурою фахівця. У залежності від рівня сформованості науково-дослідницької культури її технологічний механізм наповнюється відповідним змістом, який спрямовує дії в напряму цілевиконання і цілездійснення дослідження,

Таблиця 1

Технологічний цикл науково-дослідницької діяльності

ФАЗИ	СТАДІЇ	ЕТАПИ
Фаза проектування (концептуальна)	прогнозування (стратегія дослідження)	виявлення протиріч, формулювання та обгрунтування проблеми, визначення мети дослідження
	конструювання (тактика дослідження)	планування та конструювання дослідження
	моделювання	побудова моделі науково-дослідницького проекту, логічної структури дослідження
Технологічна фаза	стадія проведення дослідження	– теоретичний етап; – емпіричний етап;
	стадія оформлення результатів	апробація результатів, літературне оформлення роботи
Рефлексивна фаза	стадія оцінки проведеної науково-дослідницької роботи	оцінка та самооцінка результатів дослідження

охоплюючи весь спектр методів наукового пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку.

Продовження обраного напряму дослідження ми вбачаємо у вивченні обраної проблематики за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аберкромби Н. Социологический словарь. М.: Экономика, 2004. 620 с.

2. Бершадская Е.А., Бершадский М.Е. Применение когнитивных образовательных технологий в системе повышения квалификации работников образования. В сб.: Технологии обучения взрослых: монография / Научн. ред. Е.В. Василевская. ФГАОУ АПК и ППРО, 2015. С. 17–41.

3. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2002. 224 с.

4. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусства. М.: АПК и ППРО, 2005. 176 с.

5. Енциклопедія освіти: Академія педагогічних наук України; гол. редактор В.Г. Кремень. К.: Юрінко Інтер, 2008. С. 552.

6. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография. Волгоград: Перемена, 2006. 319 с.

7. Новиков А.М. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.

8. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М.: Педагогическое общество России, 2008. 184 с.

9. Тушева В.В. Технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя // Теоретико-методологічні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: монографія; УМЦ НАПН України. Харків: Видавництво «Федорко», 2013. 421 с.

10. Тушева В.В. Наукова культура у системі вищої педагогічної освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. 2004. № 4. С. 27–38.

11. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Е. Губского. М.: Инфра-М, 2009. С. 311.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.018.32:316

УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

Біличенко Г.В., здобувач
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано деякі теоретичні та практичні аспекти проблеми комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Комунікативна культура визначається як багатоструктурне явище, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. Визначено умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Ключові слова: *комунікативна культура, молодший школяр, соціальна ситуація розвитку, умови соціально-педагогічного супроводу, соціально-педагогічний простір, соціально-комунікативна гра.*

В статье проанализированы теоретические и практические аспекты проблемы коммуникативного развития детей младшего школьного возраста. Коммуникативная культура определяется как многоструктурное явление, обеспечивающее эффективное межличностное взаимодействие. Определены особенности социально-педагогического сопровождения развития коммуникативной культуры младших школьников в общеобразовательных школах-интернатах.

Ключевые слова: *коммуникативная культура, младший школьник, социальная ситуация развития, условия социально-педагогического сопровождения, социально-педагогическое сопровождение, социально-коммуникативная игра.*

Belychenko H.V. THE CONDITIONS OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPLY OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF YOUNG SCHOOLS IN GENERAL LEARNING SCHOOLS OF INTERNET

The article analyzes some theoretical and practical aspects of the problem of communicative development of children of junior school age. Communicative culture is defined as a lot of structural phenomena, which provides effective interpersonal interaction. The conditions of social and pedagogical support for the development of the communicative culture of junior pupils in secondary boarding schools are determined.

Key words: *communicative culture, junior schoolboy, social situation of development, conditions of social and pedagogical support, socio-pedagogical space, social and communicative game.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю активного перетворення парадигми педагогічної науки на засадах пріоритетності індивідуально-особистісної складової у всіх виявах життя сучасної людини. Соціально-економічні та морально-психологічні особливості життя сучасного суспільства породжують безліч проблем і роблять необхідним створення системи соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості на ранніх етапах її соціалізації.

У контексті сучасних психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних підходів до дослідження проблеми розвитку особистості визначаються такі категорії, як «комунікативна культура», «комунікативний потенціал особистості», «комунікативна компетентність», кожна з яких характеризує певну особистісну реальність (І. Бех, М. Каган, О. Кононко, О. Корніяка, А. Самохвалова, О. Сухомлінська тощо).

Одним із важливих напрямів вивчення проблеми підвищення якості освіти є пошук можливостей створення адекватної системи соціально-педагогічної взаємодії з дітьми, які перебувають в особливій соціальній ситуації розвитку (дитячі будинки, школи-інтернати).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження соціально-комунікативного розвитку особистості базуються на теорії загальної соціалізації особистості (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, І. Бех, І. Кон, О. Кононко, І. Рогальська-Яблонська тощо); звертаються до концептуальних положень розуміння процесу спілкування, його внутрішнього та зовнішнього змісту й етичної сутності (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Корніяка, В. Тернопільська тощо); обґрунтовують своєрідність функціонування комунікативної культури в контексті освітнього процесу (В. Барковський, В. Садова, І. Тимченко,

О. Уваркіна тощо); характеризують місце та роль соціального виховання в сучасному освітньому просторі (О. Безпалько, І. Бех, А. Капська, С. Курінна, А. Рижанова, О. Савченко, С. Харченко тощо). Незважаючи на значну кількість теоретичних й емпіричних досліджень проблеми соціально-комунікативного розвитку особистості, спостерігаємо певну низку суперечностей між:

– визначальною роллю комунікативного розвитку в становленні особистості та недостатністю функціонування цілеспрямованої педагогічної системи формування відповідних умінь;

– потенційними можливостями соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу та низьким рівнем результативності цієї роботи щодо соціального та комунікативного розвитку вихованців;

– значною кількістю досліджень педагогічного супроводу як феномена гуманістичної педагогіки та відсутністю досліджень можливостей соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Постановка завдання. На основі аналізу теоретичних аспектів проблеми обґрунтувати умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна культура особистості – поліструктурне явище, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, її адекватність, успішність, індивідуальну своєрідність [4]. Основи комунікативної культури закладаються в молодшому шкільному віці, що породжує значну кількість труднощів, які пов'язані із суперечливістю відповідних дефініцій: соціальна ситуація розвитку, ставлення до себе, ставлення до іншого. Співвіднесення процесу комунікативного розвитку з молодшим шкільним віком зумовлюється значенням цього періоду як фундаменту розвитку особистості, здатної позитивно взаємодіяти із собою, з іншими, зі світом; орієнтуватися в соціумі (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять тощо); розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; відчувати своє місце в системі міжособистісної взаємодії [3; 4]. Навчання в школі прискорює інтелектуальний та особистісний розвиток дитини, що сприяє вербалізації та інтелектуалізації спілкування, поглибленню його змісту й диференціації засобів [4]. Комунікативний розвиток дітей молодшого шкільного віку визначається специфікою їхнього психофізіологічного розвитку та появою позитивних і негативних психологічних новоутворень, що зумовлює формування складної системи мовленнєвих і соціально-психологічних умінь [3].

Аналіз наукових досліджень і наш професійний досвід показують, що умови інтернатних закладів звужують коло агентів соціально-комунікативного розвитку для вихованців шкіл-інтернатів, серед яких провідними є педагоги, співробітники установи та дитячий колектив [7].

Дефіцит кількості суб'єктів комунікації та незадовільна якість комунікативної взаємодії детермінують появу проблеми розвитку комунікативної сфери дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів, яка виявляється в затримці мовленнєвого розвитку (домінування позамовленнєвих засобів спілкування, односкладність мови), відсутності навичок ефективного спілкування з дорослими та однолітками (нерозвиненість емпатії, співчуття, ігнорування емоційних виявів і потреб інших у процесі спілкування, невміння долати конфліктні ситуації, співвідносити особистісні потреби з колективними тощо) [7].

Відповідно до необхідності уточнення змістових позицій поняття комунікативної культури, визначення її статусу відповідно до функціонального призначення О. Корніяка виокремила обставини, які дають змогу розглядати процес розвитку комунікативної культури в контексті соціально-педагогічної діяльності [4]. Дослідник трактує термін «комунікативна культура» як морально зорієнтований засіб спілкування, спрямований на афективно-інформаційний обмін між людьми, який опосередковує їхній взаємовплив і взаємодію, уможливлює міжособистісне сприйняття й взаєморозуміння. На її думку, комунікативна культура – це готовність і спроможність особистості до спілкування з оточенням. З іншого боку, комунікативна культура – це сукупність знань, умінь, навичок, які забезпечують конкретне та невимушене використання мови з метою спілкування [4].

Учені виокремлюють такі компоненти в структурі комунікативної культури:

– індивідуально-особистісний містить індивідуальні особливості особистості (темперамент, характер, здібності та інше) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості);

– мотиваційно-вольовий охоплює потребнісно-мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти (самоконтроль, емоційна культура, уміння уникати конфлікту або ефективно виходити з нього та інше);

– соціально-комунікативний містить соціально-психологічний компонент (усвідомлення соціальної ролі й оволодіння правилами поведінки, сприйняття себе та інших, здатність до рефлексивності) та індивідуально-комунікативний компонент (комунікативні знання, уміння та навички) [4].

Додамо, що громадські кризові явища, освітні чинники ризику (стресова тактика педагогічного впливу, невідповідність методів навчання й виховання віковим і функціональним особливостям розвитку дітей, ігнорування життєвого досвіду дитини та соціальної ситуації її розвитку) вимагають створення ефективної практико-орієнтованої моделі соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку дітей [5; 6; 7].

Ці положення в контексті нашого дослідження є важливими для визначення умов соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Ми припускаємо, що соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах буде ефективним за реалізації таких умов:

– організації соціально-педагогічного простору закладів інтернатного типу, який має бути зорієнтований на супроводжувальний стиль педагогічної взаємодії з дитиною в навчальній і позанавчальній діяльності на основі суб'єкт–суб'єктних відносин;

– наповнення афективно-пізнавальної сфери дитини духовно-моральними сенсами, що визначають логіку руху міжособистісної взаємодії в процесі розвитку комунікативної культури молодших школярів від відчуження та байдужості до розуміння, співчуття та сприяння;

– включення в освітній процес технологій проблемного діалогу та системи соціально-комунікативних ігор, що базуються на міжсуб'єктній взаємодії, пошуковій діяльності в спілкуванні та співробітництві.

Суб'єкт–суб'єктні відносини між педагогом і дитиною створюють можливості вибору соціальних умов і дають змогу перенести на себе відповідальність за вибір у сфері власної життєдіяльності; визначають активну діяльність суб'єктів освітнього процесу, засновану на особистісному сенсі, різнобічній мотивації, творчій спрямованості та позитивних емоціях. Організація соціально-педагогічного простору має брати до уваги підходи, що насичують суб'єктивні характеристики культурологічними цінностями:

– аналіз конкретних форм і способів трансляції культури відповідно до індивідуальних можливостей дітей;

– розгляд розвитку дитини не під впливом культури взагалі, а в контексті різноманітних соціально-культурних форм, зокрема конкретної країни, соціальної групи, родини;

– підхід до розвитку дитини не як до єдиного монологічного процесу, а як до складної діалогічної структури;

– визначення ролі існуючих у культурі форм передачі людського досвіду (зокрема, формул мовленнєвого етикету) для становлення ефективної взаємодії [1; 2; 5].

Підставою для обґрунтування умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах є ідеї гуманітарно-антропологічної парадигми освіти, найбільш значущими з яких є демократизація, індивідуалізація та діалогізація освітнього процесу.

Вирішення завдань дослідження в системі сучасного науково-педагогічного знання та освітньої практики спонукає до визначення антропологічних законів і принципів виховання, які виступають основою психолого-педагогічного супроводу життєдіяльності дитини в умовах будь-якого соціально-освітнього інституту, чи то сім'я, чи то школа, чи то школа-інтернат, чи то дитячий будинок. Система подібних законів заснована на роботах сучасного педагога та антрополога Б.М. Бім-Бада [2]:

– закон єдності та цілісності педагогічного впливу відображає єдність, системність й амбівалентність особистості. Він припускає урівноваженість розвитку емоційної, розумової, ціннісної та вольової сторін особистості та спрямовує виховний процес від думки до дії й від дії до думки;

– закон «золотої середини» полягає в тому, щоб завжди та в усьому надавати дитині свободу, якщо тільки вияв останньої не вступає в протиріччя зі свободою інших;

– закон апперцептивної послідовності виховання стверджує, що все найкраще необхідне пробуджувати в людині якомога раніше в оптимальній послідовності для забезпечення індивідуально підібраної та ефективної програми взаємодії (із собою, з іншими, зі світом);

– закон оптимального співвідношення педагогічного впливу на внутрішній зміст і зовнішні вияви комунікативної культури зростаючої людини з активністю самого вихованця на засадах розуміння та прийняття ним норм міжособистісної взаємодії. Реалізація цього закону потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини та вибудовує логіку її комунікативного розвитку;

– закон оптимальної мотивації зобов'язує педагога поєднувати зміст цінностей культури з особистісним досвідом дитини (її внутрішні сенси, знання, уміння, навички) [2].

Продуктивність застосування законів антропологічного підходу забезпечує комплексна реалізація системи методологічних і практичних принципів, що є вихідними для визначення соціально-педагогічної позиції та змісту педагогічних технологій розвитку комунікативної культури:

– принцип рефлективності;
– принцип цілісності людини як єдності суспільного та індивідуального;
– принцип суб'єктності;
– принцип діалогічності;
– принцип культуровідповідності;
– принцип педагогічної підтримки.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений нами аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми обґрунтування умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дав змогу виділити фактори, що визначають змістову характеристику освітнього впливу.

Сукупність законів і принципів антропологічного підходу визначає педагогічну стратегію та шлях подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка як нова інноваційна парадигма. Науковий вісник Миколаївського педагогічного університету. Вип. 4. Миколаїв: МДПІ, 2001. С. 22–28.

2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 1998. С. 576.

3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей. Народное образование. 1998. № 8. С. 108–111.

4. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури особистості школяра: автореф. докт. дис. К.: Вид-во «Науковий світ», 2007. 40 с.

5. Крутій К.Л. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 55–65.

6. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающие образование: культурно-исторический поход. М., 1997.

7. Курінна С. М. Соціально-педагогічний супровід дитини-сироти у сучасному світі. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. 259.

8. Максименко С.Д. Адаптація дитини до школи. К., 2003. С. 525.

УДК 369:338

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЛЮДЕЙ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ ЗОРУ

Залібовська-Ільніцька З.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розкрито питання соціального захисту людей із проблемами зору. Значну увагу приділено законодавчій базі щодо соціального захисту відповідної категорії. Узагальнено види порушень зору (косоокість, амбліопія, короткозорість, далекозорість, астигматизм, слабозорість, сліпота). Висвітлено результати оцінки потреб незрячих дітей та молоді в місті Житомирі. Указано шляхи розв'язання відповідних питань на місцевому і державному рівнях.

Ключові слова: *соціальний захист, соціальна допомога, людина з проблемами зору, незрячі, слабозорі.*

В статье раскрыты вопросы социальной защиты людей с проблемами зрения. Значительное внимание уделено законодательной базе по социальной защите соответствующей категории. Проведен обзор видов нарушений зрения (косоглазие, амблиопия, близорукость, дальнозоркость, астигматизм, слабозоркость, слепота). Представлены результаты оценки потребностей незрячих детей и молодежи в городе Житомире. Указаны пути решения соответствующих вопросов на местном и государственном уровнях.

Ключевые слова: *социальная защита, социальная помощь, человек с проблемами зрения, незрячие, слабовидящие.*

Zalibovskaya-Ilnitskaya Z.V. SOCIAL PROTECTION OF THE PEOPLE WITH EYESIGHT PROBLEMS
The article deals with the issues of social protection of the people with eyesight problems. Considerable attention is paid to legal basis for social protection of the relevant category. The types of visual impairment (oblique, amblyopia, myopia, hyperopia, astigmatism, low vision, blindness) are generalized. The results of evaluation of the needs of blind children and the youth in Zhytomyr city are presented. The ways of solving relevant issues at the local and state levels are indicated.

Key words: *social protection, social assistance, person with eyesight problems, blind persons, persons with weak eyesight.*

Постановка проблеми. Питання соціального захисту людей із проблемами зору обговорюється фахівцями різних галузей постійно. Зазначимо, що глибоке порушення функцій зору в людини призводить до істотних змін в її житті. Зір стимулює рухи і керує ними та діями людини. Саме погіршення зору значно ускладнює взаємодію людини з оточуючим світом. Особистість із порушенням зору без належної допомоги може зневіритися в собі, у своїх можливостях, здібностях. Для успішного інтегрування в суспільство такій категорії населення необхідна соціальна допомога.

За статистичними даними у світі понад 130 млн слабозорих і близько 45 млн сліпих. Науковцями констатовано, що за останніх 20 років кількість незрячих людей збільшилася на 20 млн осіб, а до 2020 р. – збільшиться ще вдвічі. Орієнтовно слабозорих людей у Житомирі налічується 95 осіб, без урахування членів їхніх сімей [4].

Соціальний захист інвалідів, дітей-інвалідів регулюється Законами України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про охорону дитинства». Виділення інвалідів по зору в окрему групу, яка не може задовольнити свої потреби самостійно, є досить важливим. Така зосередженість спонукає до удосконалення чинного законодавства щодо соціального захисту людей із проблемами зору, передбачення економічної підтримки, закріплення пільг, компенсацій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки щодо соціального захисту людей з проблемами зору висвітлені в працях Ю. Бистрова та І. Гнібіденко, які узагальнюють соціально-правовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні, наголошують на створенні умов для такої категорії населення, які сприятимуть відновленню втраченого контакту з навколишнім світом [1; 4].

О. Пономаренко, А. Носов аналізують аспекти соціального захисту дітей-інвалідів, пропонують шляхи вдосконалення законодавства в цій сфері. Аналізуються деякі аспекти соціального захисту дітей-інвалідів і пропонуються шляхи вдосконалення законодавства в цій сфері [8] .

Л. Вавіна, В. Ремажевська подають рекомендації батькам щодо створення нормальних умов для розвитку зорового сприйняття дітей, причини і наслідки порушення зору, надання допомоги в спеціалізованих дошкільних закладах [2].

С. Пасічніченко здійснює теоретичний аналіз соціального захисту людей похилого віку в Україні, пов'язує виникнення поняття з прийняттям у США закону про соціальний захист у 1935 році [7].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати теоретичні основи соціального захисту людей із проблемами зору. Описати поняття «соціальний захист», «проблеми зору», узагальнити проблеми незрячих людей; указати шляхи розв'язання відповідних питань на місцевому і державному рівнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Представлене питання потребує з'ясування основних понять: «соціальний захист», «зір», «проблеми зору», «косоокість», «амбліопія», «короткозорість», «далекозорість», «астигматизм», «слабозорість», «сліпота».

Логіка дослідження вимагає розгляду поняття «соціальний захист». Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає його таким чином: 1) сукупність заходів по соціальному захисту та підтримці населення, що приймається державою; 2) заступництво, охорона, підтримка; 3) місце, притулок, де можна захиститись, заховатись від кого-небудь; укриття; споруда, пристосування, що захищає від кого-небудь; житло. [3, с. 432].

Науковці узагальнюють поняття «соціальний захист» як сукупність державних заходів і видатків бюджету, пов'язаних з наданням фінансової допомоги окремим верствам населення, які через незалежні від них причини не мають достатніх для самозабезпечення доходів. У широкому значенні соціальний захист становить зміст соціальної функції держави і є системою економічних, юридичних, організаційних заходів щодо забезпечення основних соціальних прав людини і громадянина в державі. У вузькому значенні соціальний захист – соціально-захисна діяльність держави щодо забезпечення населення

від негативних наслідків соціальних ризиків [8].

Соціального захисту потребують люди з вадами зору, інваліди по зору. Основними завданнями соціального захисту в Україні людей із проблемами зору є: забезпечення мінімального рівня заробітної плати, її індексації згідно з прожитковим мінімумом, встановленим Верховною Радою України; задоволення належного рівня охорони здоров'я та соціальних, інтелектуальних потреб задля всебічного розвитку особистості; захист купівельної спроможності малозабезпечених громадян; вирівнювання рівнів життя окремих категорій населення тощо [9].

Згідно із Законом України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (2017 р.) їм гарантуються рівні з усіма іншими громадянами можливості для участі в економічній, політичній і соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов, які дають можливість особам з інвалідністю ефективно реалізувати права та свободи людини і громадянина та вести повноцінний спосіб життя згідно з індивідуальними можливостями, здібностями й інтересами [10]. Стаття 4 цього Закону пояснює, що соціальний захист осіб з інвалідністю є складовою частиною діяльності держави щодо забезпечення прав і можливостей осіб з інвалідністю нарівні з іншими громадянами та полягає в наданні пенсії, державної допомоги, компенсаційних та інших виплат, пільг, соціальних послуг, здійсненні реабілітаційних заходів, встановленні опіки (піклування) або забезпеченні стороннього догляду [9].

Відповідно до Закону «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» призначається: державна соціальна допомога інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам; допомога на догляд; допомога на поховання [10].

Розміри державної соціальної допомоги та надбавки на догляд інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам встановлюються у відсотках до прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність у залежності від категорії інвалідів. На інваліда з дитинства I групи виплачують 100% прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність [8]. Допомога на інваліда з дитинства II групи – 80% прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність. Одиноким інвалідам з дитинства II групи, які за висновком лікарсько-консультативної комісії потребують постійного стороннього догляду, встановлюється надбавка на догляд за ними в розмірі 15% прожиткового мінімуму для осіб, які втратили працездатність [5].

Опишемо хвороби зору, які можуть призвести до інвалідності (косоокість, амбліопія, короткозорість, далекозорість, астигматизм, слабозорість, сліпота та ін.). У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «косоокість» роз'яснюється як «вада зору – неоднакова спрямованість зіниць; зизоокість; періодичне або постійне відхилення зорової осі одного або обох очей від загальної точки фіксації, яке супроводжується порушенням бінокулярного зору і значним зниженням гостроти зору на оці, що косить» [3, с. 579].

Амбліопія описується як «неорганічна, постійна втрата зору, особливо що стосується зорового сприйняття простору; ослаблення зору, зумовлене функціональними розладами зорового аналізатора» [3, с. 25].

Короткозорість трактується як «аномалія рефракції кришталика ока, при якій паралельні промені, що потрапляють в око, після заломлення сходяться після заломлення не на сітківці, а попереду неї; дефект зору, коли людина чітко бачить лише близько розташовані предмети, результат підвищеної заломлювальної сили оптичних середовищ ока (кришталика, рогівки) або надто великої довжини осі (при нормальній заломлювальній силі) очного яблука. Короткозорість поділяється на вроджену та набуту. Набута – збільшення кривизни кришталика. Вроджена – зображення виникає не на сітківці, а перед нею» [3, с. 577].

Далекозорість розуміється як «вада зору, що перешкоджає чітко бачити на близькій відстані; виникає внаслідок послаблення оптичної системи ока і проявляється у вигляді нездатності сфокусувати зір на прилеглому об'єкті; промінь світла, який потрапляє після заломлення через лінзу ока (рогівку та кришталик) віртуально збирається за сітківкою, а на сітківці формується нечітке зображення» [3, с. 273].

Астигматизм – це вада оптичних лінз або ока, що призводить до нечіткості зображення, зумовлений несферичною формою рогівки або кришталика, за якого промені світла не фокусуються в одній точці [3, с. 43].

Слабозорість – двостороння невиліковна повна відсутність зору (0) або залишковий зір (гострота зору: світловідчуття 0,03–0,04 включно з корекцією на кращому оці, або звуження поля зору до 10° на кращому оці незалежно від гостроти зору). У таких випадках користуються терміном «тотальна сліпота». При збереженому світловідчутті на рівні відмінності світла і темряви або залишкового зору, що дозволяє порахувати пальці руки близько до обличчя, розрізняти контури, силуети і кольори предметів безпосередньо перед очима, говорить про

практичну сліпоту. Слабкобачення – гострота зору кращого ока з корекцією зору становить 0,05–0,04, що дозволяє бачити за сприятливих умов, коли до зору не ставиться високих вимог [3, с. 1341].

Сліпота – високий ступінь розладу відчуття кольорів з випадінням одного або двох компонентів сприйняття світла [3, с. 1344].

Отже, роз'яснення понять допоможе фахівцям соціальної сфери не тільки розуміти проблеми інвалідів по зору, а шукати правильні рішення для мінімізації складних ситуацій.

У Міжнародній класифікації хвороб групи інвалідності по зору визначають згідно зі ступенем порушення зору. До критеріїв включено оцінку функцій зору (поля та гостроти зору), аналіз зоровою працездатності, аналіз електрофізичних показників. Відповідно до статті 3 Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (2017 р.). інвалідність як міра втрати здоров'я визначається шляхом експертного обстеження в органах медико-соціальної експертизи центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я [5]. Визначено офіційно такі групи інвалідності по захворюванню очей: *1 група*, яка встановлюється в разі абсолютної або практичної сліпоти і під час зниження категорій життєдіяльності до третього ступеня; *2 група*, яка встановлюється в разі слабкобачення високого ступеня; *3 група* інвалідності, яка встановлюється в разі слабкобачення середнього ступеня і зниження гостроти зору від 0,1 до 0,3 [3, с. 1344]. Усі перераховані групи інвалідності по зору потребують соціального захисту.

Для оформлення відповідної групи інвалідності по зору клієнти соціального фахівця повинні знати таку послідовність: звернутися за місцем проживання до офтальмолога, який призначить обстеження і дасть висновок про те, чи підтверджується інвалідність; взяти в окуліста направлення на диспансеризацію; повторно відвідати лікаря для детального висновку про хворобу, головного лікаря, офтальмолога з бюро медико-соціальної експертизи, який винесе рішення про присвоєння групи інвалідності по захворюванню очей [5].

Хвороби зору вражають і дітей, і молодь, і дорослих. Кожна із цих категорій населення потребує соціального захисту для задоволення потреб (*біологічних:* фізичний розвиток, моторна активність, збереження здоров'я, здоровий спосіб життя; *соціальних:* сімейне благополуччя, любов батьків, спілкування, співпраця, дружба, кохання, самоствердження (самовизначення, визнання іншими, незалежність, самореалізація); *психологічних:* інтелектуальний розвиток (здобуття нових знань), естетичний розвиток (естетичне споглядання і відтворення, естетична творчість), емоційно-ціннісний розвиток, самоусвідомлення (самопізнання, самоставлення, саморегулювання) [11].

Опишемо таких клієнтів фахівця соціальної сфери, як *діти з порушенням зору.*

Ми акцентуємо увагу на тому, що процес формування та розвитку особистості починається саме в сім'ї. У Великому тлумачному словнику за редакцією В. Бусла зазначається, що сім'я – це мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин [3, с. 1324].

Зазначимо: батьки повинні пам'ятати, що саме вони мають найбільший вплив на своїх дітей та усвідомити, що саме їхня позиція стосовно певних порушень органу зору вплине на подальше відношення дитини до себе та й до всього світу. Такі діти потребують більше уваги з боку батьків, педагогів, соціальних педагогів, ніж їх здорові однолітки.

Зауважимо, що систему соціального захисту для дітей з порушеннями зору формує сукупність таких напрямів, як соціальна реабілітація, соціальна діагностика, соціально-педагогічний супровід дитини, соціальний супровід родини, соціально-педагогічне консультування, соціальна профілактика тощо [1].

Необхідно пам'ятати, що діти з порушеннями зору дуже часто болісно реагують на свій дефект. Їм важко прийняти цей факт і наслідки, до яких він призводить. Тому свої проблеми та невдачі діти з порушеннями зору найчастіше пояснюють зоровим дефектом. Вони його сприймають як головну причину всіх негараздів, які трапляються в їхньому житті. Соціальний фахівець повинен допомогти дитині з порушеннями зору у виробленні правильної позиції та ставлення до тих порушень і відхилень, які вона має [11].

На нашу думку, саме за допомогою інструментарію соціальної допомоги (методів, форм і засобів) соціальний педагог зможе реалізувати головну мету – інтегрувати дитину в суспільство. Інструментарій спрямований на усунення вторинних відхилень у розвитку дітей з порушеннями зору (ними можуть бути недоліки пізнавальних процесів: мислення, пам'яті, уваги, уяви, відчуття, сприймання, мовлення тощо).

Важливим у роботі з дитиною з порушеннями зору є метод словесного супроводу.

Соціальному працівнику необхідно роз'яснити батькам, що сліпота – це не хвороба, а стан дитини [11]. Метод фізичного контакту допоможе дитині з порушеннями зору зрозуміти навколишній світ. Варто зазначити, що внаслідок значних порушень зору важливу роль для дитини у сприйнятті навколишнього світу відіграють тактильні відчуття. Метод звукових сигналів — це зміна дій дитини з порушеннями зору за допомогою звуку (наприклад, за допомогою використання різних звукових іграшок) [1].

До форм соціальної допомоги дитині з порушеннями зору в сім'ї ми відносимо індивідуальні (консультації, психотерапевтичні бесіди з батьками та дітьми), масові (благодійні акції, конкурси, сімейні свята та ін.), групові (семінари тощо), словесні (диспути, лекції та ін.), практичні (аукціони тощо), наочні (газети, плакати, показ відеофільмів) та ін.

Важливим засобом соціальної допомоги дитині з порушеннями зору в сім'ї, на нашу думку, є сучасні інформаційні технології, які сприяють кращій соціальній адаптації в суспільстві. За допомогою комп'ютерних програм, таких як «Контур», «Павучок», «Таблиця Шульте», «Павутинка» та інших, розвиваються різні якості дитини [6].

Отже, слід усвідомити, що дитина з порушеннями заслуговує на нормальне, повноцінне життя, як і всі інші. Саме тому висококваліфіковані фахівці повинні надавати соціальну допомогу дітям з порушеннями зору для того, щоб вони змогли почувати себе комфортно у своїй сім'ї, в середовищі однолітків та змогли повірити у свої власні можливості та здібності, змогли повірити в самих себе.

Молодь із проблемами зору – це та категорія отримувачів соціальних послуг, яка могла би бути соціально активною та працюючою за певних умов. До них можна віднести: облаштування сприятливого середовища для навчання у вищих навчальних закладах, незнання форм спілкування роботодавця з інвалідом, невпевненість у професійних можливостях осіб із глибокими порушеннями зору та ін.

Співпраця майбутніх фахівців соціальної сфери (студентів напряму підготовки 321 Соціальна робота Житомирського державного університету імені Івана Франка) із членами Всеукраїнської організації людей з інвалідністю по зору «Генерація успішної дії» (Житомирський осередок) допомогла отримати результати оцінки потреб незрячої молоді в місті Житомирі:

– Досліджено потреби сімей, в яких є особи з інвалідністю віком від 18 до 35 років (проблеми зору). З'ясовано: 50% респондентів виділяють першочерговою «потребу в соціальному самовизначенні (свідоме знаходження особистістю власної, досить незалежної позиції в системі соціальних зв'язків у різних сферах життєдіяльності)», 23% опитуваних – «потребу в спілкуванні, співпраці», 10% – «потребу у визнанні іншими», 17% не визначились. Потреби – це умови, які забезпечують базову підтримку життєдіяльності організму людини. З віком потреби визначають поведінку особистості [11];

– Встановлена здатність осіб з інвалідністю віком від 18–40 співпрацювати зі студентами і викладачами кафедри;

– Впроваджено Програму співпраці осіб з інвалідністю і викладачів кафедри соціальних технологій «Не робіть для нас без нас»;

– Проведено фрагменти практичних занять з курсу «Соціальний супровід сім'ї» Вікторією Шевчук, головою осередку Всеукраїнської молодіжної громадської організації інвалідів з вадами зору «Генерація успішної дії» (м. Житомир). За ініціативи Шевчук Вікторії було звернення в біржу праці з проханням створити службу супроводу для незрячих в Житомирі.

Члени осередку були учасниками семінару «працевлаштування інвалідів», який проходив у Житомирі. До дня інваліда в загальноосвітній школі м. Житомира було проведено виховний захід на тему «Ти живеш серед людей» з метою виховання ставлення до людей з інвалідністю. Налагоджено співпрацю цієї організації з Благодійним фондом «Нас об'єднує Житомир». Зазначимо, що партнерство майбутніх фахівців соціальної сфери зі слабкозорою молоддю спонукає їх до креативності, толерантності.

До шляхів розв'язання відповідних питань слабозорих людей на місцевому і державному рівнях ми відносимо: диференціювання норм працевлаштування інвалідів; включення інвалідів у громадсько-корисне життя громади; визнання, що інваліди є потужним потенціалом економічного, творчого, інтелектуального розвиту країни; надання благодійної допомоги найбільш нужденним інвалідам та ін. [4].

Висновки з проведеного дослідження. Резюмуємо, що для людини з порушенням зору важливою є соціалізація. Оволодіння способами орієнтації в просторі забезпечить вільне переміщення таким особам на робочому місці, у своїй квартирі, на вулиці. Подібні навички знизять почуття невпевненості у своїх силах, сприятимуть встановленню контакту з оточуючими, а також збільшать шанси на реалізацію потенційних можливостей інвалідів.

Активний творчий внесок людей з проблемами зору в життя суспільства має позитивні результати: вони стають студентами вищих навчальних закладів України; навчають зрячих правильно спілкуватися з інвалідами зору; очолюють громадські організації (наприклад, Вікторія Шевчук, голова Житомирського обласного осередку Всеукраїнської молодіжної громадської організації інвалідів з вадами зору «Генерація успішної дії») та ін.

У подальшому плануємо узагальнити систему ефективних методів роботи з інвалідами зору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бистрова Ю.О. Комплексний супровід навчально-реабілітаційного процесу в освітніх закладах для дітей з порушеннями зору Освіта та педагогічна наука. 2012. № 3. С. 13–18.

2. Вавіна Л.С. Розвиваємо у дитини вміння бачити: від народження до 6 років: поради батькам. Київ. 2008. 128 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / упорядник В.Т. Бусел. Київ. 2004. 1440 с.

4. Гнибіденко І.Ф., Кравченко М.В., Коваль О.М., Новікова О.Ф. та ін. Соціальний захист населення України: навч. посібник. Київ, 2010. 212 с.

5. Збітнєва С.В. Офтальмологічна медична допомога у відомчих закладах охорони здоров'я. Україна. Здоров'я нації. 2012. № 4. С. 112–117.

6. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ, 2011. 274 с.

7. Пасічніченко С. Правовий захист понять «інвалід» та «інвалідність». Підприємництво, господарство і право. 2005. № 11. С. 138–140.

8. Пономаренко О.В, Носов А.Д. Соціально-правовий захист дітей та молоді з особливими потребами в Україні. Вісник Запорізького національного університету. 2010. № 2 (13). С. 112–117.

Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю: Закон України від 04 липня 2013 р. № 410-VII (410-18). Відомості Верховної Ради. 2013 URL : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2109-14.

9. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні: Закон України від 19 грудня 2017 р. № 2249-VIII (2249-19). Відомості Верховної Ради України. 2017. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12 (дата звернення: 21.06.2018).

10. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: у 2-х ч.; Ч. 1 Сучасні орієнтири та ключові технології / за ред. З.П. Кияниця, Ж.В. Петрочко. Київ, 2017. 256 с.

УДК 364.042

ІННОВАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ГРОМАДІ ІЗ СІМ'ЯМИ, ЩО ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Кучер Г.М., начальник
Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради

У статті розглянуто створення сучасної сімейно орієнтованої системи соціального обслуговування, збереження сім'ї та забезпечення інтересів дитини. Досліджено результати апробації оптимальної моделі надання соціальних послуг у територіальній громаді, її досягнення та ризики. Висвітлено роль фахівця соціальної роботи у відновленні престижу та стабільності сім'ї, вивченні потреби у соціальних послугах територіальної громади та здійсненні обліку сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Обґрунтовано необхідність змін у підходах до оцінки діяльності фахівців соціальної роботи, основними з яких є результативність, адресність, своєчасність, зручність, доступність, професійність. Зроблено аналіз результатів апробації оптимальної моделі надання соціальних послуг, передумов та етапів впровадження, налагодження системної співпраці щодо захисту прав і покращення життя сімей і дітей. Висвітлено роль моніторингу надання соціальних послуг у громаді й оприлюднення основних результатів моніторингу. Досліджено основні форми надання соціальних послуг, цільові групи, на які спрямована інноваційна модель, пріоритети і напрями розвитку соціальних послуг, вплив інновації на всю систему соціального обслуговування. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення системи соціального обслуговування в умовах децентралізації.

Ключові слова: *соціальна робота, попередження складних життєвих обставин, підтримка.*

В статье рассмотрено создание современной семейно ориентированной системы социального обслуживания, сохранения семьи и обеспечения интересов ребенка. Исследованы результаты апробации оптимальной модели предоставления социальных услуг в территориальной общине, ее достижения

и риски. Освещена роль специалиста социальной работы в восстановлении престижа и стабильности семьи, изучении потребности в социальных услугах территориальной общины и осуществлении учета семей, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах. Обоснована необходимость изменений в подходах к оценке деятельности специалистов социальной работы, основными из которых являются результативность, адресность, своевременность, удобство, доступность, профессионализм. Сделан анализ результатов апробации оптимальной модели предоставления социальных услуг, предпосылок и этапов внедрения, отладки системного сотрудничества по защите прав и улучшение жизни семей и детей. Освещена роль мониторинга предоставления социальных услуг в общине и публикации основных результатов мониторинга. Исследованы основные формы предоставления социальных услуг, целевые группы, на которые направлена инновационная модель, приоритеты и направления развития социальных услуг, влияние инновации на всю систему социального обслуживания. Проанализировано нормативно-правовое обеспечение системы социального обслуживания в условиях децентрализации.

Ключевые слова: *социальная работа, предупреждение сложных жизненных обстоятельствах, поддержка.*

Kucher G.M. INNOVATES OF SOCIAL WORK IN THE COMMUNITY WITH FAMILIES WHO HAVE LEADED IN COMPLEXIVE LIVING CIRCUMSTANCES

The article deals with the creation of a modern family-oriented system of social services, preservation of the family and ensuring the interests of the child. The results of approbation of the optimal model of provision of social services in the territorial community, its achievements and risks are investigated. The role of a specialist in social work in restoring the prestige and stability of the family, studying the needs for social services of the territorial community and accounting for the families they need due to difficult life circumstances are highlighted. The necessity of changes in the approaches to the evaluation of the work of social work specialists, the main of which is effectiveness, targeting, timeliness, convenience, accessibility, professionalism, is substantiated. The analysis of the results of approbation of the optimal model of provision of social services, preconditions and stages of implementation, establishment of systemic cooperation on protection of rights and improvement of the lives of families and children is made. The role of monitoring the provision of social services in the community and disclosure of the main monitoring results is highlighted. The main forms of provision of social services, target groups, aimed at innovation model, priorities and directions of development of social services, influence of innovation on the whole system of social services are explored. The normative and legal support of the social service system in the conditions of decentralization is analyzed.

Key words: *social work, prevention of difficult life circumstances, support.*

Постановка проблеми. Конвенцією ООН «Про права дитини (ратифікована Україною 27 лютого 1991 р.) визначено, що «дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні в атмосфері щастя, любові і розуміння».

П. 16 ч. 1 Європейської соціальної хартії, ратифікованою Україною у 2006 р., визначено, що «сім'я як головний осередок суспільства має право на належний соціальний, правовий та економічний захист для забезпечення її всебічного розвитку».

Політичні й економічні чинники в Україні зумовили виникнення низки проблем у соціальній роботі, необхідності реформування системи надання соціальних послуг, запровадження інноваційного соціального обслуговування.

Термін «інновація» передбачає втілення нових форм організації праці й управління, що охоплює галузь. Реформа системи надання соціальних послуг повинна бути орієнтована на впровадження комплексного підходу під час обслуговування громадян із виходом у сім'ю. Але, як засвідчує вітчизняний і зарубіжний досвід, універсальної моделі соціального обслуговування, яка б підходила усім територіальним громадам, не існує. У кожній територіальній громаді повинна бути сформована власна модель надання соціальних послуг, щоб врахувати принцип доцільності їх ефективності в умовах фінансових і кадрових можливостей громади.

Для того, щоб реформування сприймалося і відбувалося, інноваційні послуги повинні економити бюджетні кошти. Сучасна система соціальних послуг має бути сімейно орієнтованою, комплексною, доступною та якісною.

Соціальна робота з сім'єю – це один із різновидів соціального захисту населення, основним змістом якої є сприяння, допомога у відновленні нормального функціонування сім'ї.

Процес соціальної роботи з сім'ями охоплює такі стадії, як раннє виявлення, втручання, патронат. Процес подолання складних життєвих обставин є мобілізацією й оптимальним використанням особистого потенціалу сім'ї, ресурсів соціального закладу та соціального середовища.

Відсутність належної фахової підтримки сімей із дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, призводить до по-

трапляння дітей до закладів інституційного догляду. Питання збереження сім'ї для дитини повинно стати пріоритетом для всього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання створення якісно нової моделі соціального обслуговування досліджувалося такими науковцями, як Т. Алексєєнко, В. Бідак, О. Безпалько, Т. Семигіна, Т. Бевз, О. Замашкіна, Г. Слозанська. Зростання інтересу науковців до нових підходів у наданні соціальних послуг пов'язано з децентралізацією та спроможністю соціальних закладів надавати якісні соціальні послуги усім потребуючим.

Висловлюємо подяку за підтримку та надання методичної допомоги в організації інноваційної моделі соціальної роботи в громаді Міністерству соціальної політики України, спеціалістам ЮНІСЕФ, міському голові м. Умань і його заступникам.

Постановка завдання. Мета статті – визначення ролі та місця фахівця із соціальної роботи у громаді, втілення нових форм соціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними учасниками процесу формування нової соціальної політики держави є територіальні громади.

З метою запобігання, зменшення та вирішення проблемної ситуації сім'ї в м. Умань міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді приєднано до Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради (рішення Уманської міської ради від 26 грудня 2014 р.).

Утворено Єдиний центр соціальних послуг, пріоритетами в роботі якого є попередження складних життєвих обставин, координація діяльності у соціальний сфері міста, спрощення адміністративної системи надання соціальних послуг.

Штатний розклад Єдиного центру надання соціальних послуг приведено, з урахуванням фінансових можливостей територіальної громади, у відповідність до вимог щодо повного охоплення всіх потребуючих. Проведено навчання фахівців. Спочатку спостерігалася певна плинність кадрів у зв'язку з великим навантаженням, сьогодні колектив сформовано.

Для підвищення рівня поінформованості населення проведено навчання та тренінги з усіма організаціями соціального спрямування.

Усі соціальні служби міста працюють на спільний результат. Нова модель роботи

Діаграма 1. Взаємодія та співпраця фахівців соціальної роботи з відділами, управліннями та службами

Єдиного соціального центру спрямована на раннє виявлення та попередження сімейного неблагополуччя, поєднання соціальних виплат і соціальних послуг з активним залученням територіальної громади до вирішення проблем її мешканців.

Сформовано ефективну модель діяльності фахівців із соціальної роботи, підвище-

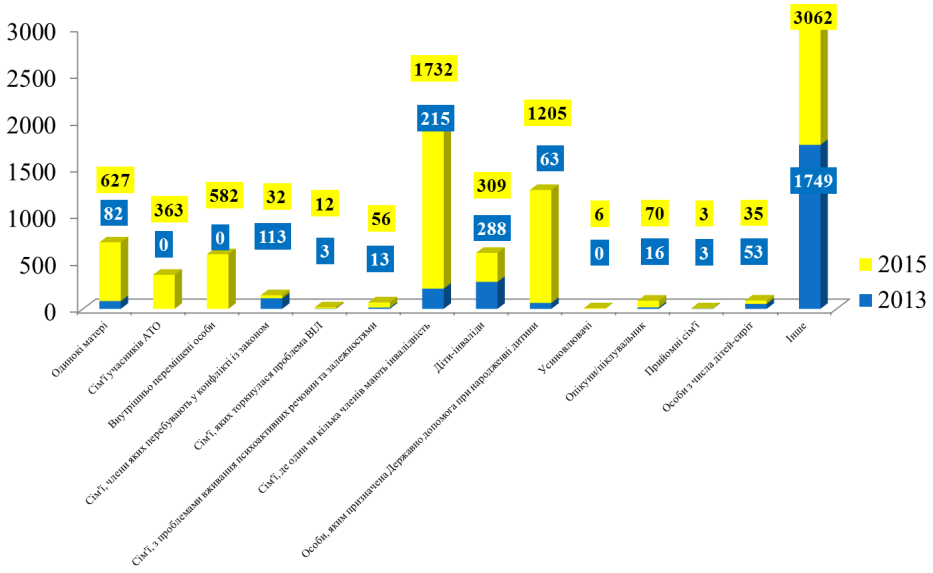

Рис. 1. Послуги, надані фахівцями із соціальної роботи

Діаграма 2.

но їх роль у виявленні проблемних родин, організації своєчасної допомоги та координації міжвідомчої взаємодії з метою попередження соціальних проблем.

Впроваджено обслуговування громадян із виходом у сім'ю. Умовно місто розділено на 14 мікрорайонів, за кожним із яких закріплений фахівець із соціальної роботи.

Фахівець із соціальної роботи є одночасно:

– надавачем соціальних послуг (виявлення, консультування, інформування, надання допомоги в оформленні документів);

– координатором соціальної підтримки сім'ї;

– представником інтересів сім'ї.

Вирішення соціальних проблем переорієнтовано зі втручання на профілактику, що сприяє інтеграції людини у суспільство.

Цільова група (клієнти), на яких спрямована інноваційна модель:

– неповні та багатодітні сім'ї;

– сім'ї одиноких матерів;

– сім'ї, що виховують дітей з обмеженими можливостями;

– усиновлених та опікуваних дітей, що мають батьків-інвалідів;

– студентські сім'ї;

– сім'ї внутрішньо переміщених осіб;

– безробітні;

– асоціальні сім'ї;

– сім'ї учасників АТО.

Вимоги часу та потреби суспільства змушують переглянути професійний підхід до організації діяльності спеціалістів системи соціальної сфери. Сьогодні фахівець іде до клієнта і працює в громаді.

Організовано роботу зі складання соціальних паспортів сімей шляхом подвірного обходу. Запроваджено реєстр осіб, що потребують соціальної підтримки, соціального паспорта сім'ї.

Зростання кількості послуг, наданих фахівцями в місті, збільшилося втричі (рис. 1).

Особлива увага приділяється сім'ям і дітям з інвалідністю. Фахівці із соціальної роботи допомагають у вирішенні житлово-побутових проблем, залучають дітей до реабілітаційних програм, сприяють налагодженню стосунків у сім'ях, залучають дітей до культурологічних заходів, проводять заняття групи самопідтримки тощо.

Ключові досягнення для громади. На базі приміщення Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Пролісок» функціонує Служба раннього втручання. Фахівці із соціальної роботи проводять обстеження сімей, які виховують немовлят, з метою виявлення відхилень або факторів ризику у розвитку дитини.

Робота фахівців спрямована на надання комплексу дієвих послуг із метою вирішення проблем, підтримки та збереження сім'ї, сприяння їй у виході зі складних життєвих обставин, здійснення профілактичної роботи щодо попередження кризових ситуацій і запобігання передачі дітей до державних закладів. Запроваджено механізм невідкладного реагування для забезпечення захисту осіб.

Працює Центр денного перебування для дітей із кризових сімей «Пелюстки довіри». Соціальні послуги в центрі спрямовані на створення умов для безпечного і гармонійного розвитку дітей шляхом зміцнення сімейних стосунків і запобігання розпаду сімей у кризі та вилучення дітей до державних закладів. До комплексу послуг входять заняття з дітьми, спрямовані насамперед на соціально-емоційний розвиток дітей, тренінги для батьків «Батьківство в радість» та відвідування сімей вдома, де спеціалісти, спостерігаючи за розвитком дитини, допомагають батькам закріпити на практиці отримані під час занять знання та навички, надають консультації.

Фахівці із соціальної роботи тісно співпрацюють із психологами Клініки, дружньої до молоді, та студентами факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Відповідно до укладеної угоди з Кримінально-виконавчою інспекцією, фахівцями із соціальної роботи здійснюється:

– прийом на території Кримінально-виконавчої інспекції з метою надання інформаційних послуг звільненим особам;

– надання допомоги у соціальній адаптації особам, звільненим від відбування покарання;

– обстеження умов проживання та здійснення оцінки потреб звільнених осіб;

– соціальний супровід звільнених осіб і сімей, де виховуються неповнолітні, засуджені до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі.

Діагностуючи показники ефективності соціального обслуговування в територіальній громаді, ми розробили опитувальники й анкети.

Слід відзначити зміни на краще практично за всіма показниками.

Проведення моніторингу дозволяє встановити зв'язок між отриманими результатами від надання соціальних послуг з ефективністю використання ресурсів територіальної громади та дає змогу передбачати нові механізми підвищення якості соціального обслуговування, простежити тенденції щодо потреб в тих чи інших видах послуг.

Важливу роль відіграє оприлюднення основних результатів моніторингу, що сприяє залученню членів громади на захист своїх прав та інтересів.

Результати апробації оптимальної моделі надання соціальних послуг у м. Умань дають підстави стверджувати, що за такої моделі місцева влада оперує повнішою інформацією щодо добробуту мешканців громади, кількості нужденних і потребуючих соціальної підтримки, що дає можливість здійснювати відповідні видатки з місцевих бюджетів на вирішення важливих соціальних проблем.

Надання соціальних послуг більшій кількості клієнтів веде до зменшення вартості в розрахунку на одну особу.

Об'єднання надавачів соціальних послуг у Єдиний центр надання послуг привело до скорочення бюджетного апарату, відпрацювання механізму надання платник послуг, чіткого планування послуг для потреб населення.

Принципи «адресності» надання соціальних послуг демонструють наявні резерви для надання мешканцям територіальної громади послуг на новому рівні без залуження додаткового фінансування.

Водночас поки що відсутня практика реалізації механізму соціального замовлення, закупівель соціальних послуг у недержавних суб'єктів.

Переваги оптимізації:

– збільшення доступності соціальних послуг і підвищення їх якості;

– створення ефективної системи моніторингу й оцінки якості надання соціальних послуг;

– запровадження реєстру осіб, що потребують соціальної підтримки, соціального паспорта сім'ї;

– підвищення рівня поінформованості громадян, обізнаності щодо своїх прав;

– покращення планування коштів міського бюджету для фінансування надання соціальних послуг;

– реалізація права жителів громади на участь у процесі прийняття рішень із покращення соціального обслуговування.

Процес запровадження цілісної системи інтегрованих соціальних послуг у громадах не завершено через відсутність на рівні держави чітких механізмів її впровадження, необхідність внесення змін до нормативно-правових документів, які регулюють діяльність соціальних установ, нестачу кадрових, матеріально-технічних, фінансових, часових ресурсів, відсутність зацікавленості у змінах місцевої влади.

На початкових етапах впровадження інтегрованої моделі соціального обслуговування в об'єднаннях територіальних громадах важливе вивчення соціальної, економічної та фінансової ефективності моделі, сприяння забезпеченню клієнтів інформацією про соціальні послуги, їх види та про заклади, що їх надають, визначення результатів, яких очікує громада від впровадження такої моделі.

Перехід на оптимальну модель соціального обслуговування необхідно здійснювати з урахуванням попередніх програм в охопленні соціальними послугами громадян, у професійному рівні працівників соціальної сфери.

Важливу роль у реформуванні соціального обслуговування повинні відігравати обмін досвідом у цій сфері, вивчення кращих практик, що також сприятиме ефектності використання місцевих бюджетів, раціональному використанню ресурсної бази, врахуванню побажань членів територіальної громади.

Важливе значення має і нормотворчість органів місцевого самоврядування, яка спрямована на поліпшення життя громадян, визначення пріоритетного фінансування окремих напрямків соціальної роботи.

Висновки з проведеного дослідження: Отже, започаткований механізм комплексного підходу під час соціального обслуговування здатний призвести до підвищення якості надання соціальних послуг та ефективності системи захисту сімей від соціальних ризиків, зокрема збереження сім'ї та забезпечення інтересів дитини.

Такий підхід дозволяє впорядкувати процес управління системою надання соціальних послуг шляхом створення відділу координації надання соціальних послуг при структурному підрозділі з питань соціального захисту населення. Основним координатором соціальної підтримки усіх сімей за всіма напрямами стає фахівець із соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Замашкіна О.Д. Комплексний підхід щодо соціальної підтримки молодих сімей. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2016. № 1–2. С. 77–85.

2. Мороз О.М., Постолюк Г.І., Семигіна Т.В., Шипіленко О.С., Бервено Н.О. Практичний посібник із соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах «Зберегти сім'ю». К.: ВД «ЕКМО», 2008. 159 с.

3. Стинська В. Соціальна політика підтримки материнства й дитинства у Франції. Людинознавчі студії: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. № 5/37. С. 218–229.

УДК 364-056.24(477)

ОСНОВНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ

Матрос О.О., к. пед. н., старший викладач
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

У статті порушено проблему соціального захисту осіб з інвалідністю, проаналізовано нормативно-правове забезпечення соціального захисту осіб з інвалідністю. Виокремлено види, типи та причин інвалідності з їх характеристикою. Охарактеризовано шкалу обмежених можливостей, яка включає недугу, обмежену дієздатність і недієздатність.
Ключові слова: *соціальний захист, особи з інвалідністю, Конвенція ООН, інвалідність.*

В статье затронута проблема социальной защиты лиц с инвалидностью, проанализировано нормативно-правовое обеспечение социальной защиты лиц с инвалидностью. Выделены виды, типы и причины инвалидности с их характеристикой. Охарактеризована шкала ограниченных возможностей, которая включает болезнь, ограниченную дееспособность и недееспособность.
Ключевые слова: *социальная защита, лица с инвалидностью, Конвенция ООН, инвалидность.*

Matros O.O. THE BASIC BASES OF SOCIAL PROTECTION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN UKRAINE

The article addresses the problem of social protection of persons with disabilities, analyzes the legal and normative provision of social protection of persons with disabilities. The types and causes of disability with their characteristics are singled out. Characterized by the scale of limited opportunities, which includes illness, limited ability and incapacity.
Key words: *social protection, persons with disabilities, UN convention, disability.*

Постановка проблеми. Соціокультурна трансформація сучасного українського суспільства тісно пов'язана з розширенням сфери соціальної політики, одним із пріоритетів якої є забезпечення повноцінного функціонування суспільства, яке неможливе без створення умов для самореалізації кожної окремої людини. Об'єктами такої політики сьогодні стають різноманітні групи населення, що потребують специфічних підходів і методів роботи. Процеси реформування соціального, економічного, культурного та політичного життя в Україні сприяли загостренню проблем невідповідності прав і можливостей окремих членів та груп суспільства. Серед нових соціальних тенденцій, що мають місце в сучасному українському суспільстві, є загострення демографічної ситуації, одним із проявів якої є поширення осіб з інвалідністю. Держава взяла на себе обов'язок щодо підтримки таких громадян. Це зафіксовано у законодавстві України з питань соціального захисту осіб з інвалідністю, яке ґрунтується на Конституції України та Законі України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» та ряду інших нормативно-правових документів, які регулюють забезпечення соціального захисту в грошовому еквіваленті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «інвалід» походить від латинського «invalidus», що означає «немічний», «слабкий» (від лат. «valeo» – бути здоровим, «in» – заперечення, буквально «нездоровий, позбавлений здоров'я»).

До XIX ст. поняття «інвалід» у Західній Європі використовувався щодо поранених військових. Починаючи з середини XIX ст. значення поширюється і на цивільних осіб, які стали жертвами війни [1, с. 8].

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що «інвалід» – це людина, яка частково чи повністю втратила працездатність унаслідок поранення, хвороби, каліцтва чи старості, а «інвалідність» – це стан інваліда [2, с. 397].

У Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2005) поняття «інвалід» – це особа зі стійким розладом функцій організму, що у разі взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження їх життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист. «Інвалідність» – це міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що у разі взаємодії із зовнішнім середовищем може

призводити до обмеження життєдіяльності особи, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [3].

В українській соціальній науці існує безліч визначень терміна «соціальний захист», але, на нашу думку, найбільше відповідає тематиці дослідження трактування терміна у виданні Національного університету «Києво-Могилянська академія», де зазначено, що «соціальний захист» – це термін, який активно вживали у радянські часи та який охоплював соціальне забезпечення, а також частково – регулювання трудових відносин та інших сфер. Означає сукупність соціальних і юридичних гарантій, метою яких є забезпечення державою для кожного члена суспільства реалізації його основних соціально-економічних прав, передусім права на рівень життя, необхідний для нормального відтворення та розвитку особистості. У розумінні Європейського Союзу, «соціальний захист» – це ефективні засоби, які дозволяють впровадити необхідний рівень солідарності між особами, які отримують доходи, й особами, котрі їх не мають через вік, стан здоров'я та неможливість знайти роботу [7].

У соціальній науці існує досить значна характеристика видів, типів і причин інвалідності.

У дослідженні за редакцією Н.А. Сейко описано, що Шкала обмежених можливостей включає недугу, обмежену дієздатність і недієздатність. Існують такі групи інвалідності:

– інваліди з дитинства;
– інваліди за хворобою;
– інваліди праці.

За ступенем мобільності групи інвалідності поділяються на:

– мобільні;
– маломобільні;
– нерухомі.

У дітей інвалідність визначається як стійка соціальна дезадаптація. Причинами інвалідності дітей можуть бути зовнішні (механічні, фізичні, хімічні, біологічні, порушення харчування) та внутрішні (спонтанні зміни у генетиці, внутрішньоклітинні метаболіти, хвороби, що передаються спадковим шляхом, вродженні вади) фактори. До дітей з обмеженими функціональними можливостями відносять дітей із порушенням слуху і мовлення, зору, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку, хронічними соматичними та психоневрологічними захворюваннями [7, с. 44].

Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) було визначено такі ознаки інвалідності:

1) будь-яка втрата або порушення психологічної, фізіологічної або анатомічної структури або функції;

2) обмеженість або відсутність (через вказані вище дефекти) здатності виконувати функції так, як вважається нормальним для середньостатистичної людини;

3) ускладнення, що виходить зі вказаних вище недоліків, яке повністю або частково заважає людині виконувати певну роль [4, с. 20].

Так, відома російська дослідниця Є.І. Холостова виділяє такі групи інвалідності: за віком (діти-інваліди, інваліди-дорослі); за походженням інвалідності (інваліди з дитинства, інваліди війни, інваліди праці, інваліди за загальним захворюванням); за характером захворювання (мобільні, маломобільні, нерухомі); за ступенем працездатності (непрацездатні, тимчасово непрацездатні, працездатні в обмежених сферах, працездатні в полегшених умовах праці, працездатні) [9].

До причин інвалідності можна віднести:

– інвалідність з дитинства;
– професійні захворювання;
– нещасний випадок на виробництві;
– каліцтва, контузії, поранення, одержані під час захисту Батьківщини, тощо [1, с. 9].

Сьогодні в Україні одним із пріоритетних завдань є створення оптимальних і відповідних умов для підтримки такої незахищеної категорії, як особи з інвалідністю. Вирішення такої проблеми безпосередньо пов'язане з професійним рівнем фахівців соціальної сфери, які покликані працювати з такою категорією населення.

В Україні діє ґрунтовна нормативно-правова база щодо людей з інвалідністю. Тому їх можна класифікувати на такі групи, як:

1) Міжнародні нормативно-правові документи:

– Конвенція ООН про права дитини;
– Конвенція ООН про права людини;
– Конвенція ООН про права інвалідів (в Україні ратифікована в 2008 р.);
– Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей;
– Декларація про права інвалідів.

2) Нормативно-правові документи державного рівня – це:

– Конституція України.
– Закони України («Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» (1996), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства»

(2001), «Про соціальні послуги» (2003), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006), «Про освіту» (2017), «Про спеціальну освіту» (2015)).

– Укази Президента України («Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»).

– Розпорядження та постанови Кабінету Міністрів України («Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 р.», «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін.).

– Накази МОН України («Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр.», «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 р.» та ін.) [6, с. 80].

Держава взяла на себе обов'язок щодо підтримки громадян з інвалідністю. Це зафіксовано у законодавстві України з питань соціального захисту осіб з інвалідністю, яке ґрунтується на Конституції України та Законі України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» та ряду інших вище перерахованих нормативно-правових документів, які регулюють забезпечення соціального захисту в грошовому еквіваленті.

Саме у ст. 46 Конституції України зазначено, що громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом.

Це право гарантується загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ і організацій, а також бюджетних та інших джерел соціального забезпечення; створенням мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними.

Пенсії, інші види соціальних виплат і допомоги, що є основним джерелом існування, мають забезпечувати рівень життя, не нижчий від прожиткового мінімуму, встановленого законом [5].

Міністерство соціальної політики є головним державним органом, що забезпечує та координує роботу щодо виконання Закону України «Про соціальні основи захищеності інвалідів в Україні».

За Законом України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування», пенсії за інвалідністю призначаються внаслідок: загального захворювання; каліцтва, не пов'язаного з роботою; інвалідності з дитинства.

Пенсія за інвалідністю призначається в разі настання інвалідності, що спричинила повну або часткову втрату працездатності внаслідок загального захворювання (в т. ч. каліцтва, не пов'язаного з роботою, інвалідності з дитинства) за наявності страхового стажу, передбаченого ст. 32 цього Закону.

Пенсія за інвалідністю призначається незалежно від того, коли настала інвалідність: у період роботи, до влаштування на роботу чи після припинення роботи.

Пенсія за інвалідністю від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання призначається відповідно до Закону України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності».

Залежно від ступеня втрати працездатності визначено три групи інвалідності. Причина, група, час настання інвалідності, строк, на який встановлюється інвалідність, визначаються органом медико-соціальної експертизи згідно із законодавством. Пенсія за інвалідністю призначається незалежно від того, коли настала інвалідність: у період роботи, до влаштування на роботу чи після припинення роботи.

Щоб пенсія за інвалідністю була призначена від дня встановлення інвалідності, заяву на її призначення слід подати до управління Пенсійного фонду не пізніше трьох місяців із дня встановлення інвалідності [8].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, підсумовуючи, можна зробити висновок, що сьогодні державне управління в сфері соціального захисту осіб з інвалідністю спрямований на всебічний їх розвиток, але з урахуванням специфіки стану здоров'я осіб з інвалідністю особливу увагу доцільно приділяти вдосконаленню системи соціальної підтримки, охорони здоров'я, реалізації реабілітаційних програм для збереження фізичної та розумової активності таких дітей, максимально створювати умови для подальшого самостійного життя таких осіб.

Практичному соціальному працівникові завжди необхідно мати на увазі, що з настанням інвалідності для людини почина-

ється новий етап життя: виникають бар'єри на шляху здійснення найважливіших соціальних і вітальних потреб, змінюється суспільний статус особистості, порушується сформована система соціальних контактів, деформуються звичні життєві стереотипи. Необхідно створити належні умови для реалізації принципів і засад, проголошених у документах, і змінити негативні стереотипи щодо неповносправних людей в українському суспільстві, а це може стати перспективним напрямом для подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балдинюк О.Д. Соціальна підтримка дітей з особливими потребами на прикладі центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Пролісок». Права дітей: від витоків до сьогодення: матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Умань, 25 травня 2016 р.) / ред. кол.: Н.М. Коляда та ін. Умань: ФОП Жовтий, 2016. С. 8–11.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». URL: htpp:/vsgo.org.ua/ua/node/264.

4. Коляденко Н.В. Теоретико-методичні основи та інструментарій сприяння розвитку трудової активності і конкурентоспроможності інвалідів на ринку праці: монографія. К.: ІПК ДСЗУ. 2014. 234 с.

5. Конституція України. ВВР України. 1996. URL: http://www.president.gov.ua.

6. Перфільєва М. Нормативно-правовий захист дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Права дітей: від витоків до сьогодення: матеріали науково-методичного семінару (м. Умань, 25 травня 2016 р.) / ред. кол.: Н.М.Коляда та ін. Умань: ФОП Жовтий, 2016. С. 79–81.

7. Понятійно-термінологічний білінгвальний словник: соціальна сфера / за заг. ред. Н.А. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 224 с.

8. Сайт Міністерства соціальної політики. URL: http://www.msp.gov.ua

9. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: учеб. пособ. М., 2009. 240 с.

УДК 378.035:316.647.82–053–048.66

ЕЙДЖИЗМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Печериця Н.М., аспірант кафедри соціальної педагогіки
Харківська державна академія культури

У статті наведено огляд наукових праць, в яких досліджено проблеми студентської молоді, вікової дискримінації, ейджизму, освітньо-культурного середовища, соціально-педагогічної корекції. Висвітлено сутність ейджизму та його видів. Проаналізовано причини виникнення ейджизму в суспільстві та джейнізму в студентської молоді. Обґрунтовано необхідність застосування соціально-педагогічної корекції з метою виправлення негативного ставлення студентської молоді до людей похилого віку. Підкреслено напрями соціально-педагогічної корекції ейджизму в середовищі закладів вищої освіти.

Ключові слова: *ейджизм, студентська молодь, середовище ЗВО, соціально-педагогічна корекція.*

В статье приведен обзор научных работ, в которых исследованы проблемы студенческой молодежи, возрастной дискриминации, эйджизма, образовательно-культурной среды, социально-педагогической коррекции. Раскрыта сущность эйджизма и его видов. Проанализированы причины возникновения эйджизма в обществе и джейнизма у студенческой молодежи. Обоснована необходимость применения социально-педагогической коррекции с целью исправления негативного отношения студенческой молодежи к людям пожилого возраста. Рассмотрены направления социально-педагогической коррекции эйджизма в среде учреждений высшего образования.

Ключевые слова: *эйджизм, студенческая молодежь, среда УВО, социально-педагогическая коррекция.*

Pecherytsia N.M. AGEISM AMONG YOUNG STUDENTS AND SOCIAL AND PEDAGOGICAL WAYS TO OVERCOME IT

The article gives an overview of scientific papers, describing studies of problems of young students, age discrimination, ageism, educational and cultural environment, social and pedagogical correction. The essence of ageism and its types are explained. The necessity of employing social and pedagogical correction in order to correct negative attitude of young students to senior citizens has been substantiated. The ways of social and pedagogical correction of ageism in the environment at higher educational institution are discussed have been highlighted.

Key words: *ageism, young students, environment at higher education institution, social and pedagogical correction.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку нашого суспільства характеризується бурхливими перетворення майже в усіх сферах життя. Такі зміни, безумовно, вкрай несприятливо позначаються на соціальному самопочутті, становленні та способі життя молоді. Негативні явища в будь-якому суспільстві набувають глибинних масштабів у період суспільних перетворень. Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до послаблення механізмів соціальної регуляції та поширення негативних соціальних явищ, особливо в молодіжному середовищі. Все більше студентів втрачають традиційні ціннісні орієнтири, порушують норми та правила загальноприйнятої поведінки, що, у свою чергу, загрожує стабільності суспільства. Одним із таких негативних явищ, що загрожує стабільності соціуму, є ейджизм студентської молоді. Зараз більша частина молоді, зокрема і студентської, негативно, зневажливо, а іноді навіть агресивно ставляться до людей похилого віку. Таке ставлення до представників похилого віку негативно впливає на процес соціалізації, зокрема професійний та особистісний розвиток студентів, а тому потребує корекційних зусиль. Соціально-педагогічна корекція сприяє зміні ставлення студентів до людей похилого віку. Її специфічні особливості, що підвищують ефективність корекції ейджизму, полягають в інтеграції соціально-виправного потенціалу двох соціальних середовищ закладу вищої освіти (внутрішнього та зовнішнього), а також у підсиленні самокорекційних можливостей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Проблеми студентської молоді досліджували: Я. Довгополова, І. Курліщук, Н. Максимовська, А. Мацокін, А. Рижанова, С. Савченко, О. Севастьянова, Л. Сокурянська, О. Хендрик, С. Шашенко, В. Штифурак, О. Язловецька; питання вікової дискримінації вивчали: Р. Батлер, А. Кадді, І. Кон, Н. Смелзер, А. Тракслер, С. Фіск; ейджизму: О. Березіна, Т. Городова, О. Краснов, І. Кресіна, Л. Магдисюк, А. Мікляєва, Л. Міщиха, Д. Солдаткін; освітньо-культурного середовища: О. Білик, Д. Порох, О. Прищепа, В. Стрельцова; теоретичне обґрунтування соціально-педагогічної корекції досліджували: Є. Бондаревська, В. Бочарова, А. Мудрик, Л. Семенюк, А. Тарасов; соціально-педагогічну корекцію різних негативних соціальних явищ вивчали: Г. Василенко, Т. Гніда, Н. Заверико, В. Носенко, Р. Овчарова, Т. Окушко, Н. Сейко, Г. Товканець. Проте соціально-педагогічну корекцію ейджизму студентської молоді досліджено недостатньо.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати необхідність соціально-педагогічного аспекту корекції ейджизму серед студентської молоді, виокремити його напрями в середовищі закладу вищої освіти (далі – ЗВО).

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний період не тільки характеризується стрімким розвитком та поширенням великого обсягу інформації, інформаційних технологій, але й супроводжується змінами у свідомості нового покоління та соціуму загалом. Розвиток інформаційної культури людства неоднозначно відбивається на соціальному становленні студентства, яке є складовою частиною великої диференційованої соціальної групи молоді, що безпосередньо долучається до більшості суспільних зв'язків. Їй належать особлива роль та місце в суспільстві, оскільки вона є не тільки об'єктом, а й суб'єктом суспільних перетворень, розвитку, а також основним інноваційним та інтелектуальним потенціалом нації. Але студентська молодь через власні психовікові особливості найбільш вразлива соціальна група, що піддається впливу змін, що зараз відбуваються.

Ейджизм набуває глибинних масштабів у зв'язку з розвитком інформаційного суспільства, зорієнтованого на молодь. Ейджизм у загальному розумінні – це дискримінація людини за віком. Американський геронтолог, директор Національного інституту старіння в Сполучених Штатах Америки (далі – США) Р. Батлер вперше виокремив вікову дискримінацію та запропонував термін «ейджизм» на її позначення. Він розглядав його як комбінацію трьох взаємопов'язаних елементів: негативних стереотипів старості і старіння, дискримінаційних практик на адресу літніх людей у процесі їх міжособистісної взаємодії, а також на рівні функціонування різних суспільних інститутів [1, с. 243]. Основними відомими сьогодні в науці видами ейджизму є: едалтоцентризм (неадекватний рівень егоцентризму дорослого населення щодо молодших та старших); джейнізм (дискримінація старших людей порівняно з молодими, віддавання їм переваги в різних соціальних сферах); едалтизм (негативне ставлення до дітей або молодших за віком із боку дорослих чи людей похилого віку, зокрема, членів сім'ї, членів референтної групи); ювенальний ейджизм (інституціональна дискримінація неповнолітніх, коли соціальні системи ігнорують інтереси дітей); адултократія (домінування дорослих над молодими людьми); геронтократія (форма олігархічного правління, в якій править лідер, що значно старший за більшість дорослого населення). Також

у науковій літературі виділяють два складники ейджизму: інституційну (юридично закріплену, формалізовану дискримінацію людей певної вікової групи) та внутрішню (емоційну дію стосовно людей певного віку, що виражається в нехтуванні, насильстві, образах, приниженні, негативних висловлюваннях, поведінці тощо) [2, с. 162; 3, с. 219–220]. Отже, дискримінації за віковою ознакою може зазнавати будь-яка вікова категорія, але в сучасних умовах в нашому суспільстві поширена дискримінація старості, людей похилого віку та негативне ставлення до них, тобто внутрішній джейнізм.

Погоджуємося з думкою Н. Сейко, яка виокремлює такі групи чинників вікової дискримінації, як: економічні (основані на уявленнях людей про справедливий розподіл соціальних виплат, пільг і привілеїв, передусім пенсійних); аксіологічні (пов'язані з окресленням молоді як інвестиції в майбутнє, а людей похилого віку – як суспільного тягаря); медійні (вся увага зосереджується на фізичній привабливості й сексуальності, притаманній молодим людям (реклама, фільми, музична продукція тощо)) [2, с. 163]. Вчені Т. Городова та Л. Колпіна доповнюють низку чинників такими: зниження статусу літніх людей і «модою на молодість»; неготовністю сучасною системи політики до феномена старіння суспільства, утилітарний підхід до оцінки старості в термінах економічного потенціалу; геронтофобія (виражається в боязні старості та взаємодії з іншими людьми, що пов'язано з дискримінаційним ставленням до людей похилого віку в суспільстві); негативний досвід спілкування з людьми похилого віку і специфіка індивідуальної соціалізації суб'єкта вікової дискримінації; медикалізація процесу старіння (пов'язана із природними процесами старіння, зниженням різних функцій організму й особистості літньої людини, що спричиняють ізоляцію і самоізоляцію) [4]. Ці й інші причини зумовлюють формування стереотипів стосовно людей похилого віку. Загалом, стереотипи породжують негативне ставлення, зневагу до людини (у нашому разі через її вік). Ейджизм більшість учених трактують як негативний стереотип, настанову, упередження щодо старості та людей похилого віку, що супроводжується дискримінаційними діями в процесі міжособистісної взаємодії та на рівні різних соціальних інститутів. Звернемо увагу на те, що основою такого ставлення до людей похилого віку є саме негативний стереотип, оскільки він є складником настанови. У загальному розумінні А. Рижанова розкриває стереотип як стійкий зразок думок, сприйняття, поведінки і зазначає, що він складається зі спрощених знань, почуттів та відповідної поведінки. Науковець виокремлює соціальні, індивідуальні, позитивні, негативні, точні та неточні стереотипи [5, с. 398]. Явище ейджизму належить до негативного стереотипу, що з розвитком інформаційного суспільства поширює викривлені уявлення, нові ціннісні орієнтації, негативні емоції, переконання щодо старості та людей похилого віку.

Негативні стереотипні уявлення поширюють ейджизм як у суспільстві загалом, так і в середовищі ЗВО. Засвоєні студентською молоддю негативні стереотипи можуть негативно позначитися на її соціальному, професійному становленні та в майбутньому можуть загрожувати цілісності соціуму загалом. У деякої частини студентів ейджизм проявляється в особистісній відразі, неприязні, такому, що принижує, чи упередженому ставленні, неповазі, негативних судженнях, нетерпимості, глузуванні, недовірі, байдужості, уникненні будь-якого контакту (зорового, тактильного), небажанні слухати та співпрацювати, прямих і непрямих образах людей похилого віку (іноді навіть викладачів та інших представників закладу освіти), в агресивному, а також жорстокому ставленні до них. Ейджизм є соціальною девіацією, що загрожує повноцінному соціальному розвитку, соціалізації студентської молоді й цілісності суспільства загалом, тому він потребує соціально-педагогічного корекційного впливу.

А. Мудрик виділяє чотири складники процесу соціалізації особистості: стихійна соціалізація (у процесі стихійної взаємодії людини й суспільства та впливу на неї різних життєвих обставин); відносно спрямована соціалізація (відбувається в процесі створення економічних, законодавчих та інших умов); відносно соціально контрольована соціалізація (відбувається шляхом планомірного створення умов для виховання людини); свідома самозміна особистості (більшою або меншою мірою зміна в позитивному напрямі) [6, с. 22].

Вища освіта як соціальний інститут є надзвичайно важливим чинником соціалізації сучасної молоді. В Україні вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, практичної та загальнокультурної підготовки фахівців, які в майбутньому мають забезпечувати інтелектуальний генофонд, примножувати культурний та духовний потенціал нації. У структурі системи вищої освіти основним компонентом є заклад вищої освіти, окрім його основної мети – здобуття фахової

освіти, – він стає останньою ланкою соціально контрольованої соціалізації, у процесі якої можна скорегувати, обмежити чи нейтралізувати негативні чинники. А середовище закладу вищої освіти, у свою чергу, є одним з основних чинників соціального виховання (керованої соціалізації) студентської молоді та, за необхідності, соціально-педагогічної корекції. Виховний процес у вищому навчальному закладі реалізується відповідно до принципів, визначених у Концепції національно-патріотичного виховання студентської молоді. Основні напрями виховання реалізуються в процесі освіти та позааудиторної діяльності студента. Вплив середовища ЗВО на процес становлення студента має велике значення, оскільки він відбивається на формуванні світогляду, соціальної активності, суб'єктності, культурі поведінки, соціальній відповідальності тощо, через навчально-виховну та позааудиторну діяльність.

Основною особливістю соціально-педагогічної роботи з корегування ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО є те, що вона спрямована на єдність корекційних зусиль не лише внутрішнього соціально-виховного середовища ЗВО (які реалізують куратори, викладачі, керівники гуртків, спортивних секції, заступники деканів, проректор із навчально-виховної роботи, психологи тощо), але й зовнішнього (представники соціальних служб, громадянських, медичних, правоохоронних організацій, мистецьких, дозвіллєвих закладів тощо). Соціально-педагогічна робота також покликана посилити самокорекційний потенціал студентів через їхню волонтерську, дозвіллєву діяльність, проходження практики в різних соціальних інститутах (територіальних центрах для людей похилого віку, клубах для пенсіонерів, будинках пристарілих тощо) та використання форм і методів роботи, спрямованих на соціальну взаємодію студентської молоді з людьми похилого віку, створенні позитивного образу цих людей тощо. Єдність зовнішнього і внутрішнього середовищ забезпечить цілісний соціально-виховний вплив із метою корекції ейджизму та буде сприяти гармонізації взаємовідносин студентів із людьми похилого віку. Для успішної соціально-педагогічної корекції ейджизму в освітньо-культурному середовищі ЗВО необхідно здійснювати систематичний соціально-виховний вплив щодо виправлення стереотипних уявлень та поведінки, водночас орієнтуватися на загальнолюдські цінності, спиратися на позитивний самокорекційний потенціал особистості, тобто самоаналіз, самокорекцію, враховувати вплив найближчого оточення, здійснювати корекційну діяльність на засадах співпраці, партнерства, позитивної взаємодії зі студентами, а також необхідно створити подальші перспективи позитивного становлення, розвитку, самореалізації й інтеграції студентської молоді в соціумі. Соціально-педагогічна корекція передбачає координацію зусиль середовища ЗВО, сім'ї, соціуму в попередженні, подоланні недоліків у соціальному розвитку і поведінці студентів, формуванні нових позитивних ціннісних орієнтацій стосовно людей похилого віку. Цілком погоджуємося із твердженням Н. Заверико [7, с. 63], яка вважає, що за допомогою соціально-педагогічної корекції можна вирішити проблеми на таких рівнях, як «особистість – суспільство», «особистість і соціальне середовище», «особистість – група», «особистість – особистість», зруйнувати раніше сформовані негативні мотиви, цінності, настанови, що в нашому разі є необхідним для подальшої успішної соціалізації студентської молоді, а також гармонізації міжпоколінних зв'язків і соціальній стабільності загалом. Т. Окушко в дослідженні соціально-педагогічних умов корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах обґрунтувала структурно-функціональну модель, що базується на таких провідних ідеях: самореалізація і саморозвиток; довіра і підтримка; успіх і співтворчість у діяльності; вибір і ухвалення правильних рішень; активна соціальна позиція в поведінці; побудова власної стратегії життя [8, с. 10]. Зазначені ідеї можна використати в напрямах соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді, оскільки вони сприятимуть зміні негативних соціальних стереотипів стосовно людей похилого віку. Р. Овчарова зазначає, що успішність процесу соціально-педагогічної корекції залежить від урахування соціально-педагогічної ситуації розвитку дитини та від проведення такої корекції паралельно і з дитиною, і з її мікросоціумом. Цілком погоджуємося з думкою автора, оскільки в процесі соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді необхідно залучити виховні можливості не лише внутрішнього, а й зовнішнього середовища [9, с. 12]. Як зауважує Т. Гніда, соціально-педагогічна корекція спрямована не лише на виправлення наявних недоліків у поведінці, соціальному розвитку та соціалізації, а й на створення умов для подальшого позитивного розвитку, успішної соціалізації та інтеграції людини в соціум [10, с. 22]. Тобто за допомогою соціально-педагогічної корекції відбувається самозміна студента (само-

розвиток, самокорекція), у такий спосіб реалізується четвертий складник соціалізації (за А. Мудриком).

Висновки із проведеного дослідження. Отже, ейджизм розглядаємо як негативний стереотип, настанову, упередження щодо старості та людей похилого віку, що супроводжується дискримінаційними діями за віковою ознакою в процесі міжособистісної взаємодії та на рівні різних соціальних інститутів. Основними причинами його виникнення та поширення є: економічні (вікові обмеження у сфері зайнятості, втрата економічної активності людьми похилого віку, недостатня підтримка людей похилого віку на державному рівні), аксіологічні (втрата соціальних позицій людьми похилого віку), медійні (непривабливий образ цих людей, що поширюють засоби масової комунікації, Інтернет, соціальні мережі). Також до цих причин можна додати геронтофобію, негативний досвід спілкування з людьми похилого віку, медикалізацію процесу старіння, що формують негативні стереотипні уявлення, які потребують корекційних зусиль. Основними напрямами соціально-педагогічної корекції є інтеграція корекційних зусиль не лише внутрішнього соціально-виховного середовища ЗВО, але й зовнішнього, а також активізація самокорекційного потенціалу студентів через їх волонтерську, дозвіллєву діяльність, взаємовідносини в студентській групі, спільну діяльність із людьми похилого віку та студентське самоврядування тощо. Здійснення саме соціально-педагогічної корекції в освітньо-культурному середовищі ЗВО сприятиме зниженню рівня ейджизму серед студентської молоді, формуванню поваги, толерантності, гуманізму до старших, позитивному ставленню до цінностей людей похилого віку, гармонізації міжпоколінних звязків і соціальній стабільності, оскільки молодь є основним потенціалом розвитку суспільства.

Напрямами подальшого дослідження даної проблеми є вивчення вітчизняного і закордонного досвіду та наукове обґрунтування технології соціально-педагогічної корекції ейджизму студентської молоді в освітньо-культурному середовищі ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Butler R. Age-ism: Another form of bigotry. The Gerontologist. 1969. Vol. 9. P. 243–246.

2. Сейко Н. Ейджизм. Енциклопедія прав людини: соціально-педагогічний аспект: колективна монографія / кол. авт., за заг. ред. Н. Сейко; відп. ред. Н. Павлик. Житомир, 2014. С. 161–165.

3. Єкімова М. Проблема визначення поняття «ейджизм» у сучасній соціології. Вісник ХНУВС. 2014. Вип. № 4 (67). С. 217–224.

4. Городова Т., Колпина Л. Теоретические основы исследования геронтологического эйджизма. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18023.

5. Рижанова А. Стереотипи. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Зверєвої. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. С. 398–401.

6. Мудрик А. Социализация человека: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.

7. Заверико Н. Соціально-педагогічна корекція: розвиток поняття в історичній перспективі. Вісник Запорізького національного університету. 2010. № 2 (13). С. 60–64.

8. Окушко Т. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». К., 2009. 22 с.

9. Овчарова Р. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: автореф. дис. … д. психол. наук. М., 1995. 29 с.

10. Гніда Т. Соціально-педагогічна корекція особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» Слов'янськ: Донбаський держ. пед. ун-т, 2014. 36 с.

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378.1.147

РОЗВИТОК МОВНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ»

Макарова Т.М., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри соціології, психології та гуманітарних дисциплін
Криворізький факультет
Запорізького національного університету

У статті обґрунтовується актуальність використання форм дистанційної роботи у процесі викладання курсу «Українська мова професійного спрямування», доводиться доцільність їх застосування для розвитку мовно-комунікативних навичок.
Ключові слова: *інтерактивні технології, інтерактивні методи, дистанційне навчання, кейс-метод, проективні методи.*

В статье обосновывается актуальность использования форм дистанционной работы в процессе преподавания курса «Украинский язык профессиональной направленности», доказывается необходимость их внедрения для развития языково-коммуникативных навыков.
Ключевые слова: *интерактивные технологии, интерактивные методы, дистанционное образование, кейс-метод, проэктивные методы.*

Makarova T.M. DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF DISTANCE WORK ON THE COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE OF THE PROFESSIONAL DIRECTION"

The article proves the relevance of the use of forms of distance work in the teaching process of the course "Ukrainian language of professional direction", proves the expediency of their application during the development of language and communication skills.
Key words: *interactive technologies, interactive methods, distance learning, case method, projection method.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта активно реагує на виклики суспільства, оскільки її актуальність залежить не тільки від іміджу вишу, а й від рівня викладання та тих методичних підходів професорсько-викладацького складу, котрі повинні задовольнити активний студентський простір знань. Сьогодні вже не можна здивувати студента класичними підходами до процесу викладання дисциплін, адже нові можливості та широкий спектр інформаційного простору пропонують безліч варіантів, а це зумовлює конкуренцію між закладами, викладачами, впливає на спосіб вибору дисциплін із циклу «варіативних» і на рейтинг викладача, кафедри і вишу в цілому. Однак не можна повністю заперечувати й класичні підходи, які випробували себе в часі та довели ефективність роботи.

У контексті сучасних освітньо-культурних змін досить актуально обговорюються шляхи розвитку навчально-виховного процесу, його можливості відповідно до завдань Болонського процесу та створення єдиного простору вищої освіти. Розроблені проекти та програми своєю метою вбачають не тільки створення умов, які б забезпечили якість підготовки майбутнього професіонала своєї справи, але й виховали б у ньому загальнолюдські якості, норми та принципи поведінки, щоб до того ж таки професіоналізму додалися ще й практичні навички та конкурентність на ринку праці. Педагоги прагнуть апробувати різні інноваційні технології, враховуючи сучасні інформаційні можливості, та поступово сходяться на тому, що саме дистанційна форма роботи, насичена інтерактивними методами навчання, в недалекому майбутньому повинна стати тим визначальним важелем, котрий забезпечить поступовий перехід від традиційної методики до активної взаємодії студента і викладача, однак не шляхом цілковитого заперечення вироблених та апробованих роками знань, а в процесі їх розумного і логічного поєднання та модернізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність окресленої проблеми

свідчать дослідження теоретиків і практиків вищого та середнього освітніх рівнів. Зокрема, досить активну позицію щодо змісту, форм і методів інтерактивних технологій і їх впровадження в загальноосвітніх школах займають С. Пультер [14], Д.В. Демідов [6], Н.П. Плахотнюк [13], А. Сергієнко [15], Н.В. Солодюк [16], В.Ю. Підгурська [12]. Акцентують увагу науковці й на застосуванні їх у вищих навчальних закладах (Л. Варацька, Л. Кратасюк [4], О. Бабакіна, С. Бєляєв [3], а також спрямовують їх результативність через профільне навчання (Є.А. Іванченко [9], О.В. Завалевська [8], І. Шпак [20]) та можливості формування мовної компетентності студентів. Цікавими виявляються й аргументи науковців щодо окресленої проблеми.

Так, завдяки тому, що студент займає активну позицію в процесі вивчення дисципліни та перетворюється з пасивного спостерігача на активного діяча, котрий разом із викладачем прагне досягти результативного навчання, «інтерактивні технології <...> є важливим складником особистісно-зорієнтованого розвивального навчання» [4, с. 5]. На думку Н.В. Солодюк, саме інтерактивне навчання сприятиме «моделюванню життєвих ситуацій», «ефективному формуванню вмінь і навичок», «створенню <...> атмосфери співробітництва» [16, с. 27], а специфіку зміни навчального процесу у вищій школі вбачають педагоги в «моделюванні та впровадженні нових технологій організації навчального процесу» [6, с. 49], котрий сприяв би розвитку індивідуального підходу, творчому мисленню студентів та активізації самостійної роботи.

Доцільність упровадження новітніх педагогічних технологій учені вбачають у «формуванні потреби у безперервному поповненні знань, самоосвіті» [7, с. 47], а також вказують на їх основні характеристики – «можливість диференціації й індивідуалізації навчання» [10, с. 76]. Дистанційна ж освіта, на думку О. Антонева, окрім комп'ютеризованого навчання, надає можливість доступу до різноманітних джерел інформації – «електронних бібліотек, мультимедійних підручників, дистанційних курсів із різних дисциплін, довідкових матеріалів» [2, с. 49]. Саме така форма роботи повинна забезпечити можливість реалізувати індивідуальний підхід, особливо для тих студентів, котрі вивчають українську мову як іноземну. Не оминають науковці [1; 5] і можливі недоліки таких змін («регулювання процесу контролю за якістю набутих знань» і «об'єктивність оцінки й оцінка якості наданих освітніх послуг» [5, с. 323]; «відсутність єдиної інфраструктури інформаційного забезпечення студента в мережах, відсутність методик створення і викладання дистанційних курсів» [1, с. 5]. Проблемою для студентів може стати також і «пошук шляхів внутрішньої мотивації», адже у процесі дистанційної освіти слід так побудувати навчальний процес, щоб «негативне байдуже ставлення студента до навчання змінити на активно-позитивне» [11, с. 73], адже це в перспективі – не тільки побудова нової якості освіти, а ще й зміна світоглядних установок нашого суспільства.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати доцільність та особливості використання форм дистанційного навчання студентів із дисципліни «Українська мова професійного спрямування» з метою формування мовно-комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досить часто, під час проведення занять за традиційними методиками, викладачі, за браком часу, не мали можливості опитати всіх студентів і певний відсоток із них залишався пасивним як протягом декількох занять, так і упродовж вивчення всього курсу. Сьогодні, в умовах кредитно-модульної системи, така ситуація стала поступово вирішуватися, однак викладачі зустрічаються з проблемами психологічними: невпевненість студента в правильності викладу власних думок; страх перед негативною оцінкою в колективі; прагнення захистити матеріал у мікросередовищі на рівні «студент – викладач»; недосконале володіння мовою – або через відсутність належних знань, або через накладання двох мовних середовищ (у межах ВНЗ – україномовне, а в родинному колі – російськомовне), недостатність знань про методи та шляхи організації дистанційної роботи та методики здійснення власних досліджень, невиявлення інтересу до наданої інформації через її неактуальність і нецікавий спосіб подання або через відсутність заохочень та ін.

Саме тому на допомогу викладачеві мають прийти інтерактивні технології, котрі дозволяють не залишати жодного учасника навчального процесу поза увагою. Вибір конкретно запропонованих технологій сприятиме реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до навчання, що забезпечить виховання мовної особистості саме в процесі розвитку мовленнєвої діяльності, шляхом формування комунікативних умінь і навичок. Ефективність їх виправдовується і тим, що передбачається отримання та закріплення знань, умінь і навичок у процесі практичної комунікації в мікро- та макрогрупах.

Особливу роль інтерактивні технології відіграють під час дистанційної роботи.

Адже сьогодні відкриваються нові простори перед студентом, які дають необмежене коло можливостей для викладача. Так, під час проведення заняття-вебінару узагальнюючого характеру викладач не тільки систематизує набуті знання слухачів, але й має можливість перевірити рівень їх усвідомлення за рахунок реалізації підходу «студент у ролі викладача». Учасники процесу представляють опрацьований ними матеріал, застосовуючи широкі можливості Інтернет-ресурсів або розробляючи презентації, які б схематично окреслювали ключові складники вебінару, його понятійно-термінологічний апарат, а також сприяли б розвитку зорової пам'яті та діалогічного мовлення. Розробляючи завдання для практичних (семінарських) робіт, можна запропонувати використовувати в системі різноманітні види та методи саме продуктивного характеру (асоціативні, контекстуальні, питання-роздуми) [18], евристичні бесіди, роботу з лінгвістичним ключем, редагування тексту, стилістичні експерименти, проблемно-пошукові завдання, лінгвістичні спостереження, які б передбачали складання усних діалогів, індивідуальну роботу з картками та виконання завдань у формі «лінгвістичного обґрунтування». Ефективними у процесі застосування інтерактивних технологій, на думку Г. Токмань, будуть і операціональні методи навчання («алгоритм», «відеоконфронтації», «роби так, як я») та пошукові методи («група шуму», «редакційний кошик», «мікродискусії», «лабіринти дій», «панельні дискусії», «прогресивні семінари», «акваріум», «програма саморозвитку» та ін. [18]).

В основі практики нашого навчального закладу, котрий здійснює підготовку фахівців за заочною формою навчання, особливо актуальною є розробка дистанційного курсу. У своїй роботі ми використовуємо метод дискусій, який би сприяв розвитку комунікативного потенціалу студента. Проведення заняття у формі дискусії передбачає дотримання чіткої системи послідовних операцій: узгодження теми зі студентами з метою виявлення їхнього інтересу до окресленої проблеми та поглиблення сфер зацікавлень у зазначеній сфері; розподіл завдань серед студентів; окреслення джерел, які можуть бути використані у процесі підготовки до заняття; добір наочного матеріалу та розробка презентацій за темою. У процесі залучення студентів до такого методу роботи передбачається, що вони матимуть можливості дієвіше орієнтуватися в умовах спілкування; аргументовано захищати власну позицію; продумувати смислові зв'язки між частинами діалогу; уважно стежити як за власним, так і за мовленням співрозмовників; правильно будувати промову та дотримуватися її складових частин відповідно до відведеного регламенту. Саме під час упровадження в навчальний процес дискусійних методів передбачається забезпечення моделювання конкретної поведінки, розвиток монологічного та діалогічного мовлення, обґрунтування власної позиції і здатність працювати з літературою шляхом залучення до участі максимальної кількості учасників, що сприятиме розвитку зв'язного мовлення. Завдяки проведенню диспутів, дискусій відбуватиметься стимулювання висловлювань власних ідей; роз'яснення складних питань, які стоять у колі вирішення проблеми, забезпечення учасників потрібною інформацією, формування здатності робити висновки. Найкориснішими будуть відкриті питання, які потребують аргументованої відповіді, однак варто підготувати й індивідуальні питання, щоб залучити до кола дискутуючих малоактивних студентів або дізнатися думку опонента. Завдання тьютора – сформулювати проблему та контролювати процес її розв'язання. Орієнтовними темами дискусій можуть бути такі: «Роль засобів масової інформації у процесі розвитку мови», «Проблема двомовності в Україні», «Шляхи формування мовної компетентності», «Роль іншомовних слів у сучасному житті», «Нестандартизовані елементи в українській літературній мові (на прикладі мовлення студентів)», «Формування та походження професійної лексики в сучасній українській мові», «Роль фразеологізмів у ділових паперах», «Діалектичні особливості говірок певного регіону» та ін.

Ефективним є й використання кейс-методу. Наприклад, кейс 1.

Тема: Основи полемічного мистецтва. Замітка в газету типу роздуму про вчинки людей.

Мета: формувати у студентів уміння складати висловлювання з елементами аналізу; розвивати уміння помічати і формулювати проблему, доводити аргументовано свою думку, розвивати творчі здібності; навчити самостійно мислити.

Опис ситуації: прочитайте твердження.

(Наприклад: 1) Чесність бізнесмена – запорука його благополуччя. Чи згідні Ви з таким твердженням? Чи діяло це правило в певний історичний час, чи діє сьогодні?; 2) Розтлумачте етичний парадокс Блеза Паскаля: «Єдине, що нас втішає в наших нещастях – це розваги. А між тим розвага – найбільше з нещасть. Вона нас розважає і дозволяє наблизитися до смерті

непомітно»; 3) Поясність латинську приказку: «Совість – це тисяча свідків»; 4) Спеціалісти фіксують сьогодні такі тенденції: а) зменшення контролюючої функції моралі та зростання свавілля; б) заміна вимог моральності критеріями раціональності, прагматизму. Чи погоджуєтеся ви з цим твердженням? Аргументуйте відповідь).

Проблема: Чи можливим є вплив цих явищ на рівень мовленнєвої культури? Як мовлення залежить від таких етичних категорій, як «чесність», «мораль» і «совість»?

Запитання-завдання:

Продовжте думку, передбачивши конкретну ділову ситуацію:

Вибачте. Я не цілком упевнений...
Хотілося б почути...
Мені здається, що...
Ви мене переконали...
Радив би Вам...
Я сподівався почути від Вас...
Ви поводитеся...
Я просив би Вас...
Обіцяю докласти...
Мені не подобається те, що Ви...
Маю надію...
Я раджу Вам...

Представлення результату: кожна група учасників розігрує свій варіант розвитку подій. Колективно визначається найбільш вдала модель поведінки під час ведення полеміки.

Завдання: уявіть себе журналістом. Напишіть замітку типу роздуму в газету про вчинки людей. *(Орієнтовні теми: «Дипломатичність і прорахунки», «Значення та роль людини в управлінні організацією», «Як зробити нецікаву роботу цікавою?», «Бізнес та ділова етика», «Спілкування як спосіб сприйняття людьми людей»).*

Кейс 2.

Тема: Загальна характеристика граматичних особливостей частин мови в мові професійного спілкування.

Мета: актуалізувати знання студентів про граматичні особливості частин мови у мові професійного спілкування; формувати загально-пізнавальні вміння розпізнавати частини мови в реченні та тексті, принципово розрізняти повнозначні та службові слова; за допомогою мовленнєво-комунікативного дидактичного матеріалу виховувати культуру поведінки.

Опис ситуації: уявіть, що ви в країні Морфології, де оголошено загальний збір, і всі частини мови мають повернутися до своїх міст, об'єднатися в групи: іменники, прикметники, дієслова, числівники... Кожна мала група обирає одну з частин мови та виписує відповідні слова з книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо».

Проблема: Чи можна вважати цю ситуацію незвичайною? Поясніть, чому?

Запитання:

1. За якими групами ви об'єднаєте частини мови?
2. Поясніть, яким принципом ви користувалися, коли об'єднували в групи?
3. Чи є схожі ознаки між частинами мови у визначених вами групах?

Представлення результату: кожна група студентів виписує слова певної частини мови, пригадує й обговорює в групі її ознаки, визначає «спікера», який розповідатиме про цю частину мови від її імені, використовуючи для ілюстрації слова з книги.

Завдяки застосуванню запропонованого методу студенти повинні досить чітко виробити навички правильного використання різних мовних засобів залежно від сфери й мети спілкування; засвоїти етику спілкування, оволодіти основами комунікативної культури та майстерністю усного та писемного мовлення. Отриманий обсяг знань із лексики та граматики мови дасть можливість здійснювати професійне спілкування й одержувати необхідну фахову інформацію у процесі взаємодії зі знаннями з інших дисциплін.

Проективні методики забезпечують формування у студентів думки про те, що знання мови дає змогу долучитися до надбань культури українського народу, формує національну свідомість, розширює лінгвістичний кругозір, сприяє пошуку точних і виразних мовних засобів. Адже часто недосконале володіння українською професійною мовою зумовлює появу чималої кількості типових помилок, хибних висловів і знижує рівень культури мовлення. Так, у процесі викладання дисципліни «Українська мова професійного спрямування» варто звертати особливу увагу на засвоєння студентами професійної лексики й етико-духовної культури власного мовлення. Важливим етапом формування професійної мовної компетентності є підбір практичних завдань, які б стосувалися цієї спеціалізації. Наприклад, нами розроблено проект «Етико-духовна основа професіоналізму сучасного фахівця». Він передбачає виконання завдань різного плану з метою оформлення їх у вигляді наукових досліджень за темою. Наводимо етапи такої роботи: перший – передбачає аналіз етико-духовних засад у зразках усної народної творчості; другий – написання творів-роздумів за запропонованими темами, котрі подаються у формі незакінчених речень:

– «Щоб моя душа наповнилася змістом, мені ще потрібно навчитися ...».

– «Розправити крила моєї душі заважає …».

– «Щоб творити добро, я повинен …»

– «Найчастіше людиною в житті керує …».

Студенти переконуються, що етико-духовна культура фахівця пов'язана не тільки зі знанням базових понять і теорій за певним фахом, а і з мовленням фахівця, його здатністю переконувати та чітко та культурно висловлювати запити у формах монологів і діалогів. Тож кожен із нас має надію на духовне відродження, бо людина живе повним життям тільки тоді, коли вона одухотворюється, керуючись не тільки мотивами тіла й емоцій, а й мотивами духу. На третьому етапі відбувається робота зі змістом понять «етика», «духовність» і «професіоналізм». (Наприклад, викладач пропонує легенду: *«Був такий час, коли боги існували, а людей і тварин ще не було. Перед тим, як живим істотам належало з'явитися на світ, став бог Епімей розподіляти між ними властивості: одним дав силу, іншим швидкість, третім – властивість літати. І тільки людина залишилася голою, без ложа, без зброї. І щоб допомогти людині вижити, Прометей украв у бога-коваля Гефеста працьовитість, а в богині мудрості Афіни – розум і віддав це все людям. Здавалося, все буде добре, проте жилося людям погано, багато хто гинув. І все це тому, що люди не володіли мистецтвом спілкування і життя суспільним чином. Злякався Зевс, що загине все людство, і вирішив подарувати людям сором і правду, віру і любов, радість і надію, щоб служили вони окрасою, засобом дружніх зв'язків між людьми. Відтоді найціннішими людськими якостями вважаються духовність, душа, взаєморозуміння. А духовна культура йде від наповненості нашої душі»).* Після її прослуховування студенти повинні дати власні визначення зазначених понять.

На наступному етапі здійснюється аналіз медіа-простору (кожен відповідно до обраного аспекту) і представляється матеріал у вигляді звітів, які розміщаються на платформі MOODLE у групі. Коли студенти пройшли всі етапи проекту, їм пропонують здійснити самоаналіз за такими питаннями:

1) Що, на вашу думку, впливає на вчинки людей? (поставити в ряд відповідно до значимості):

– думка оточуючих;

– особиста користь від вчинку;

– усвідомлення добра задля інших;

– прагнення утвердитися в суспільстві.

2) Коли ви спрямовуєте свої думки, вчинки, дії на творення добра, що ви ставите на перше місце?

– власне «Я»;

– інтереси інших людей;

– оцінку іншими людьми.

3) Які мовленнєві конструкти людини довготриваліші у пам'яті?

4) Які засади рівня культури мовлення є домінуючими?

5) Яку професійну діяльність ми називаємо етико-духовною?

6) Які форми професійного мовлення свідчать про порушення норм і культури спілкування?

Обговорюючи результати кожного етапу проекту під час он-лайн консультацій, студенти висловлюють суперечливі думки, визначають правильність власних доробок, оформлюють їх у вигляді творів-роздумів, есе і відправляють тьюторові у період дистанційного етапу, а під час проходження заліково-екзаменаційної сесії, на заняттях з «Української мови професійного спрямування» – представляють результати у вигляді захисту власних доробок. Найкращі з них (як за рівнем написання, так і за рівнем грамотності) рекомендуються до друку у збірнику наукових праць аспірантів і молодих науковців «Молода наука».

Сучасні можливості доступу до інформації створюють необмежене коло варіантів для удосконалення різних етапів навчання (очного, заочного, дистанційного) за рахунок різних форм і методів навчання. Ускладнюється цей процес як відсутністю єдиних вимог до такого типу навчання (кожен викладач тут повинен підбирати такі методи, котрі реально може виконати студент за кількість відведених для цього годин), так і непідготовленістю студента-першокурсника до такого типу організації навчального процесу, який суттєво відрізняється від традиційного (поки що) шкільного курсу. Саме тут процес контролю за рівнем виконання отриманих завдань залежатиме від чіткості поставлених вимог і формування методичних рекомендацій щодо виконання завдань на кожному етапі та терміну їх захисту.

І все ж таки інтерактивні технології навчання забезпечують найкращий розвиток самостійної роботи студентів. Адже відбувається застосування «інформаційного компонента» в її структурі, котрий реалізується через пошук та отримання професійно важливої інформації, аналіз і систематизацію останньої, використання одержаних матеріалів безпосередньо в інноваційній педагогічній діяльності та створення нової інформації [13] шляхом самостійної підготовки до наступної лекції за запропонованими питаннями, які виноситимуться на обговорення, вивчення мовних першоджерел, конкретики періодів розвитку мови та розвитку стилів мовлення, дослідження осо-

бливостей мови сучасних часописів, творів різних стилів, вивчення мовознавчих аспектів на основі пам'яток старовини тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій і їх застосування у процесі дистанційної освіти сприятиме підвищенню рівня ефективності проведення занять, набуттю комунікативних навичок і вмінь, розвитку діалогічного мовлення студентів, формуванню здатності самостійно опрацьовувати матеріал і стверджувати або спростовувати результати власних науково-дослідницьких пошуків, розвитку аналітичного мислення, здатності ухвалювати рішення та пропонувати шляхи реалізації, необхідності аналізу й самооцінки власних можливостей. Та найважливішим моментом є обов'язкова системність застосування використаних методів, їх чітке врахування відповідно до структури навчально-виховного процесу. Саме в період євроінтеграції вищої освіти в контексті Болонського процесу варто забезпечити принцип наступності їх застосування, адже, як показує практика досліджень початкової, середньої та старшої ланок загальноосвітньої школи, вчителі активно залучають їх до навчального процесу та пропонують на сторінках періодичних методичних видань комплексні розробки занять. Принцип системності та взаємодії середньої та вищих шкіл забезпечить легкість їх сприйняття студентами, розуміння методики їх реалізації та сприятиме спрощеному переходу від статусу «учень» до статусу «студент», що дасть можливість викладачам вишів ускладнювати можливості навчально-виховного процесу та застосовувати окреслені форми та методи роботи вже з урахуванням фахового спрямування, вимог щодо розвитку мовно-комунікативних умінь і відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні впливу інтерактивних технологій на формування професійних потреб майбутнього фахівця економічного напряму навчання й активну методичну розробку практичних шляхів реалізації можливих інтерактивних технологій, форм і методів дистанційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. Витоки педагогічної майстерності. 2012. Вип. 1. С. 3–5.

2. Антонів О. Дистанційне вивчення мови: проблеми і методи. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2007. Вип. 2. С. 48–54.

3. Бабакіна О., Бєляєв С. Особливості змісту технологічної підготовки до використання активних методів навчання. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2010. Вип. LI. С. 48–55.

4. Варазька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. Дивослово. 2005. № 2. С. 5–19.

5. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 7. С. 319–325.

6. Демідов Д.В. Сутність технології організації навчального процесу у ВНЗ. Освіта Донбасу. 2008. № 1. С. 48–54.

7. Добрянський І. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи). Педагогіка і психологія. 2007. № 1. С. 47–54.

8. Завалевська О.В. Інтерактивні методи формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів. Наука і освіта. 2009. № 7. С. 68–72.

9. Іванченко Є.А. Види навчання як тактичні складові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Наука і освіта. 2009. № 1–2. С. 199–206.

10. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти. Вища освіта. 2007. № 1. С. 75–81.

11. Лук'яненко В. Досвід упровадження дистанційного навчання для організації самостійної роботи студентів з англійської мови. Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 2. С. 70–75.

12. Підгурська В.Ю. Аналіз інноваційних методів формування мовнокомунікативних умінь студентів у процесі вивчення мови та методики її викладання у початкових класах. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2009. № 43. С. 142–145.

13. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2008. № 42. С. 78–82.

14. Пультер С. До питання впровадження нових освітніх технологій у середній та вищій школі. Дивослово. 2003. № 3. С. 2–4.

15. Сергієнко А. Основні аспекти організації групової навчальної діяльності школярів. Бібліотечка «Дивослова». 2008. № 4. С. 2–11.

16. Солодюк Н.В. Інтерактивні методи навчання української мови: практичний аспект. Освіта Донбасу. 2008. № 5–6. С. 24–27.

17. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис. … канд.. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2006. 232 с.

18. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури. Дивослово. 2002. № 10. С. 39–45.

19. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2004. 223 с.

20. Шпак І. Інновації, педагогічні технології та якість освіти в підготовці викладачів-економістів. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2010. Вип. LI. С. 115–121.

УДК 373.3.018.32:316.77

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ГРИ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Міхєєва О.І.,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

Шутько О.О.,
магістрант кафедри дошкільної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано наукові підходи до проблеми використання інтерактивної гри в системі педагогічного супроводу соціального пізнання в дошкільному дитинстві. Феномен «соціальне пізнання» розглядається в контексті філософських, соціологічних і соціально-психологічних досліджень. Педагогічний супровід соціального пізнання дітей дошкільного віку представлено як інноваційну стратегію, спрямовану на особистісно рієнтовану модель організації педагогічного процесу. Визначено чинники, які дозволяють зіставити завдання педагогічного супроводу соціального пізнання дитини дошкільника і розвивального потенціалу інтерактивної гри.

Ключові слова: *соціальне пізнання, соціальне пізнання в дошкільному дитинстві, педагогічний супровід, інтерактивні методи педагогічного впливу, інтерактивна гра, ігрова технологія.*

В статье проанализированы научные подходы к проблеме использования интерактивной игры в системе педагогического сопровождения социального познания в дошкольном детстве. Феномен «социальное познание» рассматривается в контексте философских, социологических и социально-психологических исследований. Педагогическое сопровождение социального познания детей дошкольного возраста представлено как инновационная стратегия, направленная на личностно ориентированную модель организации педагогического процесса. Определены факторы, позволяющие сопоставить задачи педагогического сопровождения социального познания ребенка дошкольника и развивающего потенциала интерактивной игры.

Ключевые слова: *социальное познание, социальное познание в дошкольном детстве, педагогическое сопровождение, интерактивные методы педагогического воздействия, интерактивная игра, игровая технология.*

Mikhieieva O.I., Shytko O.O. THEORETICAL SUBSTANCES OF THE PROBLEM OF THE USE OF INTERACTIVE GAME IN THE PEDAGOGICAL SOCIAL SYSTEM OF THE SOCIAL KNOWLEDGE OF CHILDREN OF PRIMARY PRESCHOOL AGE

The article analyzes scientific approaches to the problem of using interactive games in the system of pedagogical support of social cognition in preschool children. The phenomenon of “social cognition” is considered in the context of philosophical, sociological and socio-psychological research. Pedagogical support of social cognition of preschool children is presented as an innovative strategy aimed at the personality-oriented model of organization of pedagogical process. The factors that make it possible to compare the tasks of pedagogical support of social cognition of the preschool child and the developing potential of the interactive game are determined.

Key words: *social cognition, social cognition in preschool childhood, pedagogical support, interactive methods of pedagogical influence, interactive game, game technology.*

Постановка проблеми. Освіта в період дошкільного дитинства є базисом для оптимальної соціалізації особистості. Її складником є соціальне пізнання, спрямоване на здобуття знань про соціальний світ, яке активізує всю сукупність пізнавальних процесів, відкриває можливості в набутті досвіду побудови стосунків у суспільстві. Соціальне пізнання в дошкільному дитинстві є основою для побудови Я-концепції, осмислення взаємин із соціумом, формує образ світу в дитини.

Специфіка дошкільного дитинства потребує допомоги в усвідомленні й розумінні дитиною особливостей соціального простору, стосунків, соціальних ролей, подій, що має впливати на успішну взаємодію дитини із соціумом.

Аналіз сучасних світоглядних позицій показує, що модель педагогічного супроводу дитинства в системі дошкільної освіти відпрацьована на рівні сукупності концептуальних положень. Очевидно, що практичне здійснення парадигми супроводу у взає-

модії педагога з дитиною можливе за визначення вихідної педагогічної позиції, створення відповідних умов, реалізації конкретних педагогічних технологій. Доведено, що найбільш ефективною технологією є гра. Реалізація особистісно-орієнтованої моделі виховання дошкільників останніми десятиліттями зумовила активне вивчення розвивальних можливостей інтерактивної гри [4, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальною тенденцією сучасної системи дошкільної освіти є поступовий перехід від цінностей навчання дитини до цінностей її розвитку, від методології формування до методології педагогічного супроводу (І. Бех, М. Бітянова, Т. Глазкова, Я. Коломінський, К. Крутій, І. Липський, С. Юсфін).

У наукових дослідженнях (Г. Андреєва, О. Бодальов, М. Бившева, Н. Іванова, О. Кононко, В. Кудрявцев, Д. Фельдштейн, О. Чеснокова) соціальний розвиток співвідноситься з різними аспектами соціального пізнання, яке безперервно розвивається на всіх вікових етапах життя людини.

Питання використання інтерактивних ігор як одного з інтерактивних методів висвітлено в дослідженнях відомих учених-практиків (Г. Лендрет, К. Лютова, О. Коропова, Е. Коротаєва, О. Пометун, О. Хухлаєва, К. Фопель, В. Шевцова й ін.). Вони довели адекватність використання інтерактивної гри для вирішення проблем розвитку особистості дитини.

Співвідношення поля інтерактивної гри з феноменом соціального пізнання й особливостями його розвитку в дошкільному дитинстві дозволило нам виявити такі суперечності: між необхідністю цілеспрямованої організації соціального пізнання дошкільників і недостатністю наукових досліджень, що розкривають специфіку даного процесу; між потенційними можливостями педагогічного супроводу і слабкою розробленістю змісту та форм його реалізації в процесі соціального пізнання старших дошкільників; між можливостями використання інтерактивної гри як засобу педагогічного впливу на розвиток соціального пізнання дитини та її реальним місцем у сучасній освітній практиці. Необхідність пошуку засобів усунення цих суперечностей зумовила вибір проблеми дослідження.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз дослідження проблеми в науковому дискурсі й обґрунтування використання інтерактивної гри в системі педагогічного впливу на розвиток соціального пізнання дитини-дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальне пізнання як наукова категорія вивчається на філософському, соціологічному, культурологічному, психологічному, педагогічному рівнях у декількох напрямах:

– дослідження соціального пізнання з метою вивчення його механізмів, а саме: яким чином у людей формується образ соціальної реальності та як осмислюються стосунки з іншими людьми [1];

– вивчення психологічних, соціальних чинників, що впливають на вміння людини орієнтуватися в умовах соціальної реальності й успішно до неї адаптуватися [3];

– аналіз формування образу соціальної реальності на різних етапах соціалізації особистості [3, с. 12].

Філософські та соціологічні дослідження (В. Віндельбант, І. Кант, Д. Локк, К. Мангейм, П. Сорокін, Г. Ріккетт та ін.) були своєрідною підготовкою для дослідження проблем соціального пізнання вченими-психологами.

У філософії, соціології, соціальній психології визначаються такі аспекти соціального пізнання, як осмислення зв'язків об'єктів зовнішнього світу; осмислення власних зв'язків із цим світом; усвідомлення реальності та свого місця в ній [1].

У структурі соціального пізнання вчені виокремлюють наукове пізнання (пізнання сукупності соціальних явищ, стосунків, фактів) та побутове пізнання людиною соціального світу. Для нашого дослідження актуальним є останній підхід.

Здатність до сприйняття й інтерпретації соціального світу – особлива сторона психічної діяльності людини, для визначення якої використовуються поняття, пов'язані зі сферою її соціальних здібностей.

Аналіз наукових джерел доводить, що сутність соціального пізнання визначається через сукупність пов'язаних між собою дефініцій «пізнання», «соціальний інтелект», «соціальне пізнання», «соціальне пізнання дітей дошкільного віку».

Категорія «пізнання» відбиває процес діяльності людини, основним змістом якої є віддзеркалення об'єктивної реальності в її свідомості, а результатом – одержання певних знань про навколишній світ. Пізнання здійснюється на рівні функціонування вищих психічних функцій [1, с. 12].

Особливості соціального пізнання визначаються його досить складним об'єктом, яким є соціум, що охоплює сукупність як матеріальних, так і ідеальних стосунків та існує як результат свідомої діяльності людей.

Соціальне пізнання являє собою цілісний багатовимірний феномен і забезпечує по-

будову адекватного цілісного образу світу, який містить широкий спектр соціальних об'єктів. У процесі соціального пізнання структуруються знання про соціальний світ (середовище, Я-концепція, образи інших об'єктів соціального світу та їхні стосунки) [3; 12].

Соціальне пізнання дошкільників в науковому дискурсі розглядається як процес активізації соціальної сфери дитини, що забезпечує побудову цілісної картини світу та регулює поведінку через осмислення ставлення до найближчого соціального простору, власного Я, інших значущих людей та життєвих подій (М. Бившева, В. Кудрявцев, О. Чеснокова).

З позиції вікової психології проблема соціального пізнання активно досліджується в останні два десятиліття. У працях О. Бодальова, В. Мухіної, Д. Фельдштейна, О. Чеснокової й інших учених визначено етапи розвитку соціального пізнання дитини в різні періоди дошкільного дитинства – від довербальної стадії ситуативного реагування до соціальної категоризації міжособистісних відносин на вербальному рівні:

1. На ранніх стадіях онтогенезу уявлення дитини про значущі стосунки існують в просторі значень, смислів і переживань: на довербальній стадії під час зіткнення емоцій різного ступеня узагальненості виникає підсумкова емоція, що несе в собі нову оцінку і стає підставою для власне ситуативного реагування; з розвитком розуміння мови (ще до виникнення активної мови) і становленням знакової функції дитині стає доступною соціальна категоризація, що пов'язується і з міжособистісним сприйняттям невербальної поведінки [3, с. 6].

2. У ранньому дитинстві виникає план уявлень, коли дитина починає диференціювати і позначати стани, дії, стосунки, що веде до встановлення відносин з іншою людиною на позитивних емоційних засадах [7].

3. У віці 3–6 років дитина починає розрізняти внутрішнє ставлення до неї з боку оточення і зовнішні способи його вираження на основі розвитку її уявлень про міжособистісні відносини і здатності до рефлексії. Наприкінці дошкільного віку дитина диференціює стійкі довготривалі стосунки та їхні ситуативні прояви. Дитині стають доступними шляхи пізнання не тільки інших соціальних суб'єктів, але і самої себе [3, с. 4].

Сучасна система вітчизняної дошкільної освіти використовує інноваційні стратегії в контексті пошуку підходів, спрямованих на особистісно зорієнтовану модель організації педагогічного процесу. У системі дошкільної освіти зусиллями вчених і практиків складається особлива культура підтримки і допомоги дитині в освітньому процесі.

Поняття «педагогічна підтримка» стало вихідним для появи нового терміна – «педагогічний супровід», що найбільш повно відповідає гуманістичним підходам до взаємодії дорослого та дитини, на відміну від педагогіки формування (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Н. Гавриш, Є. Коротаєва, О. Кононко, К. Крутій, К. Роджерс, В. Якіманська й ін.).

У дослідженнях І. Липського зазначається, що характерними особливостями педагогічного супроводу є його соціальна зумовленість, педагогічність мети, а також конкретний просторово-часовий характер (організація та функціонування процесу педагогічного супроводу в певних освітніх системах, організованих у конкретних часових і просторових умовах) [9].

Аналіз різних підходів до проблеми педагогічного супроводу дозволяє стверджувати: його мета співвідноситься з наявністю вибору відповідного шляху розвитку та відповідальності за нього; механізмом реалізації є взаємодія того, хто супроводжує, і того, кого супроводжують, у спеціально створюваних умовах; кінцевий результат педагогічного супроводу демонструє перехід особистісного розвитку дитини на більш високий соціально прийнятний рівень [2; 4; 9].

У науковій літературі наявні різні критерії та підходи до визначення видів (форм) педагогічного супроводу: опіка, наставництво, партнерство, співпраця, співдружність (А. Бєлкін); захист, допомога, підтримка, супровід (Н. Михайлова, С. Юсфін); добровільна та вимушена форми супроводу, запланований та імпровізаційний супровід, довгостроковий і короткостроковий, «живий» контакт і заочний, продуктивний і непродуктивний (Є. Коротаєва); метод створення сприятливих умов (К. Крутій); комплексний метод, що передбачає діагностику, інформаційне забезпечення, консультації та первинну допомогу (К. Крутій, Н. Рогальська).

Звернення до проблеми педагогічного супроводу в період дошкільного дитинства зумовлене специфікою соціальної ситуації розвитку дитини. Необхідно зазначити, що старші дошкільники перебувають на порозі змінення соціальної ситуації розвитку і соціальної ролі; поведінка дітей пластична під впливом дорослих; соціальний статус дитини в цей період відрізняється амбівалентністю, психологічними новоутвореннями, що набуває дитина на етапі дошкільного дитинства.

Можливості соціального середовища дошкільного закладу, що представлені різноманітністю соціальних ресурсів і ролей, просторово-часовою організацією, дозволяють повно й ефективно реалізувати зміст педагогічного супроводу в старшому дошкільному віці на підставі таких положень:

– освітній процес відображає соціальну сутність навколишнього середовища, його необхідно орієнтувати на особистість дитини, приймати за основний критерій її благо;

– ключова фігура процесу освіти – дитина, тому їй необхідно забезпечити можливість вибору соціальних умов і дозволити перенести відповідальність за нього у сферу власної життєдіяльності;

– інтегроване емоційне і пізнавальне поле розвитку дитини-дошкільника забезпечують дорослі, тому їхня позиція має передбачати усвідомлення, прогнозування й управління можливими змінами;

– перспектива розвитку дитини – набуття соціальних якостей, формування індивідуальної цілісної картини світу, чому сприяє опора на зону найближчого розвитку, врахування сенситивних періодів, орієнтація на специфіку динаміки вікових психологічних новоутворень;

– активна діяльність дитини, заснована на зацікавленні, особистісному сенсі, формує різнобічні мотивації, творчу спрямованість, викликає позитивні емоції, що в сукупності стимулює подальший розвиток соціальності дошкільника;

– стійкість процесу соціального пізнання дитини є важливою характеристикою стабілізації життя дошкільника і потребує узгодженості дій всіх учасників цього процесу [3; 7; 12].

Ми визначаємо педагогічний супровід соціального пізнання дошкільника як діяльність педагога, що охоплює різноманітні види педагогічної взаємодії, які сприяють осмисленню дитиною її ставлення до об'єктів соціального світу і забезпечують оптимальну соціальну інтеграцію в суспільство та спільне з дітьми творче проживання реальності.

Отже, реалізація парадигми педагогічного супроводу має значні можливості для соціального розвитку дитини-дошкільника, активізує всі ресурси соціуму, що забезпечують успішний старт розвитку соціальних якостей дитини.

Реалії сьогодення та досвід спілкування з дітьми засвідчують, що найважливішою психолого-педагогічною проблемою сучасної освіти є пошук методів розвитку особистості, адекватних гуманістичним тенденціям. Як зазначає О. Пометун, інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, адже вони передбачають співнавчання (колективне навчання в праці), за якого дитина і педагог є суб'єктами освітнього процесу [5].

Інтерактивні методи – методи навчання, засновані на взаємодії тих, хто навчається. Зазначимо, що поняття «взаємодія» найчастіше тлумачиться як взаємний зв'язок двох явищ або взаємна підтримка. Взаємодія визначається науковцями як процес впливу об'єктів один на одного, що породжує їхню взаємозумовленість і зв'язок [5; 6; 8; 9].

До інтерактивних методів навчання можна віднести такі, які організують процес соціальної взаємодії, на підставі якого в учасників виникає новий соціальний досвід, що безпосередньо народжується у такому процесі або стає його результатом.

У контексті проблеми нашого дослідження продуктивними є ідеї К. Роджерса, який вивчав можливості гри як методу соціального розвитку. На його думку, основу ігрових технологій, що центруються на дитині, становить уявлення про спонтанність психічного розвитку, внутрішні джерела саморозвитку і потенційні можливості зростання. Процес особистісної реалізації може порушуватися внаслідок несприятливих умов або неадекватної взаємодії із значущими іншими [10].

Основне завдання використання ігрових технологій – створення або відбудова значущих стосунків між суб'єктами гри з метою оптимізації особистісного зростання. Гра як діяльність, що є вільною від примусу, страху, залежності дитини від світу дорослих, є єдиною діяльністю, де дитина отримує можливість вільного самовиявлення та занурення у світ власних почуттів, переживань, думок, бажань.

Розвивальну значущість саме інтерактивної гри підкреслює німецький психолог К. Фопель: «Поняття «гра» важливе, тому що інтерактивні ігри пробуджують у їхніх учасників допитливість, зацікавленість, готовність до позитивного ризику, вони створюють ситуацію випробування й дарують радість відкриттів, що властиво всім іграм. Поняття «інтеракція» включає внутрішньо особистісну і міжособистісну комунікації» [11].

Даний метод має деякі специфічні риси: наявність учасників або груп учасників, інтереси яких значною мірою перетинаються; наявність чітко окреслених правил гри, що дає однозначне розуміння меж припустимих дій учасників; наявність конкретної мети, досягнення якої можливе шляхом виконання певних дій у межах установлених правил; взаємодія з іншими учасника-

ми гри в такий спосіб і в тому обсязі, які обирає сам учасник; можливість використання учасниками різних моделей поведінки в процесі досягнення мети; групова рефлексія й підбиття підсумків після закінчення гри.

Одним з основних завдань використання інтерактивної гри є створення умов для того, щоб учасники набули нового для них досвіду соціальної поведінки. Взаємодія в грі є каталізатором соціального розвитку і доповнює систему наявних в учасників знань і уявлень стосовно життєвих ситуацій.

Висновки із проведеного дослідження. Інтерактивну гру ми розглядаємо як діяльність її суб'єктів в умовах соціально-педагогічного контролю, під час якої надається унікальна можливість пізнання себе й інших через пошук засобів міжсуб'єктної взаємодії. Розвивальне поле інтерактивної гри можна визначити як полілог на полімодульному рівні (викладач – студент, педагог – дитина, педагог – педагог, педагог – батьки, педагог – навколишній світ, дитина – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу. Інтерактивна гра цілком природно накладається на процес особистісного розвитку дитини і саме тому може бути ефективною технологією педагогічного впливу на розвиток соціального пізнання дитини за певних умов, які потребують експериментальної перевірки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г. Психология социального познания. М.: Аспект-Пресс, 1997. 239 с.

2. Бех І. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. Початкова школа. 2003. № 3. С. 1–6.

3. Бывшева М. Социальное развитие старших дошкольников в образовательном процессе детского сада. Дошкольное воспитание. 2009. № 9. С. 59–63.

4. Головко М., Михеева Е. Проблема педагогического сопровождения детства в контексте современной образовательной парадигмы. Преемственность между дошкольным и начальным образованием: материалы международной научно-практической конференции. Таганрог, 2013. С. 122–126.

5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 135 с.

6. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В. Кудрявцев, Г. Уразалиева, И. Кириллов. М.: Макс-Пресс, 2005. 390 с.

8. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 185–198.

9. Липский И. Педагогическое сопровождение развития личности. Волгоград, 2004. С. 280–287.

10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. 480 с.

11. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 1998. Т. 1. 160 с.

12. Чеснокова О. Изучение социального познания в детском возрасте. Познание. Общество. Развитие. М., 1996. С. 54–76.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXII
Том 2

Коректура · *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Калабухова С.Ю.*

Формат 64х90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,97.
Замов. № 0818/100. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.