

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Засновано у 1999 р.

№ 3 (54)
вересень 2016

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2016

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 3 від 27 вересня 2016 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Валерій БУДАК доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;
Анатолій СИТЧЕНКО доктор педагогічних наук, професор, головний редактор.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Валерій БИКОВ доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
Володимир ГЛАДИШЕВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Микола ЄВТУХ доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
Василь КРЕМЕНЬ Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
Володимир ЛУГОВИЙ дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віцепрезидент НАПН України;
Олександр ЛЯШЕНКО дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України;
Нелля НИЧКАЛО доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
Олександра САВЧЕНКО головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
Тетяна СТЕПАНОВА доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Ольга СУХОМЛИНСЬКА академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Олена ТРИФОНОВА доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Тетяна ПОТАПЧУК доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Василь ШУЛЯР доктор педагогічних наук, доцент (Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. Анатолія Ситченка. – № 3 (54), вересень 2016. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – 340 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми початкової школи тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

УДК 37
ББК 74

© Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<i>Яна АНДРЮЩЕНКО</i>	Методологічні основи застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей 11
<i>Чень БО</i>	Компонентна структура готовності майбутнього вчителя музики до інструментально-виконавської діяльності 15
<i>Марина БОДЕЛАН</i>	Вуличний соціальний працівник: професійні функції 19
<i>Любов ВІШНІКІНА</i>	Теоретичні засади формування методичної системи компетентнісного навчання географії 23
<i>Анна ГАМЗА</i>	Методична реалізація описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь 29
<i>Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА</i>	Оцінювання фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів за рівнями сформованості ІТ-компетентності 33
<i>Надія ДОВГАНЬ</i>	Провідні чинники формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи 41
<i>Микола КОЗЯР, Валерій КРІВЦОВ</i>	Окремі аспекти методики розв'язування задач з нарисної геометрії 47
<i>Валентина КУРІЛОВА, Микола ПИЛИПЕНКО, Сергій РЕДЬКО</i>	Пошук шляхів підвищення фізичної працездатності учасників багатоденних піших туристських походів оздоровчого спрямування 57
<i>Валентина КУРІЛОВА, Сергій РЕДЬКО, Михайло ЛУЦИК</i>	Пошук шляхів покращення фізичної та розумової працездатності підростаючого покоління 60
<i>Валентина КУРІЛОВА, Сергій РЕДЬКО, Петро ПУСТОВОЙТ, Сергій ЩАСЛИВИЙ</i>	Роль учителя фізичної культури в організації спортивно-масової роботи зі спортсменами початківцями 63
<i>Наталія ПАХОМОВА</i>	Психолого-педагогічні умови інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів 66
<i>Галина РАЙКОВСЬКА</i>	Комп'ютерний інжиніринг у графічній підготовці фахівців ВТНЗ 71
<i>Наталія САВІНОВА</i>	Театралізована логопедична діагностика стану сформованості словника дітей дошкільного віку 76

<i>Олена СКОРНЯКОВА</i>	Модель формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій	81
<i>Ольга СОРОКА</i>	Використання арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери	87
<i>Анатолій ТИХОМІРОВ, Георгій УСАТЮК</i>	Розвиток фізичних якостей майбутнього туриста	93
<i>Тан ЦЗЕМІН</i>	Методичне забезпечення вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі	97
<i>Ма ЧЕНЬ</i>	Моделювання співацької діяльності майбутніх учителів музики у позашкільних мистецьких закладах	101

РОЗДІЛ 2 НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

<i>Ольга БУТКО</i>	Економічна культура як соціально-педагогічна проблема	105
<i>Вікторія ГАЛУЩЕНКО</i>	Впровадження засобів нейробіки у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	110
<i>Світлана ГВОЗДІЙ</i>	Діагностика особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності студентів класичних університетів	113
<i>Світлана КАЛАУР</i>	Характеристика толерантності як показника готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності	121
<i>Вікторія КИСЛИЧЕНКО</i>	Проблеми логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушенням мовлення	127
<i>Вікторія КОРНЕЩУК</i>	Професійна культура як мета підготовки сучасних фахівців у ВНЗ	132
<i>Віктор КОРОЛЕНКО</i>	Психолого-педагогічні теорії морального формування дітей шкільного віку	136
<i>Ольга КУЗНЕЦОВА</i>	Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін	139
<i>Оксана ЛОСЕВА</i>	Оновлені навчальні програми з вивчення англійської мови у 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів: очікування та фактичні зміни	143
<i>Олена МАРТИНЧУК</i>	Інклюзивна освіта: освітологічний контекст	146
<i>Катерина МИХАСЮК</i>	Використання інформаційних технологій при викладанні облікових дисциплін в економічних коледжах	151
<i>Наталія ОЛЕКСЮК</i>	Моделювання процесу соціалізації як умова ефективності соціальної реабілітації особистості	155
<i>Андрій ПАРФАНОВИЧ</i>	Актуальність профілактики сімейного насильства серед молодих пар	159

<i>Юлія СОРОЧАН, Анна МИХАЛЬЧИШИНА</i>	Використання комп'ютерних технологій на уроках математики у спеціальній школі	163
<i>Ніна СТЕЛЬМАХ</i>	Культура педагогічного спілкування – основа деонтологічної культури педагога	168
<i>Валентина ФРИЦЮК</i>	Структура готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів	173

РОЗДІЛ 3

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА

<i>Олена БЕЛОВА</i>	Організація групової роботи щодо запобігання агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку	177
<i>Ірина КНЯЖЕВА</i>	Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах взаємодії ДНЗ і сім'ї	182
<i>Алла КРАМАРЕНКО</i>	Підготовка вчителя нової формації для початкової школи в умовах сталого розвитку суспільства	187
<i>Л. ЛІСОВА</i>	Особливості підготовки молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач	192
<i>Ірина МАЛАШЕВСЬКА</i>	Організаційно-методична система музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах саногенно-особистісного підходу	196

РОЗДІЛ 4

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

<i>Яна БОНДАРУК</i>	Формування глобальної компетентності у контексті навчання англійської мови майбутніх філологів як новий виклик системі освіти в інформаційному суспільстві	201
<i>Раїса ДРУЖЕНЕНКО</i>	Дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури	205
<i>Олена КЛЕХО</i>	Особливості формування фахової компетентності майбутніх вчителів інформатики у початковій школі з використанням методів ситуативного моделювання	211
<i>Наталія КРУТОВА</i>	Критерії, показники та характеристика рівнів розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики	216
<i>Наталія СІРАНЧУК</i>	Основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра	222
<i>Андрій ШЕВЧЕНКО</i>	Зміст та структурні компоненти фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу	227

РОЗДІЛ 5

СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧА ОСВІТА

<i>Галина БІЛОКОНЬ</i>	Етапи гуманізації системи реформування вищої освіти в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століття	233
------------------------	---	-----

<i>Зоя ВОЗНА</i>	Контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін	237
<i>Олександр ГРІНЧЕНКО, Світлана ГУБІНА</i>	Розвиток краєзнавчої освіти у Харківському регіоні	242
<i>Микола ЗЕРКАЛЬ</i>	Вища освіта України в роки незалежності: етапи, періодизація, проблеми	246
<i>Александр КИРИЧЕНКО</i>	Новая концепция бесплатного и доступного четырнадцатилетнего обществоведческого образования: приглашение к дискуссии	251
<i>Наталія НІКОЛАЄНКО</i>	Формування предметно-методичної компетентності викладача суспільствознавчих дисциплін	257
<i>Анна НІКОРА</i>	Аксіологічні основи розвитку особистості студента в освітньо-виховному середовищі університету	263
<i>Ірина ПОБЕДАШ</i>	Методичні аспекти формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії	268
<i>Анна СТАРЕВА</i>	Формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця: операційно-діяльнісний блок моделі	274

РОЗДІЛ 6

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

<i>Олександра БОРОДІЄНКО</i>	Зарубіжний досвід розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку	280
<i>Аліна ВАКОЛЮК</i>	Формування на уроках фізичної культури процесу навчання у загальноосвітніх школах України (50–80-ті рр. ХХ ст.)	286
<i>Катерина ВОРОНЦОВА</i>	Соціально-економічний вплив на освітню підготовку правознавців в Україні (у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття)	290
<i>Вікторія ГОШ</i>	Особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70–80-ті роки ХХ століття	294
<i>Тетяна ДЕРЕКА</i>	Професійна підготовка фахівців фізичного виховання у країнах ЄС (Східна Європа)	300
<i>Ван КАНЬ</i>	Основні підходи до інструментальної підготовки студентів з Китаю	308
<i>Володимир КРАВЕЦЬ</i>	Історичні та теоретичні аспекти становлення сексуальної педагогіки	312
<i>Наталія ЛЕЩІЙ</i>	Історичні засади використання засобів фізичної культури у практиці навчання і реабілітації дітей зі складними вадами психофізичного розвитку	319
<i>Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ</i>	Инновационная педагогическая деятельность крымскотатарского просветителя И. Гаспринского	325

РЕЦЕНЗІЇ

<i>Илья СТАРИКОВ</i>	Соприкосновение с личностью Кобзаря	332
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		335

CONTENTS

CHAPTER 1 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Iana ANDRIUSHCHENKO

Methodological basis of the use of open educational resources
in professional training of masters of physical
and mathematical specialties 11

Chen BO

Component structure of future music teachers
to instrumental-performing activity 15

Marina BODELAN

Street social worker: professional functions 19

Lubov VISHNIKINA

Theoretical principles of forming the methodological system
of competency building approach in geography teaching 23

Anna HAMZA

Implementation of methodical descriptive verb in the process
of forming skills of the text 29

Anna DOBROVOLSKA

The evaluation of the professional preparation of future doctors
and pharmacists by the levels of formedness of the it competence 33

Nadia DOVGAN

The leading factors of university students' physical culture formation
in the extracurricular sports work 41

Mykola KOZYAR, Valerii KRIVTSOV

Some aspects of method solving with descriptive geometry 47

Valentyna KURYLOVA, Mykola PYLYPENKO, Serhii REDKO

Seeking of ways to improve physical performance of participants
of multi-day hiking with recreational nature 57

Valentyna KURILOVA, Serhii REDKO, Mykhailo LUTSYK

Looking for the ways to improve physical and mental performance
of the younger generation 60

Valentyna KURILOVA, Serhii REDKO, Petro PUSTOVOIT, Serhii SHCHASLYVYI

The role of a teacher of physical culture in organization
of mass sports work with the athletes-beginners 63

Natalia PAKHOMOVA

Psycho-pedagogical conditions of integration of medical
and psychological and pedagogical components
of the professional training of speech therapists 66

Galyna RAIKOVSKA

Computer engineering and in graphic training of experts
of technical higher educational institutions 71

Natalia SAVINOVA

The dramatized logopedic diagnostics of the condition of formation
of the dictionary of children of preschool age 76

<i>Elena SKORNYAKOVA</i>	Model of formation of competitiveness of future specialists on information technology	81
<i>Olga SOROKA</i>	Applying of art-therapeutical technologies in training of social sphere's future specialists	87
<i>Anatolii TIKHOMIROV, Heorkhii USATIUK</i>	Development of physical qualities of a future tourist	93
<i>Tan ZEMING</i>	Methodical providing vocal training of teachers consolidation based on music	97
<i>Ma CHEN</i>	Modeling singers of future music teachers in after-school arts institutions	101

CHAPTER 2 EDUCATION

<i>Olga BUTKO</i>	Economic culture as a social-pedagogical problem	105
<i>Victoria GALUSHENKO</i>	Implementation of neyrobiky in correctional work with children with speech disorders	110
<i>Svitlana GVOZDII</i>	Diagnostics of personal-evaluative component of safe life and activity culture of classical university students	113
<i>Svitlana KALAUUR</i>	The description of tolerance as an indicator of readiness of future specialists of social sphere to resolution of conflicts in professional activities	121
<i>Victoriia KYSLYCHENKO</i>	Problems of speech therapy to families raising a child with speech disorders	127
<i>Viktoriia KORNESHCHUK</i>	Professional culture as the aim of modern specialists' preparation in the university	132
<i>Viktor KOROLENKO</i>	Psychological and pedagogical theories of moral forming of children of school age	136
<i>Olha KUZNETSOVA</i>	Axiological approach to training future teachers of artistic disciplines	139
<i>Oksana LOSIEVA</i>	Updated curriculum for English learning in 1–4 forms of secondary schools: expectations and actual changes	143
<i>Olena MARTYNCHUK</i>	Inclusive education: educological context	146
<i>Kateryna MIKHASYK</i>	Use of information technology in teaching of accounting disciplines in economic colleges	151
<i>Natalya OLEKSIUK</i>	Modeling of the process of socialization as the basis of social rehabilitation of the personality	155
<i>Andriy PARFANOVICH</i>	The relevance of the family violence prevention among young couples	159
<i>Julia SOROCHAN, Anna MYKHALCHYSHYNA</i>	Using computer technology on mathematics lessons in special schools	163

<i>Nina STELMAKH</i>	The culture of pedagogical communication as the basis of a teacher's deontological culture	168
<i>Valentina FRYTSIUK</i>	Structure readiness for continuous professional future teachers self-development	173

CHAPTER 3

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

<i>Olena BELOVA</i>	Organization of group work for prevention of aggression among primary school children with violations of speech development	177
<i>Irina KNYAZHEVA</i>	Moral education of children older preschool age in terms of pre-school and the family engagement	182
<i>Alla KRAMARENKO</i>	Preparing teachers for the formation of a new primary school in the sustainable development of the society	187
<i>L. LISOVA</i>	Features of preparation of junior schoolchildren are with heavy violations of broadcasting to untiing of arithmetic tasks	192
<i>Iryna MALASHEVSKA</i>	Organizational and methodical system of music education for children of pre-school and primary school age on the basics of sanogen and personal approach	196

CHAPTER 4

COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

<i>Yana BONDARUK</i>	Development of global competence in the context of English learning of future teachers of foreign languages as a new challenge to educational system in the information society	201
<i>Raisa DRUZHENENKO</i>	Didactic bases of formation of communicative-pragmatic competence of a future teacher of Ukrainian language and literature	205
<i>Olena KLEHO</i>	Features formation of professional competence of science teachers in primary schools using the method of case simulation	211
<i>Nataliia KRUTOVA</i>	Criteria, figures and characteristics of development levels of information and communication competence of teachers of mathematics	216
<i>Nataliia SIRANCHUK</i>	The basic principle of lexical competence younger student	222
<i>Andrei SHEVCHENKO</i>	Contents and structural components of professional competence of future logistics officers	227

CHAPTER 5

SOCIAL SCIENCE EDUCATION

<i>Galina BILOKON'</i>	Stages of higher education reform humanization in Ukraine in the end of XX century and beginning of XXI century	233
------------------------	---	-----

<i>Zoya VOZNA</i>	Contextual approach in professional training of future teachers of social disciplines	237
<i>Alexander GRINCHENKO, Svetlana GUBINA</i>	Development of local history education in the Kharkov region	242
<i>Nikolai ZERKAL</i>	Higher education of Ukraine in the years of independence: stages, periodization, problems	246
<i>Alexander KIRICHENKO</i>	The new concept of free and affordable fourteen-graded social science education: invitation to discussion	251
<i>Natalia NIKOLAYENKO</i>	Formation of subject-methodical competence of future teachers of social sciences	257
<i>Anna NIKORA</i>	Axiological foundations of the individual student in education and educational environment of the university	263
<i>Iryna POBIDASH</i>	Methodical aspects of the formation of students' civic competence at the basic school in the course of learning g history	268
<i>Anna STAPYEVA</i>	Formation objective and methodical competence of future teachers of social sciences. Operating and activity-block model	274

CHAPTER 6

DOMESTIC AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

<i>Olexandra BORODIYENKO</i>	Foreign experience in professional competency development of heads of departments of communication companies	280
<i>Alina VAKOLIUK</i>	Creating learning process at physical training lessons in secondary schools of Ukraine (50–80-s of XX century)	286
<i>Kateryna VORONTSOVA</i>	Socio-economic impact on the educational training of lawyers in Ukraine (in the second half of the XX – beginning of the XXI century)	290
<i>Viktoriiia GHOSH</i>	Features of the development of the theory of intraschool control in domestic pedagogy in the 70's and 80's of the XX century	294
<i>Tatiana DEREKA</i>	Professional training of physical education specialists in the EU countries (Eastern Europe)	300
<i>Van CANH</i>	Main approaches to tool training students from China	308
<i>Volodymyr KRAVETS</i>	Historical and theoretical aspects of sexual pedagogics formation	312
<i>Nataliia LESCHII</i>	Historical basis use of physical education in practice training and rehabilitation children with complex defects development	319
<i>Muhiddin HAJRUDDINOV</i>	Innovative pedagogical activity of Crimean Tatar educator I. Hasprynskyi	325

REVIEWS

<i>Illia STARICOV</i>	Contact with a person Kobzar	332
-----------------------	------------------------------------	-----

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	335
-------------------------------------	-----



РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ



УДК 378.14

Яна АНДРЮЩЕНКО

м. Київ

andriushchenko@outlook.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ВІДКРИТИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано сутність понять методології, методики, методу та методологічних підходів застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури автор обґрунтував доцільність використання аксіологічного, синергетичного, компетентнісного та діяльнісного підходів у формуванні готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці.

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, аксіологічний підхід, синергетичний підхід, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, магістри фізико-математичних спеціальностей, фахова підготовка.

Сучасні тенденції розвитку суспільства і його потреб висувують нові вимоги до людини, й відповідно до освіти. Світове співтовариство визнає якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Суспільству потрібні фахівці, які глибоко розуміють і знають свої

задачі у суспільстві, вміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці і здатні до самовдосконалення протягом життя. З огляду на це, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого фахівця, зокрема магістрів фізико-математичних спеціальностей, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє

професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Магістр фізико-математичних спеціальностей має отримати якісні знання, бути готовим до самонавчання, самовдосконалення, самоосвіти в умовах відкритих освітніх ресурсів. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження. Виникає необхідність дослідження методологічних основ застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей.

Мета статті полягає в аналізі та співставленні понять методології, методики, методу та методологічних підходів застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей.

Значення методології наукового пізнання полягає в тому, що вона дозволяє систематизувати увесь обсяг наукового знання й створити умови для розробки подальших, ефективних напрямів дослідження. Головним завданням методології наукового пізнання є синтез накопичених наукових знань, що дає змогу забезпечити використання досягнень розвитку науки у практичних цілях [10, 11]. Методологія є системою теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знярядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу [1].

Питання методології досить складне, оскільки саме це поняття тлумачиться по-різному. У роботі Р. В. Войтович наводяться наступні визначення методології наукових досліджень:

- 1) Система наукових принципів, на яких базується дослідження і здійснюється вибір пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження.
- 2) Вчення про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження.
- 3) Теорія методів дослідження, створення концепцій як системи знань про теорію науки або систему методів дослідження.

- 4) Загальна форма організації наукового знання, тобто науково-пізнавальної діяльності, що містить принципи його побудови [3, 5].

Найбільш повно і системно трактування методології, на нашу думку, представлені у роботі В. Д. Бакуменка, В. М. Князева і Ю. П. Сурміна. У своїх працях вони зазначають, що методологія – це система методів пізнання, в тому числі й конкретних. Вона видається у вигляді деякого арсеналу методів діяльності та являє собою специфічну діяльну систему, яка включає в себе принципи, категорії, теорії, парадигми і методи, що мають специфічне цільове призначення, яке пов'язане з реалізацією діяльності [2].

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватись поняття «методологія» як вчення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження.

Методологія виконує ряд важливих функцій, серед яких можна виокремити наступні:

- визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;
- направляє, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається;
- створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах [5; 9].

Ми будемо дотримуватись такого поняття методу – впорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності викладача та магістрантів, які спрямовані на досягнення дидактичних, виховних і розвиваючих цілей, а також сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих формуванню готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці.

Ми будемо дотримуватись визначення, що методика – це сукупність методів, прийомів проведення навчальної, науково-дослідної, творчої чи іншої роботи та система правил їх використання, що сприяють формуванню готовності магістрів фізико-матема-

тичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці.

В основу методології покладено поняття «методологічний підхід». Ми будемо розуміти під методологічним підходом сукупність взаємозалежних наукових ідей, принципів, методів, які лежать в основі рішення проблеми в контексті формування готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури оберемо й обґрунтуємо доцільність використання у формуванні готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці таких підходів як аксіологічний, синергетичний, компетентнісний та діяльнісний. Розглянемо детальніше кожен з них.

Аксіологічний підхід до фахової підготовки магістрів фізико-математичних спеціальностей заснований на розвитку освітніх цінностей в сучасному суспільстві. Українські вчені, зокрема І. Ф. Надольний та В. П. Андрущенко тлумачать аксіологію як філософську дисципліну, що займається дослідженням цінностей як змістотворних підстав людського буття, які задають спрямованість [7]. Аксіологічний підхід дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби майбутніх магістрів фізико-математичних спеціальностей, розв'язувати завдання гуманізації суспільства в контексті майбутньої професійної діяльності. Людина розглядається як найвища цінність суспільства. Відповідно, аксіологічний підхід охоплює систему загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають ставлення майбутніх магістрів фізико-математичних спеціальностей до своєї професійної діяльності та до себе як до особистості.

У нашому дослідженні ми також використовуємо міждисциплінарні зв'язки, інтегруємо початковий матеріал та орієнтуємось на спільні зусилля викладачів та магістрантів в процесі застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей. Ми будемо розуміти під поняттям синергетичний підхід міждисциплінарний напрям, що має на меті

побудову закономірностей та принципів, що є в основі самоорганізації; інтеграцію наукових досягнень сучасності, пов'язаних з використанням різних теоретико-методологічних напрямів, використання міжнародного наукового досвіду для формування готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці.

Однією з найважливіших особливостей вищої педагогічної освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця, зокрема магістрів фізико-математичних спеціальностей. Тому, в нашому дослідженні ми використовуємо компетентнісний підхід для формування готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці. В основу компетентнісного підходу покладено два основних поняття, такі як компетентність та компетенція. Поняття компетентність магістра фізико-математичних спеціальностей означає відповідність вимогам, встановленим критеріям та стандартам професійної діяльності фізико-математичного напрямку. Компетентність включає необхідну суму знань, умінь та навичок, що визначають майбутню професійну діяльність, а також спілкування та особистісні характеристики.

Під компетентністю Д. Равен розуміє рівень освіченості майбутнього фахівця, зокрема магістра. Такий рівень освіченості має бути достатнім для подальшої самоосвіти магістрів і самостійного вирішення професійних питань та проблем, що виникають в процесі професійної діяльності [6]. Під компетентністю В. В. Химинець розуміє спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають студенти у процесі навчання [8].

Ми будемо розуміти під поняттям компетентнісний підхід спрямованість освітнього процесу на засвоєння необхідних знань, умінь, навичок, здобуття майбутніми магістрами фізико-математичних спеціальностей досвіду вирішення професійних завдань, виконання ключових функцій, пов'язаних з фаховою підготовкою.

Одним з основних методологічних підходів у формуванні готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосуван-

ня відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці є діяльнісний підхід. Діяльність студентів магістратури обумовлена завданнями навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Однією з головних вимог до магістрів фізико-математичних спеціальностей є розвиток їх творчих здібностей та дослідницьких умінь. Зарубіжні вчені, зокрема Артур Данто та Альфред Меле зазначають, що діяльнісний підхід спрямований на організацію діяльності суб'єкта, в якій він був би активним у пізнанні та своєму розвитку. За словами науковців, в основі діяльності лежить свідомо сформульована мета [12].

Стосовно застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці магістрів фізико-математичних спеціальностей, суть діяльнісного підходу полягає в наступному: навчання відбувається в процесі фахової підготовки майбутніх магістрів фізико-математичних спеціальностей, а зміст навчання освоюється в поетапній послідовності та ґрунтується на активності майбутніх магістрів фізико-математичних спеціальностей; у процесі навчальної діяльності виникають суб'єктно-суб'єктивні відносини між викладачами і студентами, співробітництво між магістрантами.

Таким чином, можна стверджувати, що методологія являє собою систему, яка включає принципи, категорії, теорії, парадигми і методи, що мають специфічне цільове призначення, пов'язане з реалізацією діяльності щодо досягнення певної мети, яка впливає з людських мотивів, ідеалів і цінностей. Методологічні підходи забезпечують концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, що сприяє отриманню максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища. Аксиологічний підхід у формуванні готовності магістрів фізико-математичних спеціальностей до застосування відкритих освітніх ресурсів у фаховій підготовці передбачає формування в майбутніх магістрів системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, мотиваційну програму діяльності, визначають рівень готовності майбутнього магістра до реалізації професійних планів. З позицій компетентного підходу рівень освіти визначається зда-

тністю магістра вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. Синергетичний підхід дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості майбутнього магістра, сприяє його самореалізації в освітньому середовищі, в майбутній професійній діяльності. Діяльнісний підхід є динамічною системою взаємодії майбутнього магістра фізико-математичних спеціальностей із зовнішнім середовищем та виступає специфічною навчальною, науковою, професійною формою активності майбутнього магістра фізико-математичних спеціальностей, у якій він досягає свідомо поставлених цілей, що сформовані внаслідок виникнення потреб.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, С. В. Лісова, О. С. Березюк ; ред. : О. А. Дубасенюк ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2012. – 435 с.
2. Бакуменко В. Д. Методологія державного управління: проблеми становлення та подальшого розвитку / В. Д. Бакуменко, В. М. Князев, Ю. П. Сурмін // Вісник УАДУ. – 2003. – № 2. – С. 68–81.
3. Войтович Р. В. Логіка, методологія і методика наукових досліджень: Навч. посіб. / Р. В. Войтович. – К.: ЦНЛ, 2005. – 116 с.
4. Киричук О. В. Аксиологічні проєкції духовності / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Теоретичні питання цінностей освіти й виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 50–51.
5. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська та ін.]. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
6. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Філософія. Курс лекцій: навч. посіб. для студ. і асп. вищ. навч. закл. / Л. В. Губерський [и др.]; ред. І. Ф. Надольний. – К.: Вікар, 2000. – 516 с.
8. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>
9. Чуйко В. Чотири методології філософії науки: особливості та сфери застосування / В. Чуйко // Філософська думка. – 2000. – № 1. – С. 3–26.
10. Koller Daphne: What we're learning from online education [Електронний ресурс] / Daphne Koller – Режим доступу: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html
11. Larry C. MOOCs and Pedagogy: Teacher-Centered, Student-Centered, and Hybrids (Part 1) [Електронний ресурс] / С. Larry. – Режим доступу: <http://larrycuban.wordpress.com/2013/02/13/moocs-and-pedagogy-part-2/>
12. Mele A. R. Introduction / A. R. Mele // The Philosophy of Action. – Oxford, 1997. – 320 p.

Iana ANDRIUSHCHENKO

Kiev

METHODOLOGICAL BASIS OF THE USE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL SPECIALTIES

The article deals with the essence of concepts of methodology, techniques, methods and methodological approaches to the use of open educational resources in the professional training of masters of physical and mathematical skills. Due to the analysis of psychological and educational literature author explained the feasibility of using axiological, synergistic, competence and activity approaches in the formation of readiness of masters of physical and mathematical skills to the use of open educational resources in professional training.

Key words: methodology, methodological approach, axiological approach, synergetic approach, competence approach, activity approach, masters of physical and mathematical specialties, professional training.

Яна АНДРЮЩЕНКО

г. Киев

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье проанализированы сущность понятий методологии, методики, метода и методологических подходов применения открытых образовательных ресурсов в профессиональной подготовке магистров физико-математических специальностей. На основе анализа психолого-педагогической литературы автор обосновал целесообразность использования аксиологического, синергетического, компетентностного и деятельностного подходов в формировании готовности магистров физико-математических специальностей к применению открытых образовательных ресурсов в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: методология, методологический подход, аксиологический подход, синергетический подход, компетентностный подход, деятельностный подход, магистры физико-математических специальностей, профессиональная подготовка.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.016:786.071

Чень БО

м. Київ

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрита компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. Окреслено значення інтерпретації музичних творів з позиції музикознавства та естетики, музичної психології та виконавства. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання охоплює взаємозв'язок мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного та творчо-продуктивного компонентів.

Ключові слова: майбутні вчителі музики, виконавська діяльність, інтерпретація творів музичного мистецтва, музично-інструментальне навчання.

Сучасною тенденцією розвитку суспільства є глобалізація, що визначає формування єдиного інформаційного простору та модернізацію освітньої системи. З цієї позиції актуалізовано питання формування готовності майбутніх учителів музики до виконавської

інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. При цьому відзначимо, що різні аспекти проблеми інтерпретації художніх творів вивчаються в межах різних наук: у дослідженнях з філософії, естетики, музикознавства,

теорії музичного виконавства, музичній психології тощо.

З цієї позиції проблема формування готовності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання є актуальною та нагальною. На думку А. Корженевського, процес виконання музичних творів є сукупністю таких складових: техніки, культури інтонування, інтерпретації та артистизму. У процесі роботи над творчою інтерпретацією здійснюється міжособистісне спілкування та вдосконалюється культура інтонування та артистизму, що виступають важливими аспектами творчої інтерпретації. Інакше кажучи, у процесі роботи над творчою інтерпретацією відбувається творча самореалізація студента та педагога, під час якої розкриваються їх індивідуальні та професійні особливості, а також духовний потенціал [2, 36].

Метою статті є окреслення проблеми готовності майбутніх учителів музики до виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. Доцільно зазначити, що психолого-педагогічна література дає різні визначення поняття «творча інтерпретація». Так, М. Чернявська вважає, що творча інтерпретація є особливою, ідеальною формою музичного твору, його існування в саморозвитку, у діяльності та через діяльність окремої людини. Але відзначимо, що під інтерпретацією авторка визначає лише акт духовної діяльності [8].

На думку Н. Корихалової, розглядати інтерпретацію необхідно як процес, що є похідним від двох факторів, що визначає кінцевий результат – створення виконавського трактування, що втілюється в конкретному одноразовому виконанні. Вчена зазначила, що інтерпретація у вузькому розумінні є сприйняттям будь-якого твору мистецтва. Перше похідне, від чого залежить інтерпретація, – це сам виконавець. Друге похідне – об'єктивні умови, які сприяють існуванню твору: зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційних форм музикування, тощо [3, 75]. Ю. Кремльов вважав, що інтерпре-

тація музичного твору – це активний творчий процес, у якому воля композитора має стати власною волею інтерпретатора-виконавця [5, 23]. С. Мальцев визначає інтерпретацію як виконавську або авторську концепцію стосовно таких виражальних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування, але, разом з тим, автор не тлумачить інтерпретацію як розуміння образно-сислового змісту музичного тексту та його відтворення [7, 55].

Доцільно відмітити визначення інтерпретації О. Котляревської, яка найповніше розкрила смисл цього терміна. На її думку, інтерпретація – це специфічна форма індивідуально-творчої культурної діяльності, спрямованої на розкриття сенсу музичного твору [4]. Отже, у науковій літературі творчу інтерпретацію визначають як художнє тлумачення образно-сислового музичного твору як у процесі його вивчення, так і в процесі його виконання. Творча інтерпретація музичного твору виступає важливим елементом у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до практичної діяльності, адже вона виступає як специфічна форма творчого тлумачення музичного твору.

Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва «співу» на музичному інструменті; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, «дихання», цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, тембро-динамічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху. На думку Бай Шаожун, мистецьке інтерпретування – особливе відношення до дійсності, творча, естетична по своїй суті діяльність у

соціумі. Це індивідуально неповторне і суб'єктно виражене естетичне відображення дійсності у внутрішньому світі, психології і у різноманітних формах зовнішньої особистісної активності людини [1, 24]. Інтерпретаційне прочитання мистецького твору – це особливе духовно-особистісне відображення, відтворення реальності, її естетичне «прочитання» і розуміння, її створення і воскресіння в «картинах», в психологічних станах, продуктах художньої творчої діяльності, яка несе авторський погляд, позицію, аналіз і оцінку через художні образи, уявлення, символи, знаки, на основі естетичних почуттів, думок і ставлення до оточуючого світу.

Виходячи з цього, структуру готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання доцільно представити у єдності мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів.

Мотиваційно-спрямований компонент передбачає виявлення зацікавленості студентів інструментально-виконавською діяльністю, він визначається усвідомленням значущості набуття інтерпретаційних умінь. Проекція даного компоненту спирається на висновки психолого-педагогічної науки щодо детермінаційної ролі мотивацій у діяльності людини, зокрема мотиваційної спрямованості особистості на реалізацію власних здібностей у процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Якобсон). Адже мотиви пов'язані з потребами людини і спонукають її до певних дій, це збудження до діяльності. «У кожному наступному акті діяльності на передній план виступають психологічні утворення, які включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, інтелект, індивідуальні цінності, специфічні здібності та якості» [6, 113]. У результаті відбуваються зміщення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження мотивів, нових видів діяльності».

Когнітивно-оцінювальний компонент характеризується сформованістю мистецько-

професійного тезаурусу та містить уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей. Цей компонент охоплює спрямованість установок студентів на реалізацію внутрішнього потенціалу, що сприяє зміні центр значущості з процесу передачі та засвоєння знань на процес постійного самопізнання і збагачення їх досвідом музично-педагогічної творчості. Знання, що виступають як результат процесу пізнання є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою діяльності, основою мислення музиканта-фахівця. Усвідомлення знань підносить музичну свідомість студентів на якісно вищий рівень, що дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Когнітивно-оцінювальний компонент забезпечує визначення та наповнення цілей професійної діяльності музиканта-педагога особистісним смислом, сприяє усвідомленню професійно-значущої мети як особистісно-прийнятих мотивів музично-педагогічної діяльності, є спонукальним чинником когнітивної спрямованості студента на оволодіння необхідними знаннями про сутність і засоби професійно-фахового становлення, його змістовні й процесуальні характеристики, критерії результативності.

Виконавсько-самостійний компонент визначає наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної-оцінювальної спроможності (сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль) при сформованій особистісній потребі майбутнього вчителя музики до художнього відтворення художньо-музичного образу твору. У позитивному вирішенні цих завдань важливу роль відіграє комплекс особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя музики.

На думку вчених (І. Зязюн, А. Козир, Н. Кузьміна, В. Моляко, Н. Ничкало та ін.), комплекс особистісних професійних якостей є динамічною, соціально детермінованою структурою, в якій потреби у продуктивній

праці та самовдосконаленні, під впливом емоційної сфери та взаємодії з фаховим досвідом утворюють особливу форму творчої діяльності – художньо-педагогічне мислення. Важливими елементами виконавсько-самостійного досвіду студентів дослідники вважають: задатки, здібності, обдарованість, талант; умови сімейного виховання і розвитку особистості; виховання і навчання в мистецькому закладі професійної освіти; саморух до фахової майстерності в самостійній діяльності протягом життя. Самостійна виконавська діяльність базується на особливостях здобутого фахового досвіду майбутніх учителів музики, що тісно пов'язано із специфікою мистецької освіти. Предметом навчання є мистецтво, тобто, концентрований вираз людської духовності. Спілкування у системі «викладач – твір мистецтва – студент», яке ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів, разом із розумінням мови мистецтва, забезпечує процес особистісних творчих перетворень.

Творчо-продуктивний компонент передбачає певний ступінь підготовленості студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, його характеризують розвинені вміння здійснювати вербальне повідомлення та музично-виконавський показ, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. При визначенні даного компоненту ми спиралась на дослідження відомих сучасних науковців, які висвітлюють характер музичної діяльності, вирішують проблеми творчої музично-педагогічної діяльності студентів (О. Апраксина, А. Болгарський, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, С. Науменко, Ю. Цагареллі, О. Щолокова та ін.).

Розвиток творчо-продуктивної діяльності майбутніх учителів музики розглядається вченими як: інтегральна якість музиканта (Л. Остапенко); багатоаспектна діяльність, що має процесуальний характер і передбачає аналіз, синтез, узагальнення, на основі яких здійснюється виконання проблемних завдань (Г. Гарбар); можливий прояв творчої індивідуальності (І. Бобакова); як естетично-оцінна функція на різних етапах сприймання

мистецтва та її творча реалізація у художньо-мистецькій практиці (О. Рудницька); умова самовдосконалення та самореалізації фахівця (Г. Падалка) і є гарантією успішного професійного становлення. Творчо-продуктивний компонент спрямований на виявлення унікального творчого стилю діяльності майбутнього вчителя музики. Діяльність майбутнього вчителя музики в умовах художньо-педагогічного процесу може бути лише в тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо особистість прагне у творчій діяльності реалізувати усі свої можливості (Є. Онуфрієв).

У висновках доцільно зазначити, що на сучасному етапі розвитку мистецької освіти актуалізується роль виконавської-інтерпретаційної діяльності студентів, яка забезпечує цілісне розуміння музичного твору і його творче втілення. Здатність до художньо-педагогічної інтерпретації свідчить про наявність високого ступеня професіоналізму в музичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бай Шаожун. Структура самоконтролю творчої інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музики / Бай Шаожун // Наукові записки: зб. наук. праць. Серія: педагогічні та історичні науки. – Вип. 118. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 19-24.
2. Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Й. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29–40.
3. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной эстетике / Н. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
4. Котляревська О. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / О. Котляревська. – К. : КГК, 1996 – 21 с.
5. Кремлёв Ю. А. О роли разума в восприятии произведений искусства / Ю. Кремлёв. – М. : Музыка, 1970. – 72 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
7. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 85 с.
8. Чернявська М. Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01. / М. Чернявська. – К. : КГК, 1996. – 20 с.

Chen BO
Kyiv

COMPONENT STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO INSTRUMENTAL-PERFORMING ACTIVITY

In the article the component structure of future music teachers to performing interpretation of works of music in the musical and instrumental training. Outlined mentioned interpretation of music from the standpoint of musicology and aesthetics, psychology and musical performance. Component structure of future music teachers to performing interpretation of works of music in the musical and instrumental training covers motivational and directional relationship, cognitive-Assessment, performance-independent and creative and productive components.

Key words: future teachers of music, performing activities, interpretation of works of musical art, musical and instrumental training.

Чень БО
г. Киев

КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта компонентная структура готовности будущих учителей музыки к исполнительской интерпретации произведений музыкального искусства в процессе музыкально-инструментального обучения. Определены значения интерпретации музыкальных произведений с позиции музыковедения и эстетики, музыкальной психологии и исполнительства. Компонентная структура готовности будущих учителей музыки к исполнительской интерпретации произведений музыкального искусства в процессе музыкально-инструментального обучения охватывает взаимосвязь мотивационно-направленного, когнитивно-оценочного, исполнительно-самостоятельного и творчески-продуктивного компонентов.

Ключевые слова: будущее учителя музыки, исполнительская деятельность, интерпретация произведений музыкального искусства, музыкально-инструментальное обучение.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 316.3:377

Марина БОДЕЛАН

м. Одеса
manina19831@mail.ru

ВУЛИЧНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК: ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ

У статті проаналізовано зміст понять «функція», «виробнича функція»; подано рівні, за якими визначаються функції соціальної роботи як професійної діяльності: макрорівень, мезорівень, мікрорівень; схарактеризовано ролі і функції фахівця із соціальної роботи; презентовано функції вуличного соціального працівника, що висвітлюють сутність і специфіку вуличної соціальної роботи; проведено розподіл функцій вуличного соціального працівника за рівнями соціальної роботи.

Ключові слова: роль, функція, соціальна робота, соціальний працівник, вулична соціальна робота, вуличний соціальний працівник.

Професійні функції є відображенням об'єктивної структури будь-якої професійної діяльності, а функціональна компетентність фахівця – індикатором якості його професійної підготовки у ВНЗ. Тому виокремлення набору професійних функцій певного фахівця має бути чітким і зрозумілим для освітньої галузі і працедавців. Виокремлення набору професійних функцій фахівців із соціальної

роботи дозволяє будувати відповідний набір навчальних модулів; здійснювати атестацію випускників; узгоджувати вимоги до соціальних працівників з працедавцями; змінювати набір професійних функцій, відповідно до яких здійснюється професійна підготовка фахівців у ВНЗ, залежно від зміни вимог працедавців; проводити підготовку до реалізації неповного набору професійних функцій в

режимі додаткових освітніх послуг; сертифікувати підготовку до реалізації кожної окремої професійної функції та ін.

Різноманітні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у вітчизняних вишах висвітлені в наукових доробках таких учених, як І. Боднарук, Т. Гордєєва, Д. Годлевська, С. Гришак, Д. Данко, О. Карпенко, В. Корнешук, Н. Клименюк, І. Мельничук, О. Патинок, О. Платонова, О. Повідайчик, В. Поліщук, В. Савіцька, С. Сургова, Є. Сєдов, Н. Троценко, О. Урсол, Р. Чубук та ін.

Мета статті – визначити і схарактеризувати функції вуличного соціального працівника.

Як відомо, функція – це: діяльність; роль об'єкта в межах певної системи; робота, яку виконує орган, організм; роль, значення чогонебудь. Отже, ключовими складовими поняття «функція» є діяльність, об'єкт, система, орган, роль, значення [3].

Щодо поняття «виробнича функція», то вона розглядається як коло обов'язків, які виконує фахівець відповідно до займаної посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою. Розрізняють такі виробничі функції:

- проектувальна (проектно-конструкторська) – здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробка документації, необхідної для втілення та використання об'єктів та процесів;
- організаційна – впорядкування структури і взаємодії складових елементів системи з метою зниження невизначеності, підвищення ефективності використання ресурсів і часу;
- управлінська – спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обміну;
- виконавська (технологічна, операторська) – спрямована на втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, коли фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології [1].

Функції соціальної роботи як професійної діяльності визначаються такими рівнями:

- макрорівень – зумовлений впливом конкретно-історичних, соціально-політичних, природо-економічних та інших показників. На цьому рівні функції соці-

альної роботи визначаються органами державної влади;

- мезорівень – характеризується впливом особливостей відомства, в якому працює фахівець, субкультурних особливостей, кількісно-якісних показників соціально-демографічного складу населення на певній території та ін. На цьому рівні функції соціальних працівників визначаються керівниками відомств, органів управління на місцях, підрозділів відділів і конкретизується в Тарифно-кваліфікаційних характеристиках відповідно до посад;
- мікрорівень – зумовлений впливом обстановки в соціальній установі, особливостями колективу, сім'ї, групи, особистості самого працівника. На цьому рівні функції соціальних працівників конкретизуються керівником установи, уточнюються безпосередньо самим фахівцем і впливають на його професійно-особистісне і професійно-функціональне самовизначення [6].

В соціальній роботі професійні функції визначаються через ролі, що їх виконують окремі суб'єкти соціальної системи для задоволення інтересів індивідів, соціальних груп, прошарків і класів [7]. Тому виокремити професійні функції соціального працівника дозволяють їх професійні ролі:

- *брокер* – соціальний працівник, який спрямовує людей у необхідні служби, що дозволяє використовувати соціальні служби в їх системі;
- *посередник, «буфер»* – соціальний працівник, який знаходиться між конфліктуючими сторонами (двома особами, людиною або групою чи кількома групами) і допомагає подолати розбіжності і продуктивно співпрацювати;
- *адвокат, захисник* – соціальний працівник, який бореться за права і гідність людей, які потребують такої допомоги (зокрема, за зміни в законах, певній практиці з позицій цілого класу людей);
- *оцінювач* – соціальний працівник, який збирає інформацію, аналізує проблеми людей, груп і допомагає прийняти рішення щодо подальших дій;
- *мобілізатор* – соціальний працівник, який запускає, активізує, організує дії вже наявних або нових груп для вирішення соціальних проблем;
- *учитель* – соціальний працівник, який передає інформацію, знання і допомагає

людям розвивати свої вміння і певній галузі;

- *корректор поведінки* – соціальний працівник, який працює над змінами в стереотипах поведінки, навичках, сприйнятті людей або груп;
- *консультант* – соціальний працівник, який діє разом із іншими працівниками щоб допомогти їм вдосконалити власні вміння у вирішенні проблем клієнта;
- *проектант спільнот* – соціальний працівник, який планує розвиток програм діяльності;
- *менеджер інформації* – соціальний працівник, який збирає, класифікує і аналізує відомості про соціальне середовище;
- *адміністратор* – соціальний працівник, який керує соціальною програмою, проектом або службою;
- *практик* – соціальний працівник, який забезпечує конкретну допомогу, турботу (фінансову, побутову, фізичну) [4].

Зазначені професійні ролі дозволяють виокремити типові професійні функції соціального працівника, а саме:

- *діагностичну* – встановлення причин виникнення проблем клієнта;
- *адвокативну* – захист інтересів клієнта і за необхідності представлення їх у державних органах і установах;
- *соціально-терапевтичну (компенсуючу)* – підтримка в складних життєвих ситуаціях, надання різноманітної допомоги, соціальних послуг;
- *соціально-профілактичну* – застосування методів, що попереджають виникнення соціальних проблем;
- *прогностичну* – аналіз можливих змін у поведінці клієнта в майбутньому;
- *проективну* – планування результатів втручання;
- *соціального контролю* – моніторинг поведінки, що відхиляється від норми, і застосування соціальних санкцій;
- *організаційно-адміністративну* – управління і взаємодія з іншими соціальними інститутами.

Аналіз сутності і специфіки вуличної соціальної роботи, а також ролей і функцій соціального працівника дозволяють визначити такі *функції вуличного соціального працівника*:

- *соціальної допомоги* – вуличний соціальний працівник виявляє та веде облік на

ввіреній території (в мікрорайоні) сімей, окремих осіб, які потребують соціальної підтримки, надає їм допомогу в отриманні матеріальних коштів, тимчасового житла та ін.;

- *допомоги в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів* – вуличний соціальний працівник допомагає, приймає участь у розробці програм усунення наслідків надзвичайних подій, сприяє формуванню бригад у межах рятувних служб, зокрема на ввіреній території;
- *соціально-компенсаторна* – вуличний соціальний працівник розробляє і реалізує заходи з компенсації соціальної неповноцінності клієнта, який внаслідок особистісних обставин мешкає або перебуває на ввіреній території [6];
- *діагностична* – вуличний соціальний працівник вивчає особливості мікрорайону і груп осіб, які мешкають або перебувають в його мікрорайоні; аналізує ступінь впливу на них мікросередовища; ставить «соціальний діагноз» і оцінює доцільність нововведення за двома напрямками: можливість реалізації (визначення можливостей адаптації нововведення у середовищі, що склалося; можливість здійснення інноваційного процесу) і доцільність реалізації (відповідність результатів інновації цілям її впровадження);
- *прогностична* – вуличний соціальний працівник здійснює науково обґрунтовані соціальні прогнози, що передбачає виявлення тенденцій і закономірностей розвитку соціальних явищ, а також чинників, здатних вплинути на прогнозований об'єкт; прогнозує вплив всіх соціальних інститутів мікрорайону на об'єкти соціальної роботи, визначає пріоритети в роботі;
- *попереджувально-профілактична* – вуличний соціальний працівник обирає і «запускає» соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-медичні та інші механізми попередження і подолання негативних явищ у своєму мікрорайоні [5];
- *правозахисна* – вуличний соціальний працівник використовує весь комплекс законів і правових норм, спрямованих на надання допомоги і підтримки, захист населення мікрорайону; здійснює захист прав і свобод громадян в усіх сферах суспільного і політичного життя,

Таблиця 1

Розподіл функцій вуличного соціального працівника за рівнями соціальної роботи

Рівні	Функції
Макро-рівень	<ul style="list-style-type: none"> - соціальної допомоги; - допомоги в подоланні наслідків стихійних лих і соціальних конфліктів; - морально-гуманістична; - рекламно-пропагандистська; - правозахисна; - попереджувально-профілактична; - прогностична; - соціально-компенсаторна
Мезо-рівень	<ul style="list-style-type: none"> - діагностична; - організаційна
Мікро-рівень	<ul style="list-style-type: none"> - діагностична; - прогностична; - соціальної допомоги; - попереджувально-профілактична; - соціально-педагогічна; - психологічна; - соціально-побутова; - комунікативна

Визначення функцій, що їх виконує вуличний соціальний працівник, дозволяє виявити знання, вміння, особистісні і професійно важливі якості, необхідні фахівцю для вирішення проблем клієнтів вуличної соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – К.: МОНУ, 2007. – 20 с.
2. Нерсесянц В. С. Общая теория права и государства / В. С. Нерсесянц. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 214 с.
3. Уголовно-процессуальное законодательство в современных условиях: проблемы теории и практики: сб. статей / В. В. Абрамочкин и др. – М.: Волтерс Клувер, 2010. – 528 с.
4. Филатова Е. В. Теория социальной работы: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Е. В. Филатова. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. – 315 с.
5. Характеристика функций социальной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/2_58070_harakteristika-funktsiy-sotsialnoy-raboti.html
6. Шкурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: уч. пос. для студ. высш. уч. заведений / М. В. Шкурова. – 3-е изд. – М.: Академия, 2006. – 272 с.
7. Якушев А. В. Социальная работа: Конспект лекций / А. В. Якушев. – М.: А-Приор. 2010. – 144 с.

бореться з правопорушеннями і злочинами, здійснює відповідні профілактичні заходи [2];

- *соціально-педагогічна* – вуличний соціальний працівник виявляє в своєму мікрорайоні потреби та інтереси мешканців в різних видах діяльності; залучає до роботи з ними різні установи, організації, громадські і творчі союзи, різних фахівців, тренерів та ін.;
- *медико-соціальна* – вуличний соціальний працівник організовує роботу з профілактики здоров'я людей, допомагає опанувати основи першої медичної допомоги, культурою прийняття їжі, санітарно-гігієнічні норми тощо;
- *соціально-побутова* – вуличний соціальний працівник сприяє у наданні необхідної допомоги і підтримки різним категоріям населення свого мікрорайону щодо покращення умов їхнього життя; приймає участь в організації нормального побуту;
- *комунікативна* – вуличний соціальний працівник встановлює в своєму мікрорайоні контакти з особами, які потребують певної допомоги і підтримки; організовує обмін інформацією; сприяє включенню різних суспільних інститутів в діяльність соціальних служб;
- *рекламно-пропагандистська* – вуличний соціальний працівник встановлює в своєму мікрорайоні організовує рекламу соціальних послуг, пропагує ідеї соціального захисту людини;
- *морально-гуманістична* – вуличний соціальний працівник створює в своєму мікрорайоні умови для гідної життєдіяльності мешканців, груп і прошарків населення;
- *організаційна* – вуличний соціальний працівник в своєму мікрорайоні сприяє організації соціальних служб на підприємствах і в установах, залучає до їх роботи суспільство; спрямовує діяльність соціальних служб на надання різних видів допомоги і соціальних послуг населенню.

Функції вуличної соціальної роботи, як і функції соціальної роботи в цілому, можна умовно розподілити за різними рівнями (макрорівень мезорівень, мікрорівень).

Marina BODELAN
Odessa

STREET SOCIAL WORKER: PROFESSIONAL FUNCTIONS

The article presents analysis the contents of definitions «function», «production function»; submitted the levels defined functions of social work in context of professional activity; characterized roles and functions of specialist in social work; presented functions of street social worker reflected essence and specifics of street social work; made distribution of street social worker functions according to the levels of social work.

Key words: role, function, social work, social worker, street social work, street social worker.

Марина БОДЕЛАН
г. Одесса

УЛИЧНЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ РАБОТНИК: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ

В статье проанализировано содержание понятий «функция», «производственная функция»; представлены уровни, определяющие функции социальной работы как профессиональной деятельности; охарактеризованы роли и функции специалиста по социальной работе; презентованы функции уличного социального работника, отображающие сущность и специфику уличной социальной работы; произведено распределение функций уличного социального работника в соответствии с уровнями социальной работы.

Ключевые слова: роль, функция, социальная работа, социальный работник, уличная социальная работа, уличный социальный работник.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2016

УДК 37.016:91

Любов ВІШНІКІНА
м. Полтава
lpvish@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ

Стаття присвячена актуальному питанню визначення теоретичних засад проектування методичної системи компетентнісного навчання географії. У статті обґрунтовується необхідність застосування системного підходу до дослідження компетентнісного навчання, здійснюється змістовий аналіз понятійно-категоріального апарату методичної системи формування географічної компетентності учнів. У роботі окреслено складники та проаналізовано структуру методичної системи, наведено зміст її підсистем, компонентів та елементів; схарактеризовано взаємодію складників системи із зовнішніми факторами, до яких віднесено об'єкт взаємодії (навчально-виховний процес із географії), предмет взаємодії (географічні компетентності учнів) та суб'єкти взаємодії (учень як дійова особа навчально-виховного процесу, що критично мислить, та вмотивований учитель географії).

Ключові слова: компетентнісне навчання географії, предметна географічна компетентність учнів, методична система, підсистеми, компоненти, елементи, фактори зовнішнього впливу.

На часі в освітньому просторі України величезною є проблематика, спрямована на систематизацію та модернізацію змісту й структури шкільної географічної освіти з урахуванням закономірностей та особливостей процесу навчання географії у сучасній школі на тлі викликів, що існують до такого процесу. Концептуальні підвалини прогресивних зрушень у цьому напрямі засновані на компетентнісному підході до навчання географії.

Компетентнісний підхід до навчання на теренах України було обрано за обов'язковий на державному рівні, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Закон «Про вищу освіту» (2014 р.). Визначальними категоріями компетентнісного підходу до навчання географії є ключові, міжпредметні та предметні географічні компетентності учнів. Стрижнем компетентнісного підходу до навчання є його системний характер. Тобто, лише за умо-

ви тлумачення компетентнісного навчання географії як методичної системи можливе комплексне й всебічне формування предметної географічної компетентності учнів.

Аналізу методичних систем у царині теорії та практики педагогіки присвятили свої роботи чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: С. Акіншина, В. Беспалько, В. Гузеєв, А. Даринський, М. Жалдак, О. Ковальов, Л. Коростіль, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Н. Морзе, А. Новіков, О. Пишкало, О. Савченко, Г. Саранцев, Г. Селевко, І. Смагін, Т. Тарнавська, Ю. Тріус, М. Уест, Н. Форкун, В. Химинець, А. Хуторський та інші.

Проте, наразі існує нагальна потреба у розвідках теоретичного та прикладного характеру, спрямованих на створення методичної системи компетентнісного навчання географії, позаяк саме географія, як зазначається у Міжнародній хартії географічної освіти (1992 р.), «розглядає питання взаємодії людини та довкілля щодо певної території, а серед характерних її рис визначає широке охоплення проблем, міждисциплінарний характер і методологію широкого спектру наук – від природничих до суспільних» [6]. Тож метою статті є визначення теоретичних засад створення методичної системи компетентнісного навчання географії та обґрунтування й розроблення її складників.

До дослідження такого складного явища як компетентнісне навчання географії доцільно застосовувати системний підхід. Це зумовлено тим, що, як зазначає І. Малафіїк, «якщо об'єкт пізнання складний і характеризується багатоманітністю його сторін та зв'язків між ними, якщо необхідно розглядати внутрішні механізми його функціонування, взаємодію його частин, то ці завдання зумовлюють вибір системного підходу як методу дослідження» [5].

Сутність системного методу, на думку О. Ковальова, «полягає у тому, що реальне явище подається системою, яка складається із низки підсистем, у середині яких і між якими елементи чи частини тісно взаємодіють. Неможливо пізнати явище, розглядаючи його або в цілому, або частинами» [3, 8].

Оскільки сутність системного підходу полягає у тому, що будь-який об'єкт дослідження вивчають як цілісну множину еле-

ментів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему, він має бути одним із провідних методологічних принципів педагогічних досліджень. Із іншого боку принцип системного підходу до навчання є одним із провідних дидактичних принципів. Відтак доцільно розглядати системний підхід як провідну концептуальну ідею організації, розробки та дослідження дидактичних механізмів компетентнісного навчання географії.

Перш ніж розглянути сучасне розуміння методичної системи як педагогічної категорії, варто здійснити змістовий аналіз її термінологічного апарату, тобто тлумачення понять: система, підсистема, компонент, елемент та структура.

Відтак доцільно розглянути сучасні тлумачення поняття «система». У словнику філософських термінів зазначається: «система – це категорія, що означає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем і задає онтологічне ядро системного підходу» [12]. У понятійно-термінологічному словнику навчання географії система визначається як «сукупність елементів чого-небудь, які перебувають у певних зв'язках між собою і утворюють цілісність (єдність)» [10, 234].

В. Краєвський та А. Хуторської зазначають, що система – «це цілісний комплекс елементів, які пов'язані між собою таким чином, що зміна одного з них призводить до зміни усіх інших. До мінімального набору характеристик системи, котрі визначають системний підхід до об'єкта вивчення, входять: склад (сукупність елементів, що їй належать), структура (зв'язок між ними), та функції кожного елемента, їх роль і значення в системі.» [4, 14].

І. Малафіїк надає велике значення системному підходу у царині освіти та вказує, що система характеризується певним набором функціонально-морфологічних компонентів, які утворюють цілісну й жорстку структуру і тим самим забезпечують цілісність системи [5].

З огляду на вище зазначене, система – це цілісний об'єкт, що вміщує функціонально-морфологічні складники (підсистеми, компоненти та елементи), які розташовані у певному усталеному порядку і виступають щодо навко-

лишніх умов та інших систем як єдине ціле. Кожен із складників системи, організованих з певною метою, додає щось конкретне до унікальної характеристики цілого, а зміна одного з них призводить до зміни усіх інших. Взаємодія між щільно пов'язаними складниками системи та середовищем зумовлює якісно нову її інтегративну сутність, а енергія зв'язків поміж елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем.

Варто зазначити, що Л. Берталанфі, який був одним із засновників загальної теорії систем, приділяв значну увагу вивченню зв'язків системи із зовнішнім середовищем [1]. На основі аналізу його поглядів, можна зробити наступний висновок: якщо система взаємодіє із зовнішнім середовищем, то вона є відкритою.

Поняття системи пов'язане із поняттями «структура», «підсистема», «компонент», «елемент», «зв'язок» тощо, які теж доцільно розтлумачити. Отже, підсистема – це складова частина системи, у якій можна виокремити інші складові (компоненти та елементи), що знаходяться у певних ієрархічних відношеннях. «Елемент – [*elementum* – стихія, первинна речовина] – нерозкладний (у даній системі) складник тіл, матеріальних систем, теоретичних побудов. Зв'язок елементів системи визначають терміном «структура» [11, 473]. Елементи у їх сукупності називають компонентами системи

У свою чергу, «компонент – [*component* – різновид, складова частина чогось] – це складник чогось, який може: відповідати ієрархічному рівню; містити елементи» [10, 134].

Поняття «структура» у сучасній філософській літературі тлумачиться як: «сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність» [12]. Підґрунтям цього поняття є спосіб упорядкованості або композиції елементів. Відповідно до такого, усі складники системи пов'язані внутрішньо системними зв'язками, які визначаються співвідношеннями, що засновані на їхній взаємозалежності і взаємообумовленості. Такі зв'язки характеризують, по-перше, чинники виникнення системи, по-друге, чинники збереження її цілісності та провідних властивостей. Саме зв'язки між складниками системи значною мірою визначають її структуру, яка характеризує організованість, стійкість та упорядкованість будь-якої системи [2].

Наразі у сфері освіти доволі поширеним і вживаним є поняття «методична система». Існує проблема визначення того, у чому полягає її суть як дидактичної категорії. Доцільно навести тлумачення цього терміну різними науковцями.

Одним із перших термін «методична система навчання» запровадив А. Пишкало у дослідженнях з методики навчання геометрії в початковій школі. Він визначив таку систему як сукупність п'яти ієрархічно підпорядкованих компонентів: цілей навчання, його змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання [8].

І. Смагін засвідчує, що «у низці досліджень поняття «методична система навчання» розглядається у вузькому й широкому значеннях: у вузькому сенсі – як оптимальне сполучення методів і форм навчання, які обумовлені специфікою навчального предмета й віковими можливостями учнів; у широкому сенсі – як педагогічна модель навчального процесу, що дозволяє аналізувати взаємозв'язки між найважливішими його компонентами (цілями, змістом, методами, формами й засобами навчання)» [13]. А на думку Н. Морзе до методичної системи потрібно включати цілі навчання, зміст, методи, засоби та форми навчання, очікувані результати навчання, технології добору змісту, методів, форм і засобів навчання [7].

Отже, відповідно до сучасних підходів та на основі результатів власних теоретично-методичних досліджень ми дійшли висновку, що методична система являє собою багаторівневу ієрархічну цілісну стійку сукупність підсистем, компонентів та елементів, що пов'язані внутрішньо системними взаємозалежними і взаємообумовленими зв'язками, які можуть змінюватися внаслідок взаємодії із зовнішніми чинниками.

Поруч із формуванням ключових та міжпредметних компетентностей провідним завданням компетентнісного навчання географії є формування саме предметних географічних компетентностей учнів (ПГКУ). При створенні методичної системи формування ПГКУ ми враховували висвітлені вище вимоги до методичних систем. Розроблена нами методична система включає три функціонально-морфологічних підсистеми: компонентну, результувальну та регулюючу (табл. 1).

До складу підсистем входять складники нижчого рівня – компоненти, які вміщують свої структурні елементи. Так компонентна підсистема складається зі концептуального, змістового, процесуального та контрольнорегувального компонентів. У свою чергу концептуальний компонент включає мету формування ПГКУ та перелік провідних дидактичних принципів, реалізація яких забезпечує досягнення цієї мети (табл. 2).

Змістовий компонент втілюється у змісті предметних географічних компетентностей: географічних знаннях, вміннях й навичках, досвіді творчої діяльності з географії, емоційно-ціннісних ставленнях до довкілля й людської діяльності у ньому та науково-географічному баченні світу (табл. 3). Усі ці елементи, котрі є складниками предметної географічної компетентності учнів, змістовно регламентуються державною навчальною програмою з географії.

Процесуальний компонент включає елементи, які забезпечують перебіг процесу навчання географії, а саме: методи та методичні прийоми навчання, форми організації навчання (урочну, позаурочну та позакласну), режими (традиційний, самостійний та інтерактивний) і форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та засоби навчання географії (див. табл. 3).

Контрольно-корегувальний компонент методичної системи передбачає, по-перше, наскрізне виявлення зворотного зв'язку між учнями та вчителем; по-друге, поетапний контроль рівня сформованості ПГКУ; по-третє, застосування різноманітних методів, видів, форм, способів та прийомів контролю навчальної діяльності та навчальних досягнень учнів з географії; по-четверте, обов'язкове використання компетентнісно орієнтованих завдань (КОЗ), які мають прикладне спрямування й сприяють поглибленню й поширенню

Таблиця 1

Складники підсистем методичної системи формування ПГКУ

Підсистеми методичної системи формування ПГКУ		
Компонентна	Результувальна	Регулююча
1. Концептуальний компонент. 2. Змістовий компонент. 3. Процесуальний компонент. 4. Контрольно-корегувальний компонент	1. Здатність учнів застосовувати географічні знання, вміння й навички, досвід творчої діяльності та науково-географічне бачення світу задля вирішення життєвих завдань та розв'язання професійних проблем. 2. Морально-етичні установки учнів екологічного та природоохоронного спрямування	Мережна структура зв'язків методичної системи

Таблиця 2

Елементи концептуального компонента методичної системи формування ПГКУ

Концептуальний компонент		
Мета компетентнісного навчання географії	↔	Провідні дидактичні принципи
Всебічний розвиток і виховання школяра як соціально-адаптованої особистості, здатної до цивілізованої взаємодії з природою		1. Компетентнісного навчання 2. Діяльнісного навчання 3. Індивідуалізованого навчання

Таблиця 3

Складники компетентнісної підсистеми методичної системи формування ПГКУ

Змістовий компонент (зміст ПГКУ)	Процесуальний компонент	Контрольно-корегувальний
1. Географічні знання. 2. Географічні вміння й навички. 3. Емоційно-ціннісне ставлення до довкілля та людської діяльності у ньому. 4. Досвід творчої діяльності з географії. 5. Науково-географічне бачення світу	1. Методи навчання географії. 2. Методичні прийоми навчання географії. 3. Форми організації навчання географії. 4. Режими й форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. 5. Засоби навчання географії	1. Наскрізне виявлення зворотного зв'язку між учнями та вчителем. 2. Поетапний контроль рівня сформованості ПГКУ. 3. Методи, види, форми, способи та прийоми контролю ПГКУ. 4. Використання компетентнісно орієнтованих завдань

ню емоційно-ціннісних ставлень учнів до до-
вкілля й людської діяльності у ньому та їх-
нього науково-географічного бачення світу
(див. табл. 3).

Друга підсистема запропонованої мето-
дичної системи – результувальна, вміщує очі-
кувані результати компетентнісного навчан-
ня географії (див. табл. 1) і спрямовує функ-
ціонування усіх складників системи.

У широкому сенсі запропонована методи-
чна система є моделлю навчального процесу,
що спрямований на формування ПГКУ. Крім
того, вона дозволяє аналізувати взаємозв'яз-
ки між її компонентами системи та очікува-
ними результатами компетентнісного навчання
географії. Такий аналіз забезпечується тре-
тьою підсистемою (див. табл. 1), тобто наяв-
ністю механізму встановлення зв'язків між
елементами методичної системи. Роль такого
механізму виконує мережна структура зв'язків
усієї методичної системи. Така структура
використовує відношення «багато хто до ба-
гатьох», за якого один компонент системи
може мати багато елементів і при цьому ко-
жен елемент явно взаємодіє з багатьма інши-
ми компонентами та елементами. [9, с. 87].

Як зазначалося раніше, будь-яка методи-
чна система є відкритою, оскільки взаємодіє
із зовнішнім середовищем. Задля пояснення
взаємодії методичної системи формування
ПГКУ з зовнішнім середовищем, що впливає
на неї, доцільно використати принцип супер-
позиції (накладання), який був застосований
у дидактичних дослідженнях І. В. Малафіїком
при аналізі питань змісту освіти [5]. Відповід-
но до принципу суперпозиції дія методичної
системи на зовнішні фактори, і їхній вплив на
внутрішні компоненти системи здійснюється
одночасно. Саме тому ми визначаємо зовніш-
ні фактори як об'єкт, предмет і суб'єкти взає-
модії (табл. 4).

Об'єктом, з якими взаємодіє методична
система формування ПГКУ виступає навчаль-

но-виховний процес з географії, предметом –
географічні компетентності учнів (ключові,
міжпредметні та предметні), а суб'єктами –
учень як дійова особа навчально-виховного
процесу, що критично мислить, та вмотиво-
ваний учитель географії.

У процесі взаємодії методичної системи із
зовнішнім середовищем відбуваються якісні
зміни як зовнішніх факторів, так і внутрішніх
компонентів системи. Тобто, з одного боку у
навчально-виховний процес з географії актив-
но впроваджується компетентнісний підхід до
навчання, формування географічних компе-
тентностей учнів набуває системного характе-
ру, а взаємодія вчителя і учня отримує діяльні-
сний та індивідуально зорієнтований харак-
тер. Із іншого боку – внутрішні компоненти
методичної системи та структурні зв'язки
зазнають розвитку і вдосконалення, що приз-
водить до підвищення ефективності усієї ме-
тодичної системи формування ПГКУ.

Результуючи наші дослідження ми дійшли
висновку, що компетентнісне навчання
географії може бути успішним, тобто забез-
печить комплексне й всебічне формування
предметної географічної компетентності уч-
нів, лише за умови його тлумачення як мето-
дичної системи. У свою чергу методична сис-
тема компетентнісного навчання географії
являє собою багаторівневу ієрархічну цілісну
стійку сукупність підсистем, компонентів та
елементів, що пов'язані внутрішньо систем-
ними взаємозалежними і взаємообумовлени-
ми зв'язками, які можуть змінюватися внаслі-
док взаємодії із зовнішніми чинниками.

У результаті застосування запропонова-
ної методичної системи взаємодія вчителя та
учня має призвести до формування здатності
учня застосовувати географічні знання, вмін-
ня й навички, досвід творчої діяльності та
науково-географічне бачення світу задля ви-
рішення життєвих завдань та розв'язання
професійних проблем та морально-етичні

Таблиця 4

Фактори взаємодії методичної системи формування ПГКУ із зовнішнім середовищем

Об'єкт взаємодії	Предмет взаємодії	Суб'єкти взаємодії
навчально-виховний процес з географії	географічні компетентності учнів (ключові, міжпредметні та предметні)	учень як дійова особа навчально-виховного процесу, що критично мислить, та вмотивований учитель географії

установки учнів екологічного та природоохоронного спрямування.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні й розробці компонентів та елементів методичної системи формування предметної географічної компетентності учнів основної школи.

Список використаних джерел

1. Берталанфи Л. Системный подход / Л. Берталанфи // Мир философии: В 2 ч. – М. : Политиздат, 1991. – Ч. 1. – 672 с.
2. Горбань О. М. Основи теорії систем та системного аналізу / О. М. Горбань, В. С. Бахрушин. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. – 204 с.
3. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление: Учеб. пособие. – Харьков : ХГУ, 1990. – 156 с.
4. Краевский В. В. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. для студентів ВНЗ [Електронний ресурс] / І. В. Малафійк. – К. : Слово, 2015. – 630 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/73638/pedagogika/didaktika_novitnoyi_shkoli

6. Міжнародна хартія географічної освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 2. – С. 3–12.
7. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики. Монографія. – К. : Курс, 2003. – 366 с.
8. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук / А. М. Пышкало. – М. : Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.
9. Самойленко В. М. Географічні інформаційні системи та технології : підручник / В. М. Самойленко. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 448 с.
10. Самойленко В. М. Навчання географії : Понятійно-термінологічний словник / В. М. Самойленко, Я. Б. Олійник, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2014. – 352 с.
11. Словник української мови, тт. 1–11 [Електронний ресурс]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 2. – Режим доступу: <http://kiev.prom.ua/p548364-slovník-ukrayinskoyi-movi.html>
12. Словарь философских терминов [Электронный ресурс] // Сайт «Новейший философский словарь». – Режим доступа: <http://www.philosophy-terms.ru/word>
13. Смагін І. І. Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчання / І. І. Смагін / Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 67. Педагогічні науки. – 2013. – С. 40–43.

Lubov VISHNIKINA

Poltava

THEORETICAL PRINCIPLES OF FORMING THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF COMPETENCY BUILDING APPROACH IN GEOGRAPHY TEACHING

The article deals with the live issue of determining the theoretical principles in designing the methodological system of competency building approach in Geography teaching. The necessity of applying the systematic approach to the studies of the particularities of forming the methodological system is substantiated in the article, as well as the analysis of meaning of conceptual-categorical apparatus is carried out. The author of the article outlined the constituents and analyzed the structure of the methodological system, specified the content of its subsystems, components and elements. Also the author characterized the interaction of the system constituents with external factors which include the object of interaction (educational process in Geography), the subject matter of interaction (geographical competence of pupils) and subjects of interaction (a pupil with critical thinking as a participant of educational process, and a motivated Geography teacher).

Key words: competency building approach in Geography teaching, subject geographic competence of pupils, methodological system, subsystems, components, elements, external factors.

Любовь ВИШНИКИНА

г. Полтава

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Статья посвящена актуальному вопросу определения теоретических основ проектирования методической системы компетентностного обучения географии. В статье обосновывается необходимость применения системного подхода к исследованию компетентностного обучения, осуществляется анализ содержания понятийно-категориального аппарата методической системы формирования географической компетентности учащихся. В работе определены составляющие части и проанализирована структура методической системы, изложено содержание её подсистем, компонентов и элементов; охарактеризовано взаимодействие составляющих частей системы с внешними факторами, к которым отнесены объект взаимодействия (учебно-воспитательный процесс по географии), предмет взаимодействия (географические компетентности учащихся) и субъекты взаимодействия (ученик, как участник учебно-воспитательного процесса, и мотивированный учитель географии).

Ключевые слова: компетентностное обучение географии, предметная географическая компетентность учащихся, методическая система, подсистемы, компоненты, элементы, факторы внешнего влияния.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2016

УДК [811.161.2:005.336.2]:[81:37.026]

Анна ГАМЗА

м. Рівне

nuse4kaa@mail.ru

МЕТОДИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ ОПИСОВОЇ ФУНКЦІЇ ДІЄСЛОВА У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ

У статті розглянуто теоретичні аспекти змісту мовного поняття «дієслово» як одиниці мови у методиці навчання української мови; окреслено умови формування навички текстотворення у процесі вивчення досліджуваної морфологічної одиниці; доведено важливість описової функції дієслова у процесі створення текстів різних стилів молодшими школярами; запропоновано систему вправ щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів.

Ключові слова: навичка текстотворення, система мовних понять, одиниці мови та мовлення, дієслово, текст.

Відповідно до чинного Державного стандарту початкової загальної освіти, мета і завдання навчального предмета «українська мова» у початковій школі полягає у застосуванні комплексного підходу до формування основних умінь і навичок молодших школярів, які проявлятимуться у зростанні умінь користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності [10, 33]. Розвиток мовлення учнів набув статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці.

На сьогодні виховання мовленнєвої культури тісно пов'язане з оволодінням лексико-граматичної структури мови та використання її мовних засобів у будь-якій мовленнєвій ситуації, умінням користуватися багатством рідної мови, правильно і виразно висловлювати свої думки (текстотворення). Формування у молодших школярів умінь і навичок користуватися мовними засобами у процесі сприймання, розуміння і продукування текстів усної і письмової форм є провідною метою навчання української мови.

Важливим завданням методики навчання української мови у початковій школі є процес формування умінь створювати тексти різних стилів під час вивчення дієслова, адже таким чином ми стимулюватимемо учнів до введення різних дій, які вони виконуватимуть у момент мовлення та вживатимуть їх у власних зв'язних висловлюваннях.

Теоретико-методичні основи з'ясування важливості вивчення дієслова щодо формування та розвитку навички текстотворення прослідковуємо у працях українських та зару-

біжних психологів, педагогів та лінгводидактів. Психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк); розробка мовного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляев, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк). Аналіз досліджень дає підстави обґрунтувати думку, що реалізація означених положень висвітлюється недостатньо, оскільки не прослідковується лінія дослідження власне описової функції дієслова щодо формування текстотворчих умінь.

Мета статті – розкрити основні теоретико-методичні аспекти формування навички текстотворення у процесі вивчення описової функції дієслова.

Аналіз науково-методичної літератури і практики навчання засвідчив, що дієслово є однією з найважливіших морфологічних одиниць мови, яка утворюється за рахунок вираження дій залежно від способу, виду, часу та місця виконання. Згідно сучасної практики навчання дієслово становить самостійну частину мови із своїми семантико-граматичними особливостями.

Згідно аналізу мовного поняття «дієслово», то лінгвістична наука «дериватологія» зазначає, що досліджувана одиниця характеризується найбагатшою серед інших

частин мови словотвірною структурою, оскільки йому властива префіксація, суфіксація, творення дієслівних форм за допомогою частки –ся, практикується словоскладання, що виявляється або в повторі слова, або в структурному злитті слів – синонімів [3, 191].

У методичній літературі даються різні визначення дієслова:

- частина мови, яка називає дію предмета і відповідає на питання що робити? що зробити? [14, 335];
- слова, що вказують на дію предмета і змінюються за особами, числами і часами, а також відповідають на питання що робити? що зробити? [8, 102];
- частина мови, що виражає статичну дію предмета і сполучається з іменником, узгоджуючись з ним у роді, часі і числі. Відповідає на питання що робити? що зробити? [2, 140];
- частина мови, що виражає постійну (статичну) дію предмета, граматично виявлену в категоріях особи, числа та часу [9, 171];
- частина мови, що означає постійну, непроцесуальну дію предмета [6, 140];
- це одна з периферійних частин мови, яка позначає дію предмета, має зумовлені опорним іменником словозмінні морфологічні категорії числа й часу та може виконувати комунікативну функцію залежно від теми або входити до складу комплексної теми [6, 121].

Дієслово як самостійна частина мови може бути охарактеризована у семантичному, морфологічному і синтаксичному аспектах.

Підкреслюючи вищесказане, можемо стверджувати, що дієслово подібно до іменника становить самостійну частину мови, але має своєю семантичною основою не предметність, а дію (вид, спосіб, умова). При цьому семантичні основи іменника й дієслова не взаємовиключаються, а тільки доповнюють одна одну.

Вивчаючи дієслово, важливо звернути увагу молодших школярів на його важливе значення як одиниці комунікативної функції мови. Ми не можемо говорити про покращення динаміки формування текстотворчих умінь, коли діти не будуть орієнтуватись в основних програмних вимогах щодо вивчення дієслова, як частини мови. Наведемо ключові положення програми.

У 3-му класі учні повинні :

- мати уявлення про дієслово як частину мови;
- впізнавати дієслова в реченні, тексті, ставити до них питання;
- пояснювати їх значення у мові і мовленні, зв'язувати з іменниками;
- добирати до поданого дієслова 1–3 синоніми, антонім;
- ставити питання до дієслів різних часових форм;
- змінювати дієслова за часами у формах доконаного і недоконаного виду (без уживання термінів) за допомогою питань: що робить? що зробить? що робив? що зробив?;
- розпізнавати часові форми дієслів у тексті;
- вживати дієслова в усному і писемному мовленні, в різних ситуаціях спілкування (в суперечках, дискусіях, застереженнях, виправдовуваннях, порадах, повчаннях) [11, 40].

У 4-му класі молодші школярі повинні :

- відносити до дієслів слова, що означають різні дії;
- пояснювати лексичні значення дієслів;
- добирати дієслова до груп з різними лексичними значеннями (руху, праці, спілкування, сприймання, явищ природи тощо);
- будувати речення з однорідними присудками, вираженими дієсловами, за ілюстраціями, мовленнєвими ситуаціями, графічними моделями; використовувати дієслова у навчальних вправах, у текстах розповідного та описового типу;
- добирати з-поміж поданих дієслів те, що найбільш відповідає мовленнєвій ситуації;
- уникати одноманітності у використанні дієслів зі значенням руху, мовлення та ін.;
- впізнавати на слух та в письмових текстах неозначену форму дієслова;
- добирати неозначену форму до дієслів, поданих в інших формах;
- використовувати неозначену форму у побудові навчальних текстів-інструкцій, порад;
- визначати час дієслова у реченнях, тексті;
- дотримуватись літературної вимови і правопису дієслів на –ся;
- утворювати і пояснювати (за зразком) значення дієслів на –ся, вживати їх у побудові речень, у зв'язному мовленні [11, 55].

Аналіз праць В. М. Русанівського засвідчує, що дія – це певна особливість особи чи предмета, яка залежить від часових змін місця та умови, а також є невід’ємним компонентом інших морфологічних одиниць. Дія є власне тим показником існування самого предмета чи особи, його кваліфікатором, оскільки виражає одну або декілька процесів, що утворюють одне ціле. Кожен предмет має свою конкретну послідовність, тобто певне коло дій, які засвоюються і складаються вже в цілісний процес, що призводить до очікуваного результату [12, 65].

Наприклад:

Ми в парку побачили білку. Вона збирала горішки. Потім їх заносила в дупло. А коли помітила нас, то швидко пострибала на верхів’я дерева.

Відповідно до поставленої мети та встановлення певного коефіцієнту досліджуваного матеріалу, проведемо короткий аналіз означеного тексту, щоб з’ясувати ефективність описової функції дієслова у процесі формування текстотворчих умінь.

Щоб сформувані навичку текстотворення у молодшого школяра, нам потрібно зосередити навчальний процес перш за все на встановленні смислових зв’язків та на виокремленні чітких смислових ліній тексту.

Спираючись на методичні погляди М. С. Вашуленка можемо говорити про те, що першоосною формування текстотворчих умінь є робота над невеликим текстом-прикладом, у якому молодший школяр повинен вміти визначити тему та основну думку, ділити текст на логічно-завершені частини (зачин, основна частина, кінцівка), а також вміти добирати заголовок до вказаного вчителем зв’язного висловлювання [5, 38]. Наприклад,

- Кого ви побачили у парку? (*Білочку*);
- Що вона робила? (*Збирала горішки*);
- Куди заносила білочка горішки? (*В дупло*);
- Що відбулося потім? (*Вона нас побачила і пострибала на верхів’я дерева*).

З’ясувавши, чи діти розуміють про кого йде мова у тексті, можемо перейти до наступного етапу його аналізу:

- Визначте основну думку висловлювання.
- Доберіть заголовок до тексту.
- Складіть власний текст з 5-ти речень про улюблену тваринку.

Ці елементи формують основу навички текстотворення, відповідні уміння щодо роботи над власними текстами молодшими школярами.

З боку розгляду морфологічного аспекту, то дієслову властиві граматичні категорії особи, числа і часу. Виражаючи дію певного предмета, означена самостійна частина мови у сполученні з іменником та прикметником утворює складні смислові та граматичні зв’язки, які у методиці навчання української мови прийнято називати «реченням». Вільне та змістовне застосування дієслова у мовленні призводить до формування умінь доцільно застосовувати їх у контекстах, що характеризуються різними стилістичними, жанровими та іншими особливостями.

Аналіз теоретико-практичних положень щодо вивчення дієслова у початкових класах націлює на думку про те, що функціонування даної морфологічної одиниці є невід’ємним компонентом навички текстотворення.

Специфіка вивчення дієслова полягає у тому, щоб навчити дитину правильно виражати дію означеного предмету залежно від особи, місця та часу.

Щоб сформувані у молодших школярів певну логічну послідовність дій, потрібно, перш за все, привчити їх до постійного повторення, спираючись на конкретний приклад. Так само ми навчимо учнів складати власні твори, урізноманітнюючи їх все більш складними словами, категоріями слів та процесами, які відбуваються з певним предметом чи особою.

Зосередимо нашу увагу на прояві опису дій у вірші М. Познанської «Осінь».

Листя жовте та червоне
Легко з дерева злітає.
Мов метелик, на дорозі
З тихим шелестом сідає.
Сяють золотом берези.
Жовтень ним вінчає осінь.
Журавлиний клич мерезить
Висоти холодну просінь.

Аналіз поетичного твору засвідчує важливість описової функції дієслова при формуванні текстотворчих умінь, адже таким чином, ми зможемо на конкретному прикладі показати молодшим школярам як саме скласти текст художнього стилю з правильною смисловою та граматичною єдністю.

Наступним етапом у процесі текстотворення є власне процес складання тексту за допомогою опорних слів. Спираючись на даний приклад, вчитель може запропонувати учням скласти невеликий текст-опису дій на вільну тему, використовуючи опорні дієслова (*злітає, сідає, вінчає, мережить*).

Даний етап доводить важливість налаштування правильного психологічного середовища кожного учня та активізації всієї його уваги на поставленому завданні. Коли дитина досягне очікуваного результату формування текстотворчих умінь за допомогою означених вправ, вчитель повинен ускладнити завдання, змінивши стиль з художнього на науковий, але не забувати про текст-приклад.

– *Складіть пам'ятку правильної послідовності виконання дій при створенні рухомої іграшки-котика, використовуючи дієслова з інструктажу, поданого нижче.*

Іграшка-дергунчик «Песик»

1. Використайте шаблон.
2. За шаблоном на зворотньому боці картону обведіть тулуб і голову тваринки.
3. Виріжте фігурку по контуру.
4. Так само обведіть та виріжте пари передніх і задніх лапок та хвіст.
5. Накладіть із зворотнього боку на тулуб спочатку пару передніх лап.
6. Потім, зробіть циркулем проколи для кріплення рухомого механізму.
7. Вставте в отвори дріт і розведіть його кінці в сторони.
8. Так само рухомо прикріпіть до тулуба пару нижніх лап.
9. Із зворотнього боку іграшки голкою зробіть проколи в кожній лапці і ниткою зв'яжіть деталі верхніх та нижніх лапок, а потім з'єднайте з хвостом.
10. Прикрасьте іграшку аплікацією, використовуйте різні матеріали.

З наведеного прикладу можемо говорити про значне покращення якості формування навички текстотворення, адже учні не лише повторюють конкретну дію чи послідовність дій, а й оволодівають морфологічними знаннями досліджуваної нами частини мови та урізнобарвлюють власне зв'язне висловлювання групами слів, чим збагачують лексичний словник мовлення.

Отже, підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що у системі вправ, пов'язан

них із роботою над описовою функцією дієслова варто звернути увагу на лексичну та граматичну сторони даної морфологічної одиниці, адже дієслово – це та самостійна частина української мови, за допомогою якої учні початкових класів вчать створювати цілісний текст. Великою перевагою дієслова є його описова функція за рахунок якої молодші школярі формують навичку текстотворення та розвивають свої практичні вміння створювати тексти різних стилів залежно від мети, місця та умов спілкування. У методиці навчання української мови саме дієслово може відображати чітку послідовність дій особи чи предмета та сприятиме логічному завершенню дії, що призведе до передбачуваного результату.

Список використаних джерел

1. Анікієнко І. Г. Значення дієслова і комунікативний зміст висловлювання / І. Г. Анікієнко, Л. Д. Дяченко // Мовознавство. – 1985. – № 1. – С. 43–46.
2. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова : Морфологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1969. – 140 с.
3. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К. : Рад. школа, 1955. – 248 с.
4. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – К. : Рад. школа, 1986. – 105 с.
5. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. – метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
6. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови: Академічна граматики української мови / За ред. І. Р. Вихованця. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
8. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова : Підручник / За ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища школа, 1993. – 366 с.
9. Плющ М. Я. Граматика української мови: Морфемика. Словотвір. Морфологія : Підручник / М. Я. Плющ. – К. : Вища школа, 2005. – 286 с.
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – Київ : МОН. – 2011.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К. : Початкова школа. – 2013. – 432 с.
12. Русанівський В. М. Дієслово – рух, дія, образ / В. М. Русанівський. – К. : Рад. школа, 1977. – 112 с.
13. Хорошковська О. Н. Текст, як основа розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності на уроках української мови / О. Н. Хорошковська, О. Петрук // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 11–14.
14. Юшук І. П. Українська мова / І. П. Юшук. – К. : Либідь, 2004. – 640 с.

Anna HAMZA
Rivne

IMPLEMENTATION OF METHODOLOGICAL DESCRIPTIVE VERB IN THE PROCESS OF FORMING SKILLS OF THE TEXT

In the article the theoretical aspects regarding the content of the speech the term «verb» as a unit of language teaching methodology in Ukrainian; outlines the conditions of the skills of the text in the study of the investigated morphological units; proved the importance of descriptive verbs function when creating different styles of text to younger students; The system of exercises on the formation skills of the text to primary school pupils.

Key words: skill of the text, system of linguistic concepts, unity of language and speech, verb, text.

Анна ГАМЗА
г. Ровно

МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОПИСАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ГЛАГОЛА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ

В статье рассмотрено теоретические аспекты содержания языкового понятия «глагол» как единицы языка в методике обучения украинскому языку; обозначено условия формирования навыка текстотворения в процессе изучения исследуемой морфологической единицы; доказано важность описательной функции глагола в процессе создания текстов разных стилей младшими школьниками; предложено систему упражнений относительно формирования текстотворческих умений в учащихся начальных классов.

Ключевые слова: навык текстотворения, система языковых понятий, единицы языка и речи, глагол, текст.

Стаття надійшла до редколегії 22.08.2016

УДК 378.14

Анна ДОБРОВОЛЬСЬКА
м. Івано-Франківськ
anna68@meta.ua

ОЦІНЮВАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ ЗА РІВНЯМИ СФОРМОВАНОСТІ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті акцентовано увагу на розробці методики оцінювання рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів за рівнями інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності), сформованої під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) з використанням модульних технологій.

У межах розроблення цієї методики схарактеризовано модульні технології на рівні основних засобів їх реалізації – модулів і модульних програм. Під час дослідження ми дійшли висновку, що фахова підготовка майбутніх лікарів і провізорів у межах формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП за модульними технологіями, обумовлена синтезом гносеологічного, аксіологічного і практиологічного компонентів. Для її оцінювання були виокремлені гностичний, мотиваційний, діяльнісний критерії і показники, які їх характеризують. Ці показники було запропоновано оцінювати за 4-и бальною шкалою від 0 до 3 балів. Рівні фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах ІТ-компетентності, сформованої із застосуванням модульних технологій під час навчання ДПНП, було запропоновано здійснювати з використанням суми балів за всіма показниками всіх критеріїв для кожного з суб'єктів освітнього процесу.

Подальші дослідження запропоновано присвятити оцінюванню рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів згідно з розробленою методикою.

Ключові слова: модульні технології навчання, модуль, модульна програма, ІТ-компетентність, рівні сформованості, фахова підготовка, компоненти, критерії, показники, рівні фахової підготовки, методика.

Реалізація галузевих стандартів вищої освіти передбачає відповідну організацію освітнього процесу в медичних і фармацевти-

чному ВНЗ, котра враховує досягнення науково-технічного прогресу, а також демократичні процеси в українському суспільстві,

Європі і світі. Окрім того, під час освіти майбутніх лікарів і провізорів необхідно зважати на появу нових діагностичних технологій, упровадження нових методик лікування, розширення спектру лікарських препаратів і засобів медичного призначення, без яких на сьогоднішній день неможливе функціонування медичної і фармацевтичної галузей. Наявність цих та інших чинників обумовлює необхідність подальшого вдосконалення процесу освіти майбутніх фахівців системи охорони здоров'я за рахунок її інтеграції з наукою під час інноваційної діяльності.

З метою вдосконалення освітнього процесу в медичних і фармацевтичному ВНЗ з успіхом застосовують нові технології навчання, серед котрих модульні технології є одними з провідних.

Питання розроблення і використання модульних технологій навчання висвітлювали в своїх дослідженнях С. Батишев, В. Беспалько, М. Гольдшмід, М. Лаврентьев, М. Олешков, С. Посилівейт, Дж. Рассел, Г. Селевко, П. Третьяков, М. Чошанов, Т. Шамова, П. Юцявічене та інші.

Проблема визначення критеріїв і показників, за допомогою яких оцінюють рівні підготовки майбутніх фахівців, розглядалася в роботах В. Белікова, Є. Белкіна, І. Васильєвої, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, Л. Макарової, Е. Насирової, Г. Подчалімової, Ф. Расказова, А. Реан і ряду інших дослідників.

Застосування модульних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів, що супроводжується формуванням їх інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЄСКГ») «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ»), забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних до компетентної, відповідальної, ефективної професійної діяльності на рівні світових стандартів. Тому за сучасних умов функціонування і розвитку вищої медичної і фармацевтичної освіти оптимізація процесу формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і про-

візорів під час навчання зазначеним ДПНП забезпечує вдосконалення їх фахової підготовки. Розроблення і застосування методики її оцінювання за рівнями ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», дозволить, на нашу думку, удосконалити процес навчання майбутніх лікарів і провізорів у медичних і фармацевтичному ВНЗ.

Отже, метою дослідження є розроблення методики оцінювання фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів за рівнями їх ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» в використанні модульних технологій.

Реалізація освітніх програм майбутніх лікарів і провізорів згідно з галузевими стандартами вищої освіти спрямована на формування компетенцій і компетентностей, якими повинні володіти випускники медичних і фармацевтичного ВНЗ, і з успіхом здійснюється за рахунок модульних (кредитно-модульна, модульно-розвиваюча, проблемно-модульна, модульно-рейтингова) технологій навчання, зокрема і ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

Під час дослідження ми зважали на те, що основними засобами реалізації модульних технологій навчання є *модуль* і *модульна програма*. Під час дослідження ми вважали, що *модуль* – це блок інформації, котрий містить певний обсяг навчального матеріалу, програму дій, яка підпорядковується певній меті, а також методичне забезпечення для досягнення цієї мети [6]. Окрім того, ми дотримувались думки, що *модулі освітньої програми* – це сукупність дисциплін і практик навчальних планів, за результатами вивчення і реалізації яких у майбутніх лікарів і провізорів формуються певні компетенції і компетентності, зокрема й ІТ-компетентність. Також ми мали на увазі, що модулі можуть бути складовими як освітніх програм, так і окремих навчальних дисциплін, котрі інтегровані між собою.

За результатами дослідження можна стверджувати, що використання модульних технологій під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» забезпечує розвиток здатності майбутніх фахівців до самоосвіти,

самостійного набуття знань, умінь і навичок у межах процесу формування їх ІТ-компетентності. Тому головне завдання, котре вирішується під час застосування модульних технологій з метою навчання майбутніх лікарів і провізорів вище зазначеним ДПНП, полягає в тому, що вони повинні навчитись формувати мету діяльності, вміти її досягати і перевіряти отримані результати.

Зазначимо, що дидактична мета, яка має місце під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» майбутніх фахівців, містить указівки щодо формування їх ІТ-компетентності певних рівнів. Було встановлено, що практична реалізація такого процесу передбачає визначення особою, котра навчається, конкретної мети навчально-пізнавальної діяльності під час роботи з модулем і способів її досягнення, а саме самостійного планування, самоорганізації, самоконтролю і критичного самооцінювання.

Слід акцентувати увагу на тому, що модулі галузевих стандартів вищої освіти, котрі регламентують підготовку фахівців системи охорони здоров'я і фармацевтичної галузі в медичних і фармацевтичному ВНЗ, можуть бути основними, підтримуючими, організаційно-комунікаційними, спеціалізованими і перехідними (табл. 1) [7].

Зауважимо, що в межах навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з успіхом використовують модулі всіх типів. Окрім того, вони є складовими як освітніх програм, так і окремих дисциплін, інтегрованих між собою, а також однозначно скеровані на формування здатності

осіб, які навчаються, до самоосвіти, до самостійного набуття знань, вироблення вмінь і навичок – категорій, котрі належать будь-якій компетентності, зокрема й ІТ-компетентності.

Здійснюючи дослідження, ми дійшли висновку, що майбутні фахівці в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» потенційно можуть працювати з модулями, які згідно з цільовим призначенням є:

- *пізнавальними* – забезпечують набуття особами, котрі навчаються, теоретичних знань з ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у межах формування їх ІТ-компетентності;
- *операційними* – дозволяють виробляти вміння і навички за умов формування ІТ-компетентності;
- *змішаними*.

Але слід зазначити, що під час формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» нами здебільшого застосовуються операційні і змішані модулі, тобто модулі інформаційно-діяльнісного типу або з його домінуванням, оскільки ці дисципліни є практично зорієнтованими, висувають високі вимоги до набуття майбутніми фахівцями вмінь і навичок, а також здебільшого охоплюють значний теоретичний матеріал.

Ми дійшли висновку, що фахова підготовка майбутніх лікарів і провізорів у межах формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями, обумовлена синтезом таких компонентів (табл. 2) [4].

Таблиця 1

Модулі галузевих стандартів вищої освіти

Тип модуля	Характеристики
<i>основний</i>	– сукупність дисциплін, які становлять ядро освітніх програм і скеровані на формування ключових, базових загальнопрофесійних і спеціальних професійно-профільованих компетенцій і компетентностей випускників; – сукупність дисциплін і практик навчального плану, котрі забезпечують формування певних компетенцій і компетентностей випускників, самостійно розроблених ВНЗ під час реалізації відповідного галузевого стандарту вищої освіти
<i>підтримуючий</i>	– сукупність дисциплін, без яких неможливе вивчення дисциплін основного модуля
<i>організаційний і комунікаційний</i>	– забезпечують вироблення системних, організаційно-управлінських, міжособистісних компетенцій випускників
<i>спеціалізований</i>	– сукупність факультативних дисциплін
<i>перехідні</i>	– забезпечують перехід знань з теоретичної площини в практичну; – складаються з практик, курсових робіт, науково-дослідних розробок

Таблиця 2

Компоненти фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах їх ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»

Компонент	Характеристики
<i>Гносеологічний компонент</i>	Визначає: – знання змісту майбутньої професійної діяльності в контексті володіння ІТ-компетентністю; – зміст фахово скерованих завдань, які мають місце під час формування ІТ-компетентності в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і в майбутній професійній діяльності; – пошук і приймання інформації, її переробку й ухвалення рішень; – специфіку мислення під час професійної діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності.
<i>Аксіологічний компонент</i>	Визначає: – цінності і ціннісні орієнтації під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і в майбутній професійній діяльності; – мотиви до майбутньої професійної діяльності з огляду на сформовану ІТ-компетентність; – готовність до дій під час навчальної і майбутньої професійної діяльності; – здатність до самоосвіти під час навчання і майбутньої професійної діяльності; – професійно важливі особистісні риси, якості, здатності осіб, які навчаються.
<i>Праксіологічний компонент</i>	Визначає: – вміння, навички, комунікаційні й інформаційні дії, досвід діяльності з огляду на сформовану ІТ-компетентність.

Розглядаючи ці компоненти стосовно фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах їх ІТ-компетентності, сформованої в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями, варто зазначити, що гносеологічний компонент визначає систему знань як безліч пов'язаних між собою елементів, котрі є певним цілісним утворенням. Нами було з'ясовано, що за такого трактування гносеологічного компоненту фахової підготовки знання обумовлюють виконавську активність суб'єктів навчальної діяльності, яка забезпечує пошук шляхів і способів вирішення практичних завдань, а також завдань розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт, визначення необхідних дій для досягнення результату, його передбачення й оцінювання.

Окрім того, ми переконалися, що в межах аксіологічного компоненту фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів ціннісні відносини забезпечують управління особами, які навчаються, під час їх вибору, оцінювання й актуалізації цінностей у процесі вивчення ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування ІТ-компетентності. Врахуємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців є результатом управління педагогічним процесом, тому цінності є їх невід'ємною складовою і керують ними в практичній діяльності [2].

Серед найбільш значущих особистісних рис, фахових якостей і здатностей майбутніх лікарів і провізорів з огляду на їх ІТ-компетентність, сформовану під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями, варто назвати професійну працездатність і цілеспрямованість з урахуванням набутих знань, умінь і навичок, професійну спостережливість та організаторські здібності, вимогливість і справедливість, товариськість і такт тощо [5]. Окрім того, достатньо важливою є здатність майбутніх фахівців до самоосвіти і самореалізації, а також до професійного зростання.

Ми дійшли висновку, що фахова підготовка майбутніх лікарів і провізорів у межах праксіологічного компоненту передбачає дієвість знань і їх спрямованість на практичне використання з огляду на сформовану ІТ-компетентність, а також вироблення в майбутніх фахівців навчального і життєвого досвіду, формування і розвиток професійних умінь і навичок [4].

Під час дослідження ми переконалися у тому, що результативність фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів забезпечується саме єдністю всіх трьох компонентів, які спрямовані на формування ІТ-компетентності як цілісної структури і динамічного конструкту, котрий постійно змінюється під впливом інформаційно-технічного прогресу, що визначає готовність фахівців до практичної професійної діяльності і є одночасно ключовою, базовою і спеціальною професійно-профільованою компетентністю.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день технології модульного навчання одержали широке визнання в системі вищої медичної і фармацевтичної освіти України. Головною їх перевагою над іншими технологіями є те, що вони спрямовані саме на розвиток самостійності осіб у процесі навчання, формування в них навичок самоосвіти й уміння працювати з урахуванням індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу.

Очевидним фактом є те, що на сучасному етапі розвитку вищої медичної і фармацевтичної освіти гносеологічний, аксіологічний і праксіологічний компоненти фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах їх ІТ-компетентності, сформованої в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями, є набагато змістовнішими, ніж під час традиційного навчання.

З урахуванням наукових напрацювань В. Белікова, Є. Белкіна, І. Васильєвої, Е. Насирової, Ф. Расказова для оцінювання фахової

підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах їх ІТ-компетентності, сформованої за результатами навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» із застосуванням модульних технологій, під час дослідження були виокремлені критерії і показники (табл. 3) [4].

Зазначимо, що гностичний критерій у даному контексті відображає навченість майбутніх фахівців ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», враховує сформованість ІТ-компетентності і в кількісному відношенні характеризується такими коефіцієнтами (табл. 4) [5].

Значення кожного з показників гностичного критерію, котрі використовуються для оцінювання рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах рівнів ІТ-компетентності, сформованої в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням модульних технологій, було запропоновано оцінювати 4-и бальною шкалою (табл. 5).

Таблиця 3

Критерії і показники для оцінювання фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах сформованої ІТ-компетентності

<i>Гносеологічний компонент</i>	
<i>Гностичний критерій</i>	Показники: – обсяг засвоєних знань – характеризується кількістю відтворених елементів знань; – усвідомленість засвоєних знань – відображає вміння майбутніх фахівців використовувати знання для вирішення нестандартних завдань під час формування ІТ-компетентності; – швидкість виконання контрольних практичних і тестових завдань – враховує кількість виконаних завдань і потрібний для їх виконання сумарний час.
<i>Аксіологічний компонент</i>	
<i>Мотиваційний критерій</i>	Показники: – цікавість і схильність до формування ІТ-компетентності; – усвідомлення потреби у використанні ІТ-компетентності під час здійснення навчальної і майбутньої професійної діяльності; – наполегливість під час формування ІТ-компетентності через механізм формування професійних якостей, здатностей, знань, умінь і навичок.
<i>Праксіологічний компонент</i>	
<i>Діяльнісний критерій</i>	Показники: – вміння самостійно набувати ІТ-компетентність; – вміння застосовувати набуту ІТ-компетентність у практичній діяльності; – здатність застосовувати сформовану ІТ-компетентність для вирішення різнорівневих завдань під час навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 4

Гностичний критерій

Показник	Коефіцієнт
Обсяг засвоєних знань	$K_{обс.} = \frac{\text{кількість всіх засвоєних елементів знань}}{\text{кількість елементів знань в еталоні}}$
Усвідомленість засвоєних знань	$K_{усв.} = \frac{\text{кількість правильно вирішених нестандартних завдань}}{\text{загальна кількість нестандартних завдань}}$
Швидкість виконання контрольних практичних або тестових завдань	$K_{шв.} = \frac{\text{кількість правильно виконаних завдань}}{\text{час, витрачений на їх виконання}}$

Таблиця 5

Гностичний критерій				
Коефіцієнт (показник)	Рівень сформованості ІТ-компетентності			
	високий	середній	задовільний	низький
К _{обс.} (П ₁)	$0,9 < K_{обс.} \leq 1,0$	$0,75 \leq K_{обс.} \leq 0,9$	$0,6 \leq K_{обс.} < 0,75$	$K_{обс.} < 0,6$
К _{усв.} (П ₂)	$0,9 < K_{усв.} \leq 1,0$	$0,75 \leq K_{усв.} \leq 0,9$	$0,6 \leq K_{усв.} < 0,75$	$K_{усв.} < 0,6$
К _{шв.} (П ₃)	$0,9 < K_{шв.} \leq 1,0$	$0,75 \leq K_{шв.} \leq 0,9$	$0,6 \leq K_{шв.} < 0,75$	$K_{шв.} < 0,6$
Бали	3	2	1	0

Якщо значення відповідного коефіцієнта < 0,6, то слід мати на увазі, що навчальна діяльність не здійснюється ефективно, бо за таких умов достатній для фахової підготовки рівень засвоєння знань, умінь і навичок у процесі формування ІТ-компетентності не досягнутий. З метою отримання такого висновку ми використовували методику В. Беспалька [1], адаптовану згідно вимог до реалізації навчання майбутніх фахівців у вищих медичних і фармацевтичному ВНЗ за кредитною трансферно-накопичувальною системою в межах реалізації галузевих стандартів вищої освіти.

Необхідно зауважити, що мотиваційний критерій враховує мотиви майбутніх лікарів і провізорів щодо їх фахової підготовки в межах формування ІТ-компетентності під час вивчення ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» (табл. 6).

Зазначимо, що діяльнісний критерій відображає навченість майбутніх фахівців з огляду на ІТ-компетентність, яка формується і використовується під час вивчення ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» за модульними технологіями (табл. 7).

Характеристики кожного з показників мотиваційного і діяльнісного критеріїв, котрі використовуються для оцінювання рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах рівнів ІТ-компетентності, сформованої в процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням модульних технологій, було запропоновано оцінювати за 4-и бальною шкалою (табл. 6, 7), яка передбачає:

- 3 бали – показник розвинений дуже добре і яскраво виражений, виявляється часто і за різних видів діяльності;
- 2 бали – показник помітно виражений, але може проявлятися не постійно;
- 1 бал – показник виражений незначно і проявляється не постійно;
- 0 балів – показник не виражений або проявляється дуже рідко.

Оцінювання рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах їх ІТ-компетентності, сформованої із застосуванням модульних технологій під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», було запропоновано здійснювати з використанням звідної таблиці (табл. 8) [4].

Таблиця 6

Мотиваційний критерій				
Показник	Рівень сформованості ІТ-компетентності			
	високий	середній	задовільний	низький
цікавість і схильність до формування ІТ-компетентності (П ₄)	яскраво виражені	завжди присутні	не завжди присутні	присутні достатньо рідко
усвідомлення потреби у використанні ІТ-компетентності (П ₅)	яскраво виражене	завжди присутнє	не завжди присутнє	присутнє достатньо рідко
наполегливість під час формування ІТ-компетентності (П ₆)	яскраво виражена	завжди присутня	не завжди присутня	присутня достатньо рідко
Бали	3	2	1	0

Таблиця 7

Діяльнісний критерій

Показник	Рівень сформованості ІТ-компетентності			
	високий	середній	задовільний	низький
вміння самостійно набувати ІТ-компетентність (П ₇)	вміють без помилок	вміють з незначними помилками	вміють зі значними помилками	не вміють
вміння застосовувати набуту ІТ-компетентність у практичній діяльності (П ₈)	вміють без помилок	вміють з незначними помилками	вміють зі значними помилками	не вміють
здатність застосовувати сформовану ІТ-компетентність для вирішення різнорівневих завдань (П ₉)	здатні без помилок	здатні з незначними помилками	здатні зі значними помилками	не здатні
Бали	3	2	1	0

Таблиця 8

№ з/п	ПІБ особи, яка вивчала модуль або дисципліну	Бали										Рівень фахової підготовки (висновок)	
		Показник											Сума S ₆
		П ₁	П ₂	П ₃	П ₄	П ₅	П ₆	П ₇	П ₈	П ₉			
1.													
.													
.													
n													

Таблиця 9

Оцінювання рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів у межах сформованої ІТ-компетентності

Показник	Рівень фахової підготовки			
	низький	задовільний	середній	високий
Сума балів S ₆	S ₆ < 17	17 ≤ S ₆ < 21	21 ≤ S ₆ ≤ 24	24 < S ₆ ≤ 27

Зауважимо, що висновок щодо рівня фахової підготовки майбутнього лікаря чи провізора в табл. 8 отримується за таким показником як сума балів S₆ з урахуванням того, що (табл. 9).

У підсумку слід зазначити, що одним із стратегічних напрямків вищої медичної і фармацевтичної освіти України є модернізація навчально-виховного процесу в медичних і фармацевтичному ВНЗ за рахунок упровадження освітніх інновацій, провідними серед яких на сьогоднішній день є модульні технології навчання. Їх реалізація в процесі формування ІТ-компетентності осіб, котрі вивчають ДППП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», за умов фахової підготовки в медичних і фармацевтичному ВНЗ передбачає досягнення певних її рівнів. Ці рівні можна оцінити з урахуванням розробленої нами методики в межах

гностичного, мотиваційного і діяльнісного критеріїв динамічно змінних гносеологічного, аксіологічного і праксіологічного компонентів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів з урахуванням їх ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДППП «ЕСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

Подальші дослідження, на нашу думку, мають бути присвячені оцінюванню рівнів фахової підготовки майбутніх лікарів і провізорів згідно розробленої методики.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Электронный ресурс] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. – Режим доступа : <http://www.alleng.ru/d/ped/ped020.htm> https://yadi.sk/i/wGoBOC_5tF7Wq
2. Дуранов М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : Монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.

3. Ефремов А. В. Методические рекомендации по организации учебного процесса (реализация экспериментальных программ) / А. В. Ефремов, Е. Л. Белкин. – М., 2002. – 137 с.
4. Насырова Э. Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии при модульном обучении [Электронный ресурс] / Э. Ф. Насырова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 1 (09). – Режим доступа : <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/nasyrova.pdf>
5. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М. : Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
6. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения [Электронный ресурс] / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с. – Режим доступа : <http://edu-lib.net/drugoe-2/yutsyavichene-p-teoriya-i-praktika-moduln>
7. Хохлов А. Л. Новые технологии образовательного процесса в преддверии государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения [Электронный ресурс] / А. Л. Хохлов, Т. С. Ершова, Н. А. Русина // Журнал «Медицина и образование в Сибири». Сер. : Педагогические науки. – 2008. № 2. – Режим доступа : <http://ngmu.ru/cozo/mos/article/abauthors.php?id=250>

Anna DOBROVOLSKA

Ivano-Frankivsk

THE EVALUATION OF THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE DOCTORS AND PHARMACISTS BY THE LEVELS OF FORMEDNESS OF THE IT COMPETENCE

In the article, attention has been focused on the development of the method of evaluation of the levels of the professional preparation of future doctors and pharmacists by the levels of the information technology competence (the IT competence), formed during teaching the disciplines of naturally scientific preparation with the use of module technologies.

Within the limits of development of this method, module technologies have been characterized at the level of basic facilities of their realization – modules and modular programs.

During the research we have concluded, that the professional preparation of future doctors and pharmacists within the limits of formedness of their IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific preparation by module technologies is conditioned by the synthesis of gnoseological, axiological and praxeological components. For its evaluation gnostic, motivational, activity criteria and indices, which characterize them, have been selected. These indicators were asked to evaluate on a 4-point scale from 0 to 3 points.

The levels of the professional preparation of future doctors and pharmacists within the limits of the IT competence, formed with application of module technologies during teaching the disciplines of naturally scientific preparation, have been proposed to carry out with the use of sum of points for all indices of all criteria for each of subjects of the educational process.

The further research is expedient to devote to evaluation of the levels of the professional preparation of future doctors and pharmacists in accordance with the developed method.

Key words: module technologies of teaching, module, modular program, IT competence, levels of formedness, professional preparation, components, criteria, indices, levels of the professional preparation, method.

Анна ДОБРОВОЛЬСКАЯ

г. Ивано-Франковск

ОЦЕНИВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ И ПРОВИЗОРОВ ПО УРОВНЯМ СФОРМИРОВАННОСТИ ИТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье акцентировано внимание на разработке методики оценивания уровней профессиональной подготовки будущих врачей и провизоров по уровням информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности), сформированной во время обучения дисциплинам естественнонаучной подготовки (ДЕП) с использованием модульных технологий.

В пределах разработки этой методики охарактеризованы модульные технологии на уровне основных средств их реализации – модулей и модульных программ.

Во время исследования мы пришли к выводу, что профессиональная подготовка будущих врачей и провизоров в пределах формирования их ИТ-компетентности во время обучения ДЕП по модульным технологиям, обусловлена синтезом гносеологического, аксиологического и праксиологического компонентов. Для ее оценивания были выделены гностический, мотивационный, деятельностный критерии и показатели, которые их характеризуют. Эти показатели было предложено оценивать по 4-и бальной шкале от 0 до 3 баллов.

Уровни профессиональной подготовки будущих врачей и провизоров в пределах ИТ-компетентности, сформированной с применением модульных технологий во время обучения ДЕП, было предложено осуществлять с использованием суммы баллов по всем показателям всех критериев для каждого из субъектов процесса образования.

Последующие исследования предложено посвятить оцениванию уровней профессиональной подготовки будущих врачей и провизоров согласно с разработанной методикой.

Ключевые слова: модульные технологии обучения, модуль, модульная программа, IT-компетентность, уровни сформированности, профессиональная подготовка, компоненты, критерии, показатели, уровни профессиональной подготовки, методика.

Стаття надійшла до редколегії 31.08.2016

УДК 37.032:796.011.3-057.87

Надія ДОВГАНЬ

м. Миколаїв

borovik_v69@mail.ru

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

У статті розкрито провідні чинники формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Охарактеризовано такі поняття, як «позааудиторна діяльність» та «позааудиторна робота», які є складовими дефініції «позааудиторна спортивно-масова робота». Наведено структуру провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи. Визначено об'єктивні та суб'єктивні чинники, які впливають на оволодіння студентами спеціальними знаннями у галузі фізичної культури, розвиток їх рухових здібностей та фізичне вдосконалення.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, позааудиторна робота, позааудиторна спортивно-масова робота, фізична культура, студентська молодь, особистість, фізична культура особистості, самовдосконалення.

Створення умов для розвитку та самореалізації студентської молоді, розкриття творчого потенціалу й обдарувань особистості набуло особливої значущості у сучасному соціально-педагогічному просторі. Разом із професійними вимогами до молодого спеціаліста ставляться конкретні вимоги щодо його фізичної підготовленості. Проблеми низького рівня здоров'я, незадовільного фізичного розвитку, що нині стоять перед населенням країни, стосуються і студентства. На фоні інтенсифікації навчального процесу у вищих навчальних закладах України спостерігається тенденція зниження обсягу рухової активності студентів, яка негативно позначається на їх фізичному розвитку, фізичній підготовленості та функціональному стані. Негативні причини, які формують здоров'я студентської молоді, – зайва вага, шкідливі звички, нераціональний режим дня, незбалансоване харчування, стреси, негативний вплив навколишнього середовища. У зв'язку з цим, особливої соціальної значущості набувають питання збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді.

Проблематикою формування фізичної культури студентської молоді займалися вчені різних напрямків. Ведуться пошуки оптимальних шляхів формування фізичної культури у шкільної та студентської молоді, розкривається феномен фізичної активності людини та її сутність на соціально-біологічних засадах (В. К. Бальсевич, Т. Г. Коваленко, Г. Л. Апанасенко, О. С. Куц, В. І. Ільїнич); вивчається вплив фізичних вправ на працездатність та здоров'я людини (Л. Я. Іващенко, Є. А. Пирогова, Н. П. Строрко). Значна група науковців (Б. А. Ашмарін, Ю. А. Виноградов, Л. В. Волков, З. Н. Вяткін, Л. П. Матвеев, Т. Ю. Круцевич, Ю. А. Перевозчиков, А. А. Шевченко, Б. М. Шиян та ін.) обґрунтувала теоретичні засади фізичного виховання шкільної та студентської молоді в навчальних закладах.

О. Д. Дубогай, С. М. Канішевський, С. І. Присяжнюк указують на те, що у переважній більшості студентів відсутні навички здорового способу життя та зовсім немає бажання до занять фізичними вправами [7; 8; 11]. Набу-

ває актуальності доцільність забезпечення дієвості занять фізичним вихованням зі студентами ВНЗ з урахуванням їх спортивних уподобань у позааудиторний час.

Мета статті полягає у визначенні провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Завдання:

1. Виявити сучасні тенденції формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної діяльності.
2. Визначити провідні чинники формування фізичної культури студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.
3. Дослідити об'єктивні та суб'єктивні чинники формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи.

Для визначення провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи вважаємо необхідним з'ясувати поняття: «позааудиторна діяльність», «позааудиторна робота».

Розглядаючи позааудиторну роботу у ВНЗ, слід зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення дефініції «позааудиторна робота», як тотожне використовується поняття «позааудиторна діяльність». Поширеним є також ототожнення її з поняттям «позааудиторна спортивно-масова робота», яка є однією із форм організації активного дозвілля студентів, що має широкі можливості для розвитку особистості. Більшість дослідників (Р. Абдулов, І. Бех, В. Бондар, С. Вітвицька, А. Зотов, І. Карпова, В. Корчинський) визначають позааудиторну діяльність як основну складову частину виховання або підсистему виховної системи управління процесом формування фізичної культури, в якій реалізуються як виховні, так й освітні завдання, спрямовані на особистісне і професійне становлення студента [1; 2; 3; 4; 9]. Деякі науковці (О. Гаврилюк, М. Донченко, Л. Петриченко) зазначають, що позааудиторна діяльність є цілісним, загально-педагогічним процесом, який охоплює всю освіт-

ньо-виховну діяльність, що сприяє формуванню особистісних якостей, розвитку творчого, культурно-морального, інтелектуального та лідерського потенціалу студента [5; 6; 10]. Тобто можна дійти висновку про існування двох основних підходів до розгляду позааудиторної фізкультурної діяльності як до складової виховної роботи, або як до складника навчально-виховного процесу у ВНЗ. Всі форми позааудиторної фізкультурної діяльності студентів об'єднує те, що вони знаходяться поза розкладом навчальних занять, які створюють умови для всебічного особистісного розвитку студентів та їх самореалізації.

Проте можна стверджувати, що чіткого визначення терміну «позааудиторна робота» з погляду проблеми розвитку системи фізичного виховання студентської молоді немає, а проаналізована психолого-педагогічна література свідчить про те, що дослідження переважно стосуються лише окремих її аспектів (факультативні та секційні заняття за видами спорту, активне дозвілля та самостійна робота).

Отже, у контексті нашого дослідження ми визначаємо, що позааудиторна діяльність студентів – це система діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки, яка здійснюється поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для особистісного фізичного розвитку студентів та їх самореалізації у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи у ВНЗ. Така діяльність надає студентам можливість саморозвитку і самореалізації, розкриття фізичних здібностей, поглиблення їх уявлень про себе як про особистість і професіонала.

Виходячи з вищезазначеного, щоб визначити чинники формування фізичної культури студентів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, необхідно розглянути процес оволодіння студентами спеціальними знаннями у галузі фізичної культури, розвитку їх рухових здібностей та фізичного вдосконалення.

Провідні чинники формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-

масової роботи у нашому дослідженні розглядаються як зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні). Під об'єктивними чинниками виховання фізичної культури слід мати на увазі такі чинники, які існують незалежно від волі і свідомості студента. Під суб'єктивними чинниками виховання фізичної культури визначаємо особистісно мотиваційно-ціннісні орієнтації, рушійними силами яких виявляються пошук засобів, які активізували б у студентів зростання внутрішньої активності, спрямованої на їх морально-духовний розвиток. Зазначені зовнішні та внутрішні чинники процесу формування фізичної культури особистості взаємопов'язані, взаємообумовлені й утворюють єдину цілісну систему педагогічного впливу на суб'єкт з метою досягнення нею покращення фізичного стану, психофізичної готовності до професійної діяльності, здійснення в суспільстві соціально-значущих ролей (рис. 1).

Запропоновані нами провідні чинники формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, на підставі об'єднання однорідних ознак фізкультурно-оздоровчої діяльності, скеровані на: підвищення ролі освіти у фізкультурному вихованні; посилення уваги до індивідуалізації навчання; створення системи формування фізичної культури студентської молоді у позааудиторній діяльності з урахуванням освітнього, національного, індивідуального рівня розвитку.

Так, Г. М. Соловйов умовно виділяє шість зовнішніх чинників формування фізичної культури особистості: 1) соціально-психологічний, 2) організаційно-методичний, 3) психолого-педагогічний, 4) особистісно-духовний, 5) матеріально-побутовий, 6) соціально-



Рис. 1. Авторська структура провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи

демографічний [12]. Ці чинники поклали в основу авторської структури провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладах у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, а саме: організаційно-методичний, соціально-ціннісний, соціально-професійний, психолого-педагогічний, особистісно-духовний, природничо-середовищний, соціально-демографічний, матеріально-побутовий. Крім того, соціально-психологічний чинник, визначений Г. М. Соловйовим, ми розподілили на: соціально-ціннісний і соціально-професійний.

Організаційно-методичний чинник включає в себе всі сторони і розмаїття впливів на студента. У цьому чиннику відбивається сукупність принципів побудови методів і форм організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів.

Соціально-ціннісний чинник забезпечує становлення особистості, її біосоціальних засад, суттєвих характеристик тілесної і духовної природи, визначення ціннісного ставлення, задоволення своєї особистих і соціальних потреб у заняттях фізичними вправами, у соціумі з однаковими інтересами і цінностями, де формується ціннісне ставлення до власного фізичного стану і фізичного розвитку, фізичного вдосконалення молодої людини з можливостями соціальної реалізації її інтересів, потреб та амбіцій.

Соціально-професійний чинник вирішує завдання по формуванню у майбутніх фахівців активної соціальної і професійної позиції, орієнтування на сучасні міжнародні стандарти у сфері фізичної культури і спорту, поєднання вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом у цій сфері, розвитку професійно важливих рухових здібностей, володіння раціональною технікою основних життєво важливих рухів, залученню їх до позааудиторної спортивно-масової роботи, яка підтримує фізкультурно-спортивні традиції, що склалися у ВНЗ, за допомогою яких формуються і вдосконалюються професійно-прикладні вміння та навички, у зв'язку з підвищенням вимог ринку праці до якості підготовки сучасних спеціалістів.

Психолого-педагогічний чинник охоплює зміст, якість і рівень проведення професійно спрямованих оздоровчих занять з фізичної культури, що забезпечується висококваліфікованими викладачами з фізичного виховання. У структурі цього чинника виділяють професійну спрямованість, рішення оздоровчих та освітньо-виховних завдань, індивідуально-психологічних і фізичних особливостей студентів.

Особистісно-духовний чинник є основним у формуванні активності студентів в процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, що визначає відповідальність за себе і свій гармонійний розвиток, усвідомлення

себе і своїх учинків, прагнення до повної самореалізації свого потенціалу у високодуховному особистісному зростанні.

Природничо-середовищний чинник спрямований на розвиток соціоприродних систем, адаптацію організму до несприятливих факторів зовнішнього середовища; компонент професійної підготовки студентської молоді, який дозволяє заохочувати ініціативу, розвивати почуття відповідальності, дбайливого ставлення до природного середовища і прагнення до покращення екологічної ситуації, яка склалася сьогодні в Україні.

Соціально-демографічний чинник (чинник відтворення здоров'я студентської молоді) суттєво пов'язаний з пропагандою здорового способу життя і фізичного потенціалу нації, зміцнення здоров'я, яке дасть можливість швидко адаптуватись до різних, інколи несприятливих умов життя та праці, усвідомлення цінності здоров'я (домінуючий у світогляді людини духовний пріоритет і відповідна психічна установка).

Матеріально-побутовий чинник включає у себе належне матеріально-технічне та фінансове забезпечення вищих навчальних закладів, завдяки організації умов життя студентської молоді (якість житла, умови для пасивного й активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності), дотримання суспільної гігієни праці, підтримання раціонального харчування (в тому числі якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок), створення належних умов праці, спортивного устаткування, інвентарю й одягу (безпека не тільки у фізичному, а й у психічному аспекті, наявність стимулів та умов професійного розвитку).

Указані чинники є загальним фоном, на якому функціонує система фізичного виховання у вищих навчальних закладах, і яка більшою мірою може контролюватися, так як має свої організаційні та методичні основи. Система фізичного виховання студентів у конкретному ВНЗ залежить від того місця, яке вона займає в загальній системі навчально-виховного процесу. Це виявляється у до-

триманні керівництвом нормативів до позааудиторних навчальних годин (2 щотижневі години на фізичне виховання з I по II курси), забезпеченням спортивними спорудами згідно програмно-нормативним актам та санітарно-гігієнічним нормам.

З огляду на вищевикладене, у запропонованій нами авторській структурній схемі провідних чинників формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи, ми характеризуємо внутрішні (суб'єктивні) чинники, які впливають на інтенсивність мотивації до навчання фізичними вправами (знання, переконання, бажання і пошук причин, що заважають реалізувати мету).

Суб'єктивні чинники формування фізичної культури особистості нами розглядаються як сукупність мотиваційно-ціннісних орієнтацій, властивостей та особливостей особистості, індивідуальної свідомості і світогляду студента та ін. До них відносяться: особливості психічних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява, мова, емоції і почуття, воля і вольові дії та ін.); знання; ступінь науковості поглядів і переконань (потреби, установки, переконання, інтереси, здібності і задатки, властивості особистості).

Таким чином, ми виділяємо п'ять груп суб'єктивних чинників, які визначають розмаїття особистісних проявів, що обумовлюють формування фізичної культури особистості студента в процесі позааудиторної спортивно-масової роботи:

Перша група – морфо-функціональні властивості, обумовлені спадковими факторами і конкретними умовами зовнішнього середовища, які визначають індивідуальні особливості тих, хто займається (вікові, статеві, будова тіла, стан здоров'я, фізичні якості і рухові здібності). Практично, трактуючи фізичний розвиток студентської молоді, ми ведемо мову про розвиток рухових здібностей. Ознаки, які одержали значний розвиток в результаті спортивних тренувань на заняттях з фізичного виховання, фактично є якостями тих, хто займається, обумовлені у розвитку спадковістю й умовами навколишнього середовища.

Друга група – природні властивості студента, які визначають динаміку психофізичної діяльності. До них відносяться: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів (швидкість сприйняття і мислення, тривалість відчуттів, яскравість уяви та ін.); інтенсивність психічних процесів (відчуттів, емоцій, волі); темп і ритм психічної діяльності; спрямованість психічної діяльності (наприклад, прагнення до міжособистісних, соціальних контактів, нових або гострих вражень або навпаки – відгородженість, заглибленість у себе, в свої проблеми та ін.). У процесі фізичного виховання необхідно враховувати, що всі ці особливості, які проявляються в мимовільних реакціях: в міміці, жестах, емоційній забарвленості мови, різноманітних рухах і діях.

Третя група – морально-вольові якості: толерантність, взаємоповага, рівність, довіра, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, терплячість, ініціативність, самовладання, світогляд студента у формі переконань, моральні норми і фізкультурні ідеали, які спонукають його діяти певним чином. Систематизуючи і цілеспрямовуючи свою поведінку, студент вносить в нього свої корективи, поступово формуючи особистість, розвиває свої здібності, пізнає власну унікальність, безпомилково самовизначається в житті, і в процесі самоактуалізації в неї мимоволі формуються основні компоненти здоров'я.

Четверта група – комунікативні міжособистісні відносини: товариськість, справедливість, привітність, доброзичливість, скромність, чуйність, тактовність та ін. Товариськість характеризує ступінь зацікавленості студента в колективних видах діяльності (факультативні заняття, спортивні секції, спортивні змагання, спортивно-масові заходи, фізкультурні свята).

П'ята група – психофізичні кондиції особистості: вимогливість, самокритичність, упевненість в собі й інші риси, пов'язані з самосвідомістю, самоспостереженням, самоаналізом, самооцінкою та фізичним самовдосконаленням; організаторські властивості особистості студента: діловитість, відповідальність, вимогливість, ініціативність, працездатність.

тність, уміння організувати себе; перцептивно-гностичні властивості студента: спостережливість, розуміння інших, уміння проектувати саморозвиток, творче ставлення до справи.

Відтак, процес формування фізичної культури всебічно розвиненої особистості – це особливе поєднання внутрішніх чинників розвитку її фізичної культури: морфофункціональних, психічних, фізичних та особистісних новоутворень з зовнішніми чинниками, що характерно для сучасних умов організації навчання й оптимізації навчально-вихованого процесу у ВНЗ, у напрямку збереження, зміцнення і формування здоров'я студентської молоді.

До внутрішніх чинників процесу формування фізичної культури ми віднесли: сформованість у студентів стійкого інтересу до занять фізичною культурою, формування мотиваційного компоненту, педагогічне керівництво і контроль з боку викладачів, дотримання дидактичних принципів. До об'єктивних (зовнішніх) чинників, які відбивають нестійкість мотивів та інтересів і низьку мотивацію, належить брак часу, відсутність бажання займатися фізичною культурою, шкідливі звички, матеріальна база, яка не задовольняє потреби студентської молоді.

Об'єктивні чинники є своєрідним фундаментом для формування суб'єктивних чинників, які спрямовують, регулюють, стимулюють активність студентів і, навпаки, гальмують, заглушають діяльність негативних чинників, що викликають пасивне ставлення до фізкультурної діяльності.

Nadia DOVGAN
Mykolaiv

THE LEADING FACTORS OF UNIVERSITY STUDENTS' PHYSICAL CULTURE FORMATION IN THE EXTRACURRICULAR SPORTS WORK

The article deals with study of the leading factors in the formation of physical culture of university students in the extracurricular sports work. The concepts of «extracurricular activity» and «extracurricular work» were characterized as the parts of the concept «extracurricular sports work». There were defined objective and subjective factors that affect on the individuality as apriority in terms of special knowledge mastering in the field of physical education, the development of motor skills and physical development.

Key words: extracurricular activity, extracurricular sport work, physical culture, student youth, personality, physical culture of personality, self-development.

Список використаних джерел

1. Абдулов Р. М. Роль інститута кураторов в современном вузе / Р. М. Абдулов // Вестник Днепропетровского университета: педагогика и психология. – 2000. – № 5. – С. 74–82.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К., 1998. – 203 с.
3. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Гаврилюк О. О. Стан позааудиторної роботи з формування комунікативної культури студентів у практиці вищого навчального педагогічного закладу / О. О. Гаврилюк // Вісник СевНТУ «Психологічні аспекти педагогіки і освіти». – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. – № 104. – С. 111–114.
6. Донченко М. В. Особливості позааудиторної роботи у вищих навчальних педагогічних закладах України / М. В. Донченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2004. – Вип. XXI. – С. 48–52.
7. Дубогай О. Д. Розвиток творчої особистості школяра засобами фізичної культури / О. Д. Дубогай // Нива знань. – 1999. – № 3. – С. 52–54.
8. Канішевський С. М. Науково-методичні та організаційні основи фізичного самовдосконалення студентства / С. М. Канішевський. – К.: ІЗМН, 1999. – 270 с.
9. Карпова І. Б. Фізична культура та формування здорового способу життя: Навч. посіб. / Карпова І. Б., Корчинський В. Л., Зотов А. В. – К.: КНЕУ, 2005. – 104 с.
10. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2010. – Вип. II. – С. 33–40.
11. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання / С. І. Присяжнюк. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 502 с.
12. Соловьев Г. М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы: учеб. пособие / Г. М. Соловьев. – Ставрополь: СГУ, 2011. – Ч. 1. – 180 с.

Надежда ДОВГАНЬ
г. Николаев

ВЕДУЩИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ

В статье раскрыто ведущие факторы формирования физической культуры студентов высших учебных заведений в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Охарактеризованы такие понятия, как «внеаудиторная деятельность» и «внеаудиторная работа», которые являются составляющими дефиниции «позааудиторна спортивно-массовая работа». Приведена структура ведущих факторов формирования физической культуры студентов высших учебных заведений в процессе внеаудиторной спортивно-массовой работы. Определены объективные и субъективные факторы, которые влияют на овладение студентами специальными знаниями в области физической культуры, развитие их двигательных способностей и физическое совершенствование.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, внеаудиторная работа, внеаудиторная спортивно-массовая работа, физическая культура, студенты, личность, физическая культура личности, самосовершенствование.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.147:744

Микола КОЗЯР
nikolaynuvgp@mail.ru

Валерій КРІВЦОВ
krivtsov.valeriy@gmail.com

м. Рівне

ОКРЕМІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

У статті розглянуто підходи та способи розв'язку задач з нарисної геометрії, які дозволять студенту ефективно та продуктивно їх виконувати, зокрема, запропоновано системний підхід до розв'язку задач, доцільність розв'язування задачі водночас методами як нарисної геометрії, так і аналітичної. Запропоновані студентам задачі повинні мати прикладний характер і розв'язувати їх бажано декількома способами. Рекомендуємо застосовувати інтерактивні методи навчання, способи косокутного проєкціювання та споріднених перетворень, а також 3D-моделювання.

Ключові слова: нарисна геометрія, розв'язування задач, інтерактивні методи навчання, 3D-моделювання.

Нарисна геометрія входить до дисциплін математичного та природничого циклу підготовки бакалавра і складає основу інженерної освіти. Опанування теоретичними положеннями нарисної геометрії, на яких ґрунтується виконання та читання різноманітних технічних та будівельних креслень, відбувається під час розв'язування задач. Тому важливим є виробити у студентів системний підхід до розв'язування задач. Не володіючи ним, студенти будуть використовувати час непродуктивно, марно витрачаючи багато зусиль на отримання потрібного результату. Розв'язок задач на сучасному етапі не можна обмежити виконанням графічних побудов в ручному режимі. Необхідним є застосування математичних методів та способів комп'ю-

терної графіки для опису геометричних фігур, що розглядаються. Одним із шляхів підвищення якості викладання нарисної геометрії є використання задач прикладного характеру, розв'язування нестандартних задач декількома способами, що формує у студентів вже на 1 курсі такі компетентності, які дозволяють їм легше адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, легше орієнтуватися в складних виробничих питаннях і приймати оптимальні рішення. В умовах скорочення навчальних годин доцільним, на нашу думку, є застосування інтерактивних методів навчання, що дозволяє ефективно та водночас доступно здійснювати реалізацію теоретичних положень дисципліни на практиці.

У даний час не існує загально прийнятої методики розв'язування задач з нарисної геометрії, не вироблений системний підхід до їх розв'язку, в науково-методичній літературі рідко зустрічається інформація із застосування інтерактивних та інших способів навчання, які дозволяють легше і водночас свідоміше вирішувати студентам проблемні ситуації, що виникають під час розв'язку задач. У літературі нечасто зустрічаються задачі прикладного характеру, а розв'язок задачі декількома способами (переважно двома), якщо і наводиться автором, то без аналізу переваг та недоліків застосованих способів.

З методики розв'язування задач з нарисної геометрії практично відсутня інформація у вітчизняних та закордонних науково-методичних виданнях, не вказаний системний підхід до їх розв'язку та аналізу отриманих результатів. Збірники задач з нарисної геометрії, у тому числі і сучасні, містять переважно абстрактні задачі, які не мають практичного змісту. Поодинокі задачі прикладного характеру знаходяться в різних виданнях, їх переважно застосовують під час розгляду спецкурсів з нарисної геометрії – проєкції з числовими позначками, побудова перспективи та тіней. Що стосується загального курсу нарисної геометрії, то подібні задачі в навчальній літературі зустрічаються рідко. В новітній літературі міститься багато інформації про прийоми, методи і технології інтерактивного навчання, які застосовують як вітчизняні, так і закордонні фахівці. Проте у науковій та навчальній літературі мало відомостей із практичного застосування цих методів під час розв'язку задач з нарисної геометрії. У сучасній навчальній літературі для розв'язування задач застосовуються переважно способи ортогонального проєкціювання на основні та додаткові площини проєкцій. Проте більшість позиційних задач простіше розв'язувати за допомогою способу косокутного проєкціювання. Цей спосіб започатковано видатними вченими С. М. Колотовим, М. Ф. Четверухіним, А. Т. Чалим, але практично не висвітлено в сучасній навчальній літературі та, на наш погляд, незаслужено забуто. Це стосується і способу споріднених перетворень.

Мета статті – запропонувати такі підходи та способи розв'язку задач з нарисної геометрії, які дозволять студенту ефективно та продуктивно їх виконувати.

Нарисна геометрія є дисципліною, яка навчає студентів геометричному моделюванню об'єктів та процесів, надає знання, уміння, навички, потрібні для читання та виконання креслень, розв'язування за креслеником різноманітних інженерно-геометричних задач. Засвоєння теоретичних положень нарисної геометрії і їх відтворення на кресленні відбувається в результаті складного розумового процесу. Він супроводжується аналітико-синтетичними діями, що включають психічні та психологічні процеси, мислительні операції, в результаті яких студент подумки створює певний геометричний образ, що потім реалізується у графічних побудовах. Найбільш активні розумові дії відбуваються під час розв'язування задач відповідного змістового наповнення.

У школі, в основному, розв'язують так звані закриті задачі. Класична формула закритої задачі: чітка умова + єдиний шлях розв'язування + єдина правильна відповідь.

Психологи розрізняють [1] два типи мислення: конвергентне (закрите, нетворче) та дивергентне (відкрите, творче). Студенти з конвергентним типом мислення можуть розв'язувати навіть складні задачі, проте вже до них кимось поставлені і які вже мають відомі способи розв'язування, – ті самі «закриті» задачі. Проте студенти з дивергентним типом мисленням здатні самі побачити і поставити задачі, прагнуть вийти за рамки вузько поставленої умови. Безумовно, кожна людина володіє обома типами мислення, проте в різних пропорціях. По мірі того, як людина дорослішає, творче мислення «згасає». Переважна більшість школярів старших класів та студентів є конформними, бояться самостійності, тяжіють зовсім не до оригінальних думок, а до розтлумаченої і розкладеної по полицям інформації. Невизначеність умови і варіантність розв'язування творчої задачі їх лякають.

Відкрита задача припускає різні підходи до розв'язування, різну ступінь заглиблення в сутність проблеми, різні варіанти відпові-

дей. В техніці, науці, взагалі, в будь-якій царині людської діяльності переважно доводиться розв'язувати відкриті задачі. Класична формула відкритої задачі: розмита умова + різні шляхи розв'язування + набір можливих відповідей.

Звичайно, формулювання відкритих задач в нарисній геометрії в їх класичному вигляді практично неможливе в зв'язку з невеликою кількістю навчальних годин, відведених на вивчення даного предмета. Тому замість слова «відкрита» будемо вживати синонімічний «нестандартна», причому умова такої задачі не може бути занадто розмитою. Викладач повинен прагнути до розв'язування якомога більшої кількості нестандартних задач, щоб розвивати у студентів саме дивергентний тип мислення.

Потрібно відзначити, що задачі з нарисної геометрії не є власне задачами, які притаманні лише нарисній геометрії, а є взагалі геометричними задачами. Тобто план їх розв'язування спільний для геометрії елементарної, аналітичної та нарисної, і тільки здійснення цього плану має свої особливості (алгебраїчні перетворення в аналітичній геометрії, графічні побудови – в нарисній геометрії).

Розв'язування нестандартних геометричних задач – це процес, який сприяє розвитку у студентів творчого, вдумливого підходу до вирішення будь-якої інженерної проблеми. Проте, якщо у студентів не буде вироблений системний підхід до розв'язування задач, вони витратять свій час непродуктивно, набуваючи відповідні навички безпосередньо в процесі розв'язування задач, що призводить до великих затрат зусиль. Тому з метою розробки оптимального шляху розв'язку задач з нарисної геометрії було проведено аналіз та узагальнення інформації, яка містилася в науково-педагогічній літературі з методики розв'язування математичних та графічних задач, наприклад [2–4]. Це дозволило запропонувати такий системний підхід до розв'язування задач нарисної геометрії: 1) аналіз умови задачі; 2) план розв'язування (побудови); 3) дослідження задачі; 4) виконання побудов (графічне здійснення плану розв'язування); 5) аналіз рішення.

Розглянемо перелічені 5 етапів розв'язування задач нарисної геометрії, які можна назвати нестандартними або оригінальними задачами:

1 етап: аналіз умови задачі. Метою аналізу є встановлення зв'язків між даними геометричними фігурами та шуканими. Для цього потрібно розкласти задачу на складові частини шляхом логічних міркувань. Доцільно також починати розгляд задачі з кінця – з шуканих елементів та знаходити їх взаємозв'язок з даними елементами.

Взаємозв'язок шуканого елемента з кожним із даних може бути представлений у вигляді множини (геометричного місця точок) якоїсь геометричної фігури, яка задовольняє ті вимоги, що накладає на шуканий елемент умова задачі. Тоді очевидно, що шуканий елемент (фігура) визначається як перетин виявлених при аналізі множин.

Розглянемо умову такої задачі (рис. 1). Через точку A провести пряму ℓ , що перетинає прямі BC і DE .

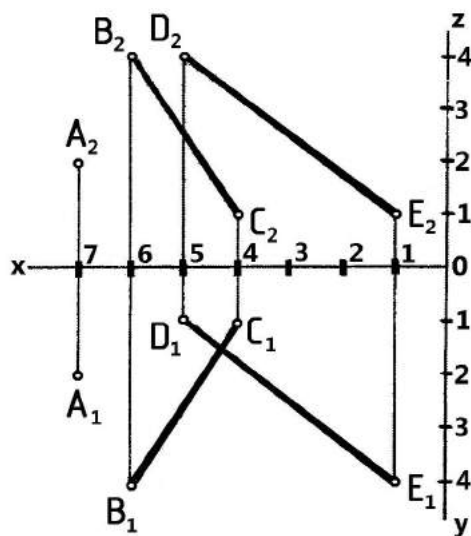


Рис. 1. Початкова умова задачі

Геометричним місцем прямих, що проходять через точку A і перетинають пряму ED , є площина α , що задається цими елементами. Якщо пряма BC перетинає площину α , то тим самим визначається точка площини α , через яку проходить шукана пряма ℓ . Інший можливий шлях розв'язку. Геометричним місцем прямих, що проходять через точку A і пряму DE , є площина α , задана цими елементами. Геометричним місцем прямих, що проходять через точку A і пряму BC , є площина β , задана

цими елементами. Шукана пряма ℓ визначається в перетині двох площин (множин): $\ell = \alpha \cap \beta$.

2 етап: план розв'язування (побудови). Аналіз умови задачі дозволяє намітити план майбутніх побудов, тобто зміст та послідовність елементарних операцій. Ці елементарні операції є типовими графічними побудовами, що детально вивчаються студентами на лекціях і практичних заняттях. Можна застосувати 2 способи розв'язування задачі.

План розв'язування задачі першим способом може бути таким (рис. 2):

1. Через точку A і пряму DE провести площину α .
2. Визначити точку K перетину прямої BC з площиною α .
3. Пряму ℓ провести через точку A і K . Оскільки точки A і K належать площині α , то пряма ℓ перетне пряму DE в точці F , що також належить площині α .

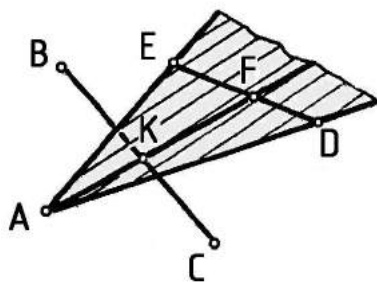


Рис. 2. Розв'язування задачі першим способом на наочному зображенні

План розв'язування другим способом може бути таким:

1. Через точку A і пряму DE провести площину α .
2. Через точку A і пряму BC провести площину β .
3. Побудувати лінію перетину площин α і β , яка і визначить шукану пряму ℓ , що проходить через точку A і перетинає прямі BC та DE .

3 етап: дослідження задачі. У результаті дослідження встановлюються умови існування рішень, їх кількість тощо.

Розв'язування задачі на побудову приводить до взаємного перетину деяких множин, що є певними геометричними фігурами, які описуються алгебраїчними рівняннями. Оскільки порядок алгебраїчного рівняння, що описує ці фігури, визначається ступенем цього рівняння, при дослідженні задачі потрібно враховувати наступне:

1. Дві поверхні порядків n_1 і n_2 перетинаються, в загальному випадку, по кривій порядку $(n_1 \times n_2)$, тобто дві площини, що задаються алгебраїчними рівняннями 1-го ступеня, перетинаються по прямій лінії 1-го порядку; площина перетинає конічну поверхню, поверхню другого порядку, в загальному випадку, по кривій другого порядку (еліпсу, параболі, гіперболі) і т.д.
2. Поверхня порядку n і лінія порядку m перетинаються в загальному випадку в $(n \times m)$ точках, тобто пряма лінія перетинає площину, поверхню першого порядку, в одній точці, то, наприклад, сферу, поверхню другого порядку, в двох точках.

Дана задача, що розв'язується першим способом, першого ступеня, оскільки площина α і пряма BC описуються алгебраїчними рівняннями 1-го ступеня. Вона має 1 і 0 рішень, тобто в результаті перетину прямої BC і площини α знаходиться одна точка перетину (точка K). 0 рішення буде мати місце, коли пряма BC паралельна до прямої DE , тобто паралельна до площини α .

За другим способом розв'язування дві площини α і β , що описуються алгебраїчними рівняннями 1-го ступеня, перетинаються по прямій лінії або не перетинаються (0 рішення). Останнє рішення може мати місце, коли площини α і β паралельні. В нашому випадку маємо одне рішення, оскільки площини α і β проходять через спільну точку A .

Якщо задані прямі BC і DE паралельні або перетинаються, то через них можна провести площину, наприклад w . Якщо точка A не належить площині w , то пряма, що проходить через точку A , не може водночас перетинати прямі BC і DE за умови, що вони паралельні. При перетині прямих BC і DE пряма, що проходить через точку A , перетинає прямі BC і DE в точці їх перетину. З іншого боку, якщо точка A належить площині w , то через точку A можна провести безліч прямих, які перетинають прямі BC і DE .

Таким чином, дослідження даної задачі показало, що спочатку треба встановити: паралельні чи перетинаються задані прямі BC і DE . На рис. 1, де наведено графічну умову задачі, показані прямі BC і DE , які не паралельні і не перпендикулярні між собою, а є мимобіжними прямими. Після цього можна приступи-

ти до реалізації 2 етапу – плану розв'язування задач.

4 етап: виконання побудов. Побудови виконуються відповідно до наміченого плану, проте для кожної задачі, залежно від її графічної умови, слід шукати таке рішення, яке забезпечувало б максимальну точність і мінімальну трудомісткість графічних побудов. Детальну ілюстрацію важливості врахування цього наведено нижче.

Для кожної задачі слід шукати таке рішення, яке забезпечує максимальну точність побудов. Слід зазначити, що під час розв'язування нестандартних задач кількість побудов, що впливають на точність, значно більша, тому викладачам доцільно звертати увагу на цей аспект.

Починаючи графічне розв'язування задачі, слід шукати такий шлях, який дозволить побудувати шуканий елемент за найменшою кількістю операцій (проведення ліній, відкладання відрізків тощо). Як правило, більш проста побудова є і найбільш точною.

На рис. 3, 4 наведено графічний хід розв'язування задачі та його результат. Графічні побудови здійснені найбільш простим способом – мінімально можливою кількістю проведених ліній.

5 етап. Аналіз рішення. Аналізуючи результат та шлях, яким приходять до нього, студенти можуть поглибити та зміцнити свої знання, закріпити навички, потрібні для розв'язування задач.

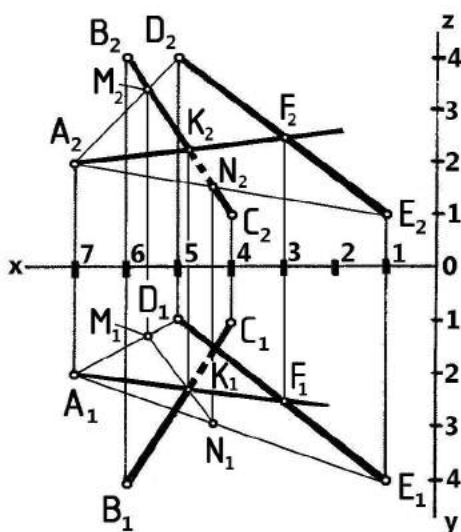


Рис. 3. Розв'язок задачі на епюрі

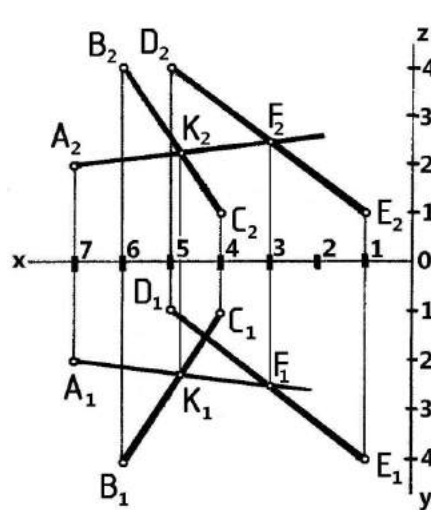


Рис. 4. Кінцевий результат розв'язку задачі

Можна запропонувати студентам застосувати ще один спосіб для проведення прямої ℓ і мати, в кінцевому підсумку, той самий результат. Для цього треба визначити точку перетину прямої DE з площиною, що задана точками A і прямою BC . Це буде точка F , і пряма ℓ проходить через точки A і F , перетне пряму BC в точці K .

Можна проаналізувати випадки, коли прямі BC і DE паралельні між собою або перетинаються, і як це впливає на проведення прямої ℓ .

Викладачеві слід пам'ятати, що будь-яку задачу неможливо вичерпати до кінця, тому, отримавши відповідь, доцільно проаналізувати її та хід розв'язування.

Звернемо увагу викладачів також на те, що задачі, які він пропонує студентам, повинні пробуджувати допитливість, відповідати рівню їхніх знань. Студенти повинні набути якомога більше досвіду самостійної роботи. Проте, якщо вони залишені із задачею наодинці без будь-якої допомоги з боку викладача або якщо ця допомога не є достатньою, це не принесе студентам ніякої користі. З іншого боку, якщо допомога викладача є надмірною, нічого не залишається студентам. Тому викладач повинен допомагати, але не занадто багато і не занадто мало, щоб студентам залишалась певна частина роботи. Якщо викладач вмів та продумано ставить запитання, що спонукають студентів до роздумів, він зможе прищепити їм смак до самостійного творчого мислення та розвинути потрібні для

цього навички, це зробить знання студентів глибокими та міцними.

У [5–8] та інших показано, що розв'язування задач з нарисної геометрії доцільно поєднати з математичним аналізом геометричних фігур, що розглядаються, використовуючи при цьому методи аналітичної геометрії. Це сприяє більш глибокому опануванню студентами положень нарисної геометрії.

Здійснимо розв'язок цієї задачі з використанням методів аналітичної геометрії. Так, за першим способом треба скласти лінійне рівняння площини, що проходить через точку $A(7, 2, 2)$ і пряму DE в проєкціях:

$$y = -\frac{3}{4}x + 4\frac{3}{4}, \quad z = \frac{3}{4}x + \frac{1}{4},$$

що є відповідно рівняннями горизонтальної та фронтальної проєкції прямої DE . Згідно з [9, 10] будь-які дві не паралельні між собою площини, що описуються лінійними рівняннями

$$\begin{cases} A_1x + B_1y + C_1z + D_1 = 0, \\ A_2x + B_2y + C_2z + D_2 = 0 \end{cases} \quad (1)$$

визначають пряму їх перетину. Тоді, розглядаючи пряму DE як лінію перетину двох проєкціюючих площин, визначаємо пряму DE рівняннями площин:

$$\begin{cases} \frac{4}{3}x + y - 4\frac{3}{4} = 0, \\ \frac{3}{4}x - z + \frac{1}{4} = 0. \end{cases}$$

Рівняння площини, що проходить через точку $A(x_1, y_1, z_1)$ і пряму, на якій не лежить точка A , задається рівнянням [13, 14]

$$A_1x_1 + B_1y_1 + C_1z_1 + D + \lambda(A_2x_2 + B_2y_2 + C_2z_2 + D_2) = 0, \quad (2)$$

де λ – постійна величина.

Тоді рівняння площини, що проходить через пряму DE , має вигляд:

$$\frac{3}{4}x + y - 4\frac{3}{4} + \lambda\left(\frac{3}{4}x - z + \frac{1}{4}\right) = 0. \quad (3)$$

Умова проходження цієї площини через точку $A(7, 2, 2)$ дає:

$$\frac{5}{2} + \lambda\frac{14}{4} = 0, \quad \text{звідки } \lambda = -\frac{5}{7}.$$

Підставляючи це значення λ в рівняння (3), отримаємо:

$$\frac{3}{14}x + y + \frac{5}{7}z - \frac{69}{14} = 0, \quad (4)$$

або $3x + 14 + 10z - 69 = 0$.

Далі визначаємо координати точки K перетину прямої BC з площиною, що задана рівнянням (4) і яка задається точкою A і прямою DE .

Відомо [13, 14], якщо рівняння прямої

$$\frac{x-a}{m} = \frac{y-b}{n} = \frac{z-c}{p},$$

а рівняння площини $Ax + By + Cz + D = 0$, то координати x, y, z точки перетину прямої з площиною визначаються за формулами:

$$x = a + mt, \quad y = b + nt, \quad z = c + pt, \quad (5)$$

$$t = -\frac{Aa + Bb + Cc + D}{Am + Bn + Cp}. \quad (6)$$

Оскільки рівняння прямої BC :

$$\frac{x}{1} = \frac{y+5}{1,5} = \frac{z+5}{1,5}$$

(рис. 1), а рівняння площини $3x + 14y + 10z - 69 = 0$, то згідно з (5) маємо, що $t = 4^{11/13}$ о. д., $y = 2^{7/26}$ о. д., $z = 2^{7/26}$ о. д., що відповідає значенням координат x, y, z точки K , які знайдені графічним способом (рис. 3).

Тепер можна визначити рівняння прямої AK , що перетинає прямі BC і DE . Так, рівняння прямої, що проходить через точки $A(x_1, y_1, z_1)$ і $K(x_2, y_2, z_2)$, має вигляд [13, 14]:

$$\frac{x-x_1}{x_2-x_1} = \frac{y-y_1}{y_2-y_1} = \frac{z-z_1}{z_2-z_1}. \quad (7)$$

Згідно з (7) рівняння прямої AK :

$$\frac{x-7}{-2\frac{2}{3}} = \frac{y-2}{\frac{7}{26}} = \frac{z-2}{\frac{7}{26}}. \quad (8)$$

За другим способом розв'язку цієї задачі складаємо рівняння площини, що проходить через точку $A(7, 2, 2)$ і пряму BC , задану рівняннями:

$$\frac{x}{1} = \frac{y+5}{1,5} = \frac{z+5}{1,5}.$$

Згідно з (2) і (3) рівняння цієї площини:

$$-y + z = 0, \quad (9)$$

що є рівнянням профільно-проєкціюючої площини.

Далі шукаємо лінію перетину площин, що задані рівняннями (9) і (4). Ця лінія перетину визначається лінійними рівняннями (1):

$$\begin{cases} 3x + 14y + 10z - 69 = 0, \\ -y + z = 0, \end{cases}$$

які відповідають канонічному вигляду (8) прямої AK .

Відзначимо, що в аналітичній геометрії цю задачу розв'язують, виходячи з умов розміщення прямої AK з прямими BC і DE в одній площині. Згідно з [13, 14], дві прямі, що задані рівняннями:

$$\begin{aligned} \frac{x-a_1}{m_1} = \frac{y-b_1}{n_1} = \frac{z-c_1}{p_1}, \\ \frac{x-a_2}{m_2} = \frac{y-b_2}{n_2} = \frac{z-c_2}{p_2}, \end{aligned} \quad (10)$$

лежать в одній площині, якщо визначник цих рівнянь дорівнює нулю:

$$\begin{vmatrix} a_2 - a_1 & b_2 - b_1 & c_2 - c_1 \\ m_1 & n_1 & p_1 \\ m_2 & n_2 & p_1 \end{vmatrix} = 0. \quad (11)$$

Рівняння прямої, що проходить через точку $A(7, 2, 2)$ і прямі BC і DE , які задані рівняннями відповідно

$$\frac{x}{1} = \frac{y+5}{1,5} = \frac{z+5}{1,5} \quad \text{і} \quad \frac{x}{1} = \frac{y-\frac{19}{4}}{-\frac{3}{4}} = \frac{z-\frac{1}{4}}{\frac{3}{4}},$$

визначається рівнянням:

$$\frac{x-7}{m} = \frac{y-2}{n} = \frac{z-2}{p}.$$

Умови знаходження цієї прямої з прямою BC в одній площині мають вигляд:

$$\begin{vmatrix} 7 & 7 & 7 \\ 1 & 1,5 & 1,5 \\ m & n & p \end{vmatrix} \text{ або } n - p = 0,$$

а з прямою DE :

$$\begin{vmatrix} 7 & -\frac{1}{14} & \frac{7}{4} \\ 1 & -\frac{3}{4} & \frac{3}{4} \\ m & n & p \end{vmatrix} \text{ або } -\frac{125}{28}p - \frac{14}{4}n - \frac{3}{4}m = 0.$$

Визначивши відношення $m : n : p$, одержимо рівняння прямої, що лежить з прямими

BC і DE в одній площині, тобто перетинає їх. Це рівняння відповідає рівнянню (8) прямої AK .

Поєднання під час розв'язування задач методів, що характерні для нарисної та аналітичної геометрії, веде до поглиблення знань студентів про геометричні фігури, привчає їх описувати певні природні явища математичними рівняннями, дозволяє їм знайти найбільш простий та раціональний спосіб розв'язку різних задач.

У процесі господарсько-виробничої діяльності підприємств та організацій постійно виникають ситуації, коли необхідно вибрати оптимальне рішення з декількох можливих варіантів дій, яке б враховувало фінансові можливості підприємства, вартість матеріалу та технології отримання продукції, простоту або виправдану складність виготовлення виробу тощо.

Для отримання оптимального рішення потрібно володіти такими вміннями та навичками, які ґрунтуються на минулому досвіді, дозволяють всебічно усвідомити проблему, отримати всю потрібну інформацію, ретельно продумати всі альтернативи і їх наслідки, взяти до уваги різноманітні фактори, що впливають на результат вибору.

Важлива роль під час пошуку оптимального рішення належить логічному мисленню та інтуїції.

Тому надзвичайно важливою задачею, що стоїть перед вищим технічним закладом освіти, є формування у студентів таких знань, умінь та навичок, які б знадобилися їм у професійній діяльності, сприяли б виробленню оптимального рішення різноманітних виробничих питань, пов'язаних з конструюванням, виготовленням та ремонтом продукції.

Під час аналізу і підготовки плану рішення оригінальної задачі виявляється, що задача має не одне, а багато варіантів розв'язку. Нам видається доцільним не зупинятися на одному якомусь варіанті, а навести всі можливі варіанти розв'язку поставленої задачі. Сама можливість розв'язку задачі декількома способами формує у студентів здатність аналізувати різні варіанти рішень з точки зору трудомісткості графічних побудов та їх точності, простоти прийняття рішення, розвиває просторову уяву та логічне мислення [11–12]. Але головним у такому підході до розв'язу-

вання оригінальних задач декількома способами є, на наш погляд, те, що вже на 1 курсі формуються у студентів такі компетентності, які дозволяють їм легше адаптуватися до майбутньої професійної діяльності, легше орієнтуватися в складних виробничих питаннях і приймати оптимальні рішення.

Зрозуміло, що розв'язувати одну задачу декількома способами немає можливості через брак часу. Тому запропоновану методику доцільно використовувати на факультативних заняттях або при написанні сучасних задачників з нарисної геометрії. Структура таких задачників, на наш погляд, повинна бути такою. Задачі, як і прийнято у більшості авторів, групують за темами, але надається перевага змішаним задачам, для розв'язування яких застосовуються теоретичні положення з різних тем курсу нарисної геометрії. В розділах із змішаними задачами і буде найбільша кількість оригінальних задач, причому, чим більше положень та правил нарисної геометрії можна використовувати для розв'язку задачі, тим більшу кількість варіантів отримання результату вона має.

Задачі в межах однієї або декількох тем, в свою чергу, об'єднують за подібними умовами, утворюючи так звані групи типових задач. Першу задачу групи автори розв'язують, навівши у задачнику різні способи, дотримуючись такої послідовності у викладенні матеріалу. Спочатку подається на наочному зображенні просторовий розв'язок задачі. Це є дуже важливим, оскільки людина, перш ніж здійснити будь-які графічні побудови на кресленні, уявляє собі їх виконання. Представивши розв'язок задачі на наочному зображенні, наводять поетапне його виконання безпосередньо на кресленні. Наступні задачі із групи пропонуємо студентам розв'язати самостійно за наведеною вище схемою. Студент, який знайде найбільшу кількість способів, визначить та обґрунтує оптимальний з них, набирає найбільшу кількість заохочувальних балів.

Важливо підкреслити, що обов'язковою умовою розв'язку задачі є її наведення на наочному зображенні, яке для економії часу може бути виконане студентом від руки. Цей процес є дуже непростим випробуванням для студентів, оскільки їх просторова уява на

1 курсі недостатньо розвинута. Під час такого розумово-мислительного пошуку рішення задачі прискорено розвивається просторова уява та логічне мислення, формується інтелект та креативне мислення студента, вміння аналізувати різні варіанти та вибирати оптимальний з них.

Уявляючи план розв'язку задачі і виконуючи його на наочному зображенні, студент, в більшості випадків, розвиває просторову уяву тим, що деякі уявні побудови супроводжує показом їх на аркуші паперу. Такий зв'язок, який є зворотнім, між просторовим уявленням побудов та їх відображенням на аркуші паперу дозволить чіткіше уявити хід розв'язку, виявити помилки, формує у студентів навички проєкціювання просторових об'єктів на площині. Слід зазначити, що розв'язування задачі подумки з наступним її відтворенням на наочному зображенні є не тільки першим, але і найважливішим кроком у процесі пошуку рішення оригінальної задачі. Треба пам'ятати, перш ніж приступати для розв'язку задачі на кресленні, її слід розв'язати на просторовій моделі, яка виникає подумки в процесі розумової діяльності з пошуку потрібного результату.

Після створення просторової моделі студент укладає план розв'язку задачі, описуючи послідовність побудов на цій моделі. Далі, відповідно до наміченого плану, він поетапно виконує такі ж самі побудови, але вже на кресленні. Доцільно графічні побудови, виконані на кожному з етапів (якщо вони зображені на одному кресленні), виділяти різними кольорами або для кожного етапу виконувати окреме креслення, яке вміщує попередні побудови. Це дозволить студенту легше відтворити хід поетапних побудов та проконтролювати, чи правильно вони виконані на кожному з етапів.

Наведений порядок розв'язування задачі, а саме, спочатку на наочному зображенні показують просторовий розв'язок задачі, а потім поетапно його виконують на кресленні, зберігається і для інших способів розв'язування цієї задачі.

Після представлення запропонованих студентом способів розв'язку задачі потрібно здійснити аналіз цих способів з метою визначення найбільш оптимального за такими критеріями: кількістю побудов, точністю та

простотою сприйняття отриманого результату, універсальністю.

Головною складовою підвищення якості викладання нарисної геометрії є посилення прикладної направленості курсу через зв'язок змісту та методики навчання з практикою. Використання задач прикладного характеру позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності студентів, викликає інтерес до процесу розв'язування та отримання кінцевого результату [13]. Студент, зацікавлений у розв'язку задачі, буде глибше та свідоміше опановувати положення та правила, самостійно застосовувати набуті знання в інших галузях знань. У кінцевому результаті, студент, який володіє практичними навичками та вміннями, легше адаптується і у виробничих умовах.

Складання задач, які мають прикладний характер, процес нелегкий, вимагає від викладача широкого кругозору, знання змісту загальнотехнічних та спеціальних дисциплін. Проте не обов'язково створювати з чистого аркуша такі задачі. Достатньо змінити словесну умову задачі, залишивши без змін графічну і, як показує практика, така здавалося б незначна відмінність підвищує у студентів інтерес до її розв'язку. Так задачу, яка має однакові графічні способи розв'язку, можна записати традиційною мовою нарисної геометрії: на прямій визначити точку, рівновіддалену від двох заданих точок. А можна її сформулювати так, щоб вона мала прикладний характер і викликала у студентів більшу зацікавленість в її розв'язку: літак переміщується по прямолінійній траєкторії. В якій точці траєкторії чутливість радіоприйому у літаку від радіостанцій, що знаходяться в заданих точках, буде однаковою, якщо станції за своєю потужністю є рівнозначними. Більш складний варіант умови задачі, коли потужність радіостанцій різна.

Доцільно також під час розв'язку задач застосовувати інтерактивні методи навчання, особливістю яких є те, що студенти одержують інформацію не у вигляді готової системи, а в процесі власної активної діяльності, що дозволяє їм самим відкривати, здобувати та конструювати знання, вміння та компетентність у певних виробничих сферах. Серед різних інтерактивних методів навчання слід

виділити метод аналізу конкретних практичних ситуацій, який дозволяє навчити студентів аналізувати інформацію, визначати головні місця, вибирати альтернативні шляхи розв'язування, оцінювати їх та знаходити оптимальний варіант дій. Заслугує на увагу такий інтерактивний метод як «Ажурна пилка», який дозволяє студентам засвоїти велику кількість інформації за короткий проміжок часу.

Практичні аспекти застосування цих методів розглянуто в [14, 15].

У багатьох випадках під час розв'язування задач для надання наочності та точності графічним побудовам доцільно застосовувати візуально-образне 3D-моделювання, яке має багато переваг порівняно з 2D графічними системами. Сучасні прикладні системи AUTOCAD, КОМПАС та інші мають ефективні засоби моделювання, які дозволяють створювати трьохмірні моделі різноманітних поверхонь за принципом, що полягає у послідовному виконанні операцій об'єднання, віднімання та перетину над об'ємними фігурами. Наприклад, при побудові проєкцій ліній перетину поверхонь вручну у студентів виникають труднощі з їх уявленням в просторі та визначенні видимості. Виконання цієї задачі з використанням 3D-моделювання дозволяє знайти лінію перетину поверхонь не тільки заданих, але і довільних форм та розмірів, причому шукану лінію перетину отримують просто в результаті побудови заданих поверхонь у вигляді їх 3D-моделей, що значно зменшує тривалість та трудомісткість побудови креслень [16, 17].

Під час розв'язування задач виникають ситуації, коли точки або лінії перетину геометричних об'єктів знаходяться за межами креслення, що значно ускладнює розв'язування задач. Для досягнення потрібного результату, як правило, виконують додаткові, іноді громіздкі побудови, при цьому графічні об'єкти можуть накладатися один на одного, що утруднює відтворення послідовності графічних дій і суттєво зменшує точність кінцевого результату. Використання положень проєктивної геометрії, зокрема споріднених перетворень, дозволяє подібні, як і безліч інших задач нарисної геометрії, розв'язувати за допомогою простих, зручних прийомів, що значно збільшує точність побудов і дозволяє стисну-

ти задані геометричні фігури до таких розмірів, що їх перетин відбувається в межах креслення. Ефективним для розв'язку позиційних задач є спосіб косокутного проєкціювання.

Застосування зазначених способів розглянуто в [11, 18, 19].

Під час розв'язування задач з нарисної геометрії доцільно застосовувати системний підхід, який дозволяє з найменшими затратами отримати потрібний результат. Варто шукати можливості для розв'язування однієї і тієї ж самої задачі як методами нарисної геометрії, так і аналітичної. Такий підхід сприяє поглибленню знань студентів про геометричні фігури, привчає їх описувати певні природні явища математичними рівняннями. Запропоновані студентам задачі повинні мати прикладний характер і розв'язувати їх бажано декількома способами, що дозволяє розвивати у студентів вміння аналізувати проблемні ситуації та вибирати оптимальний варіант їх вирішення, поступово готувати їх до складної господарсько-виробничої діяльності. Автори рекомендують під час розв'язування задач викладачеві застосовувати інтерактивні методи навчання, які дозволяють аналізувати інформацію, визначати головні місця, вибирати альтернативні шляхи розв'язку, оцінювати їх та знаходити оптимальний варіант дій. Доцільно застосовувати забуті методи косокутного проєкціювання та споріднених перетворень, які допомагають значно простіше розв'язувати багато задач порівняно з традиційними методами. Важливою передумовою підготовки студента до професійної діяльності є запровадження 3D-моделювання при розв'язуванні задач, в першу чергу тих, які містять багатогранні та криві поверхні.

Список використаних джерел

1. Гин А. А. Приёмы педагогической техники: Пособие для учителей / А. А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2007. – 112 с.
2. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – К. : Полиграф, книга, 1991. – 215 с.
3. Фридман Л. М. Как научиться решать задачи / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
4. Чернишова З. Т. К методике решения задач по начертательной геометрии / З. Т. Чернишова, В. В. Глоговский. – Львов : Изд-во Львовского университета, 1964. – 104 с.
5. Кривцов В. В. Розв'язування оригінальних задач нарисної геометрії за допомогою методів аналітичної геометрії / В. В. Кривцов // Зб. наук. праць

- «Вісник РДТУ». – Вип. 2, частина 3. – Рівне : РДТУ, 1999. – С. 144-148.
6. Кривцов В. В. Застосування методів аналітичної геометрії в курсі нарисної геометрії / В. В. Кривцов, С. С. Деев // Зб. статей «Інженерна графіка та геометричне моделювання із застосуванням комп'ютерних технологій». – Рівне : УДАВГ, 1997. – С. 89-92.
 7. Кривцов В. В. Розв'язування задач на визначення відстані від точки до площини з використанням методів аналітичної та нарисної геометрії / В. В. Кривцов // Зб. наук. праць «Вісник УДАВГ». – Вип. 1, частина 1. – Рівне : УДАВГ, 1998. – С. 132-135.
 8. Кривцов В. В. Застосування методів аналітичної геометрії в курсі нарисної геометрії / В. В. Кривцов, С. С. Деев // Зб. наук. праць «Вісник УДУВГП»: розділ «Педагогіка»: «Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи». Ч. 1. – Рівне : УДУВГП, 2003. – С. 213 – 219.
 9. Привалов И. И. Аналитическая геометрия / И. И. Привалов. – М. : Наука, 1966. – 272 с.
 10. Каплан И. А. Практические занятия по высшей математике / И. А. Каплан. – Харьков : Изд-во ХГУ, 1964. – 947 с.
 11. Кривцов В. Про доцільність застосування способу косокутного проєкціювання та декількох варіантів розв'язку однієї задачі при вивченні нарисної геометрії / В. Кривцов, С. Франчук // Наук.-метод. журнал «Нова педагогічна думка». – 2014. – № 3 (79). – С. 116-120.
 12. Кривцов В.В. Про доцільність розв'язування оригінальних задач з нарисної геометрії декількома способами / В. В. Кривцов, М. М. Козяр // Наук. журнал «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». – 2015. – № 19. – С. 215-220.
 13. Кривцов В. Застосування задач прикладного характеру з нарисної геометрії для підвищення якості навчання / В. Кривцов // Збірник наукових праць «Педагогічні інновації у фаховій освіті». Випуск 1 (6). – Ужгород, 2015. – С. 136-141.
 14. Кривцов В.В. Інтерактивні методи навчання під час вивчення нарисної геометрії / В. В. Кривцов, С. С. Деев // Вісник НУВГП. Зб. наук. праць. Вип. 3 (59). Технічні науки. – Рівне : НУВГП, 2012. – С. 180-185.
 15. Кривцов В. В. Застосування інтерактивних методів навчання при викладанні нарисної геометрії в умовах скорочення навчальних годин / В. В. Кривцов, М. М. Козяр // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 36, Том IV (64): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2015. – С. 261-271.
 16. Козяр М. М. Нарисна геометрія: Навчальний посібник. – Рівне : НУВГП, 2013. – 206 с.
 17. Козяр М. М. Комп'ютерна графіка. AutoCAD: Навчальний посібник. – Херсон : Гринь Д.С., 2015. – 304 с.
 18. Кривцов В.В. Застосування родинних перетворень при розв'язуванні задач з нарисної геометрії. – Вісник НУВГП. Зб. наук. праць. Вип. 4 (72). Технічні науки. – Рівне : НУВГП, 2015. – С. 365 – 375.
 19. Кривцов В. Деякі аспекти застосування спорідненості при розв'язуванні задач в ортогональних проєкціях / В. Кривцов // Наук.-метод. журнал «Нова педагогічна думка». – 2014. – № 2 (82). – С. 84-88.

Mykola KOZYAR, Valerii KRIVTSOV

Rovno

SOME ASPECTS OF METHOD SOLVING WITH DESCRIPTIVE GEOMETRY

In the article the approaches and ways of solving problems in descriptive geometry, which will allow the student to efficiently and effectively carry them out, in particular, offered a systematic approach to problem solving, the feasibility of solving both methods as descriptive geometry and analysis. The proposed tasks students must have applied character and resolve them desirable in several ways. We recommend to use interactive teaching methods, methods oblique proektsiyuvannya and related transformations and 3D-modeling.

Key words: descriptive geometry, task solving, interactive methods of training, 3D-modeling.

Николай КОЗЯР, Валерий КРИВЦОВ

г. Ровно

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

В статье рассмотрены подходы и способы решения задач по начертательной геометрии, которые позволяют студенту эффективно и продуктивно их решать, в частности, предложен системный подход к решению задач, целесообразность решения задач одновременно методами как начертательной геометрии, так и аналитической. Предложенные студентам задачи должны иметь прикладной характер и решать их желательно несколькими способами. Рекомендуется применять интерактивные методы обучения, способы косоугольного проектирования и родственных преобразований, а также 3D – моделирования.

Ключевые слова: начертательная геометрия, решение задач, интерактивные методы обучения, 3D – моделирование.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 796.56

Валентина КУРІЛОВА, Михайло ПИЛИПЕНКО, Сергій РЕДЬКО

м. Глухів

tmfv@mail.ua

ПОШУК ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ УЧАСНИКІВ БАГАТОДЕННИХ ПІШИХ ТУРИСТСЬКИХ ПОХОДІВ ОЗДОРОВЧОГО СПРЯМУВАННЯ

Публікація присвячена пошуку шляхів підвищення фізичної працездатності учасників багатоденних піших туристських походів оздоровчого спрямування. Вивчено вплив самомасажу та масажу на динаміку фізичної працездатності учасників багатоденних походів оздоровчого спрямування. Встановлено позитивний вплив застосування, прийомів самомасажу і масажу на фізичну працездатність учасників походів.

Ключові слова: самомасаж, масаж, туризм, фізична працездатність, походи оздоровчого спрямування.

Постановка піднятої проблеми є актуальною в контексті боротьби за здоров'я нації. Як показує практика, наразі має місце використання усіх доступних заходів та засобів, направлених на зміцнення здоров'я підростаючого покоління і дорослого населення. І досить активно використовуються в оздоровчих цілях різні види туризму [5; 6].

Ми в процесі пошуку засобів та методів підвищення фізичної працездатності дорос-

лого населення зупинилися на багатоденних піших туристських походах. Нами вивчається можливість застосування самомасажу та масажу у піших багатоденних походах для підвищення фізичної працездатності їх учасників. Наразі ми представляємо результати дослідження у багатоденних туристських походах оздоровчого спрямування, учасниками якого була студентська молодь, яка спортивних секцій не відвідувала.

Загальновідомо про ефективність застосування масажу та самомасажу спортсменами у різних видах спорту [1; 2; 3; 4]. Та інформації про ефективність застосування масажу і самомасажу в туристських походах оздоровчого спрямування, підтвердженої експериментальними дослідженнями, знайти не вдалося. То ж, метою нашої роботи було експериментальне дослідження ефективності самомасажу та масажу у піших туристських походах оздоровчого спрямування.

Предметом дослідження було використання самомасажу та масажу для боротьби із втомою у студентської молоді на маршрутах піших туристських походів за одним і тим же маршрутом з кожного разу новим складом учасників. Оскільки результати досліджень трьох походів статистично достовірно між собою не відрізнялися, то вони були об'єднані.

У майбутніх учасників походу під час медичного огляду та нашого тестування було знято наступні показники: частоту серцевих скорочень, артеріальний тиск, згинання розгинання рук в упорі від підлоги для хлопців та від рюкзака для дівчат, дислокаційну амплітуду коливання тону м'язів гомілки, чотириголового м'яза правого

З погляду на те, що для подальшого підвищення спортивних досягнень необхідне постійне вдосконалювання тренувального процесу з використанням адекватного арсеналу засобів, спрямованих на підвищення фізичної працездатності спортсменів, нами для групи студентів, які готувалися до участі у багатоденному пішому поході оздоровчого спрямування, було проведено серію занять для вдосконалення прийомів самомасажу та масажу.

Внаслідок, застосовуючи їх під час походів, студенти мали можливість ефективніше ліквідувати втому свого організму, коли відпочинку у вигляді привалу на маршруті виявлялося недостатньо для її ліквідації, що, як правило, веде до появи млявості, фізичного і психічного дискомфорту. В. П. Зотов (1997) стверджував, що 5–8 хвилинний сеанс самомасажу замінює 20 хвилин пасивного відпочинку, відновлює сили, повертає бадьорість і гарний настрій. Тому ми сподівалися, що саме простота прийомів самомасажу та масажу, можливість змінювати їх дозування та інтенсивність впливу на організм, залежно від са-

мопочуття, зможе стати ефективним засобом у боротьбі із втомою.

Прийоми самомасажу застосовували щодня упродовж походу (на другому привалі у першій половині дня та на другому привалі після великого привалу). Прийоми масажу застосовували через день перед вечерею (масаж студенти виконували один одному).

Під час походу студенти дотримувались наступних правил:

- не застосовували прийомів самомасажу та масажу відразу після їжі;
- аби уникнути пошкодження шкіри тривалість самомасажу на одній ділянці тіла не перевищував 2–3 хвилин;
- не виконували занадто багато прийомів, а вибір їх визначався зручністю і ефективністю застосування на тій чи іншій ділянці тіла.

В умовах походу використовували основні прийоми класичного масажу: погладження (однією рукою, двома руками поперемінно, спіралеподібно, комбіноване та концентричне погладження), витиснення, розтирання, потряхування, струшування, ваління, пасивні та активні рухи з опором.

Велику увагу звертали на обсяг навантаження, що припадає на ті чи інші групи м'язів і суглобів під час самомасажу чи масажу. Так, скорочували час самомасажу чи масажу м'язів грудей і рук, але збільшували тривалість дії на м'язи ніг, попереку, спини.

Про загальну фізичну працездатність в умовах походів судили за показниками тесту: згинання та розгинання рук в упорі (для хлопців від землі) та згинання розгинання рук в упорі на рюкзаці (для дівчат).

Отримавши у перші 3 дні результати незначних змін, які все-таки були на користь самомасажу, ми провели роз'яснювальну бесіду на вечірньому привалі і розповіли учасникам походу про отримані результати дослідження та про механізми впливу самомасажу, охарактеризувавши, як самомасаж викликає спрямовані нейро-гуморальні зрушення на основі шкірно-вісцеральних, рефлексів, що сприяє збільшенню концентрації гормонів в крові та лімфі, а також ферментів у порожнистих органах, які є, як відомо, каталізаторами хімічних реакцій, що протікають в організмі. Імпульси, що виникають при подразненні рецепторів шкіри, сухожилів, стінок кровонос-

них судин, по чутливим нервових волокнах передаються в центральну нервову систему, яка регулює роботу всіх внутрішніх органів. Внаслідок роз'яснень стало зрозуміло, що за допомогою самомасажу можна впливати на функцію не тільки серця, а й інших органів. У процесі цієї процедури у шкірі утворюються фізіологічно активні речовини: одні з них розширюють капіляри, підвищують вміст адреналіну в крові, що сприяє мобілізації захисних сил організму, інші збільшують просвіт артеріол, що веде до зниження артеріального тиску. Самомасаж прискорює капілярний, венозний і артеріальний кровотік, внаслідок чого, полегшується робота серця, поліпшується кровопостачання серцевого м'яза, а тканини краще насичуються киснем і поживними речовинами. Значно прискорюється і лімфотік. А завдяки цьому, поліпшується живлення тканин. Під час процедури з поверхні шкіри видаляються відмерлі частинки епідермісу, а з ними мікроби, очищаються гирла сальних залоз, що створює сприятливі умови для виведення через шкіру кінцевих продуктів обміну речовин. Бліда, в'яла шкіра ставала рожевою та еластичною.

Наголошували на тому, що при самомасажі швидкість споживання кисню підвищується на 30–35 % у порівнянні зі спокоєм, на 15–20 % посилюється виділення молочної кислоти нирками і шкірою. Тому, працездатність стомлених м'язів під дією самомасажу не тільки швидше відновлюватися, а й зростатиме.

Таким чином, учасники походу на власному досвіді переконувалися у тому, що самомасаж є надійним засобом для відновлення організму, поліпшення стану нервово-м'язового апарату і особливо тих м'язів, які виконують велике навантаження, внаслідок підвищення фізичної працездатності, про що свідчить динаміка дислокаційного коливання тону м'язів.

Встановлено, що працездатність стомлених м'язів учасників походу під дією самомасажу та масажу не тільки відновлювалася, а й зростала. Так, кількість згинань розгинань рук в упорі в умовах походів після недільного застосування масажу та самомасажу збільшилася у юнаків на 3,3 %, дівчат – на 2,1 % у порівнянні з результатами, отриманими при обстеженні до виходу на маршрут.

Ще через тиждень позитивна динаміка продовжувалася і склала 4,0 % та 3,2 %. А під кінець походу (за два дні до його закінчення), було зафіксовано погіршення вивченого показника на 1,5–2,0 % по відношенню до попереднього результату. Та не зважаючи на погіршення вказаного показника в кінці походу, він перевищував результати попередніх тестувань. Це перевищення склало 3,3 % та 2,2 % у порівнянні з вихідними даними, що свідчить про позитивний вплив масажу та самомасажу на динаміку рівня показника фізичної працездатності в умовах здійснених походів.

Аналогічна позитивна динаміка вивченого показника спостерігалась і у дівчат. Результати показників тестування згинання розгинання рук в упорі на рюкзакі за час походу збільшилися на 3,7 % у хлопів та на 2,4 % у дівчат. Збільшились і показники дислокаційної амплітуди коливання тону м'язів гомілки та чотириголового м'яза. Відмічені зміни були помітно виразнішими у хлопців. Так, якщо амплітуда дислокаційного коливання чотириголового м'яза хлопців збільшилась на 6,3 %, то у дівчат – на 3,7 %. Динаміка дислокаційного коливання двоголового м'язасклала відповідно 3,6 % та 2,13 % відповідно, але не мала статистично достовірної відмінності, як і динаміка показника артеріального тиску.

Таким чином, застосування самомасажу та масажу у багатоденних піших походах оздоровчого спрямування підвищило фізичну працездатність його учасників, чому сприяла позитивна динаміка вивчених показників. То ж багатоденні піші походи заслуговують уваги і застосування.

Список використаних джерел

1. Бирюков А. А. Массаж / А. А. Бирюков. Учебник для вузов. – М. : ФИС, 2003. – 432 с.
2. Дубровський В. И. Спортивный массаж / В. И. Дубровский. – М. : Надра, 2000. – 160 с.
3. Епифанов В. А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина: Учебник. – М. : Медицина, 1999. – 304 с.
4. Залесова О. Н. Энциклопедия лечебного массажа и гимнастики. / О. Н. Залесова. Оригинальное издание початку 20 століття. ТрастПресс. – К. – 1999. – 95 с.
5. Руденко Р. Є. Сучасні погляди на фізіологічний вплив та методику застосування спортивного масажу // Р. Є. Руденко. Здоровий спосіб життя: Матеріали II Між регіон. наук.-практ. конф. – Л., 2004. – С. 79–81.
6. Федотова А. А. Туристские походы, соревнования и слеты: учебно-методическое пособие / А. А. Федотова. – СПб. : СПбГУИТМО, 2007. – 60 с.

Valentyna KURYLOVA, Mykola PYLYPENKO, Serhii REDKO
Hlukhiv

SEEKING OF WAYS TO IMPROVE PHYSICAL PERFORMANCE OF PARTICIPANTS OF MULTI-DAY HIKING WITH RECREATIONAL NATURE

Article is devoted to the impact of self-massage and massage on improving physical performance of tourists hiking with recreational nature. It was found that mastering techniques of self-massage, massage and their correct application during hiking with recreational nature has a positive effect on the level of physical performance of the participants.

Key words: self-massage, massage, tourism, physical performance, hiking with recreational nature.

Валентина КУРИЛОВА, Николай ПИЛИПЕНКО, Сергей РЕДЬКО
г. Глухов

ПОИСК ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧАСТНИКОВ МНОГОДНЕВНЫХ ПЕШИХ ПОХОДОВ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Статья посвящена изучению влияния самомассажа и массажа в повышении физической работоспособности туристов в походах оздоровительной направленности. Установлено, что освоение приемов самомассажа, массажа и правильное их применение в ходе пеших походов оздоровительной направленности положительно влияет на уровень физической работоспособности их участников.

Ключевые слова: самомассаж, массаж, туризм, физическая работоспособность, походы оздоровительной направленности.

Стаття надійшла до редколегії 19.02.2016

УДК 796.56

Валентина КУРІЛОВА, Сергій РЕДЬКО, Михайло ЛУЦИК
м. Глухів
tmfv@mail.ua

ПОШУК ШЛЯХІВ ПОКРАЩЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ТА РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

У статті представлено результати пошуку шляхів покращення фізичної та розумової працездатності підростаючого покоління. Розкрито можливості оптимізації навчального процесу та спортивно-масової роботи в школі для підвищення розумової та фізичної працездатності нового покоління.

Ключові слова: фізична працездатність, розумова працездатність, спортивно-масова робота, оптимізація навчального процесу.

Наразі держава потребує нового покоління, яке б відповідало вимогам часу і з гідністю могло б реалізувати розпочате старшим поколінням. Нове покоління повинно бути високоінтелектуальним з достойними фізичними якостями. Саме поєднання високого інтелекту і достойної фізичної підготовленості дасть можливість підростаючому поколінню оправдати надії старшого покоління.

З погляду на це виховання нового покоління вимагає реорганізації та оптимізації навчально-виховного процесу, спрямованого на виховання нового покоління. Наразі робота школи та вищих навчальних педагогічних закладів спрямована на пошук шляхів та

створення можливостей для реалізації вимог часу щодо підростаючого покоління.

Наразі загальновідомо про негативний вплив на організм, який росте і розвивається, обмеження рухової активності [3; 4; 5], При цьому активно розвивається розумова втома, проявляючись у зниженні фізичної та розумової дієздатності, що веде до психічної астенизації і зниження резистентності до простудних та інфекційних захворювань, негативно відбиваючись на гармонійному розвитку особистості [1; 6; 7].

То ж метою нашої роботи був пошук шляхів покращення фізичної та розумової працездатності учнів початкових класів. З цією ме-

тою за домовленістю зі школою та батьками була створена група учнів молодшого шкільного віку у кількості 18 чоловік (10 хлопчиків і 8 дівчаток), в якій передбачалась робота, спрямована на покращення розумової та фізичної працездатності і яку після ознайомлення з нею батьками було схвалено. Програма передбачала комплекс заходів з молодшими школярами: гру у шашки, шахи вдома в сім'ї за участю і контролем батьків та обов'язкова участь у шкільних змаганнях з шахів та шашок. Зміст програми для експериментальної групи передбачав роботу у секції «Здоров'я», яка за змістом представляла собою роботу секції загальної фізичної підготовки за загальноприйнятою програмою [2] з урахуванням віку та походи вихідного дня зі смисловими іграми на природі і участю у змаганнях зі спортивного орієнтування за спрощеними умовами.

На початку навчального року діти обох груп були обстежені лікарем і пройшли наше тестування, яке проводилося у перших числах вересня та у кінці навчального року. У них було знято показники фізичної та розумової працездатності за загальноприйнятими методиками, відслідковуючи їх динаміку упродовж двох років.

Отримані результати експериментальних досліджень оброблено за Стьюдентом.

Про розумову працездатність дітей судили за динамікою мнемічних та перцептивних функцій, які визначали за загальноприйнятими методиками з використанням таблиць Анфімова.

Динаміка мнемічних та перцептивних функцій представлена наступними показниками: продуктивність уваги, помилки уваги, об'єм пам'яті, помилки пам'яті).

Як видно з представлених даних показники мнемічних та перцептивних функцій молодших школярів контрольної та експериментальної груп на початку педагогічного експерименту статистично достовірних відмінностей не мали. Та вже на кінець першого року педагогічного експерименту вивчені показники дітей експериментальної групи були відчутно кращими у порівнянні з такими ровесників контрольної групи. Тенденція покращення показників мнемічних та пер-

цептивних функцій збереглася і в наступному навчальному році, залишаючись більш виразною у дітей експериментальної групи. Так, якщо продуктивність уваги за перший рік педагогічного експерименту збільшилась у дітей контрольної групи на 6,5 %, то у дітей експериментальної групи вона збільшилась на 8,6 %. Збільшення показника продуктивності уваги на кінець педагогічного експерименту склало 14,3 % у дітей контрольної групи та 21,6 % у дітей експериментальної групи.

Показник помилок уваги дітей контрольної групи з року в рік зростав повільніше, ніж у ровесників експериментальної групи. У останніх зростання вивченого показника на кінець першого року педагогічного експерименту склало 15,9 % проти 17,5 % у ровесників контрольної групи, а на кінець педагогічного експерименту зростання помилок уваги (в кінці другого року педагогічного експерименту) склало у дітей експериментальної групи 8,8 % проти 27,9 % у ровесників контрольної групи.

Динаміка показників об'єму пам'яті дітей експериментальної групи стабільно зростає на фоні зниження її у ровесників контрольної групи. Так, якщо на кінець першого року педагогічного експерименту показники об'єму пам'яті дітей контрольної групи знизились на 6,5 %, то у ровесників експериментальної групи вони покращились на 3,4 %. У кінці другого року педагогічного експерименту покращення показника об'єму пам'яті у дітей експериментальної групи склало 8,6 %, в той час, як у ровесників контрольної групи мало місце зниження цього показника (на 5,1 %).

У дітей контрольної групи зберігається динаміка погіршення на кінець кожного року педагогічного експерименту показника помилок пам'яті, в той час, як діти експериментальної групи зберігають тенденцію на покращення цього показника упродовж усіх двох років педагогічного експерименту. Так, якщо показники помилок пам'яті дітей контрольної групи на кінець першого року педагогічного експерименту погіршились на 9,8 %, то у дітей експериментальної групи вони погіршились лише на 4,3 %. А на кінець педагогічного експерименту показники помилок пам'яті у дітей експериментальної групи набра-

ли позитивного спрямування. Так, на кінець педагогічного експерименту відмічено зниження показників помилок пам'яті у дітей експериментальної групи на 9,0 %, в той час, як у ровесників контрольної групи зберігається тенденція погіршення цього показника. Це погіршення по відношенню до вихідного рівня склало 17,3 %.

Про фізичну працездатність молодших школярів судили за деякими показниками фізичної підготовленості: човниковий біг (показник швидкості), стрибок у довжину з місця (швидкісно-слова якість), станова сила (силова якість).

Встановлено, що на початку педагогічного експерименту показники фізичних якостей школярів контрольної та експериментальної груп тримались на одному рівні, чого не можна сказати за результатами на кінець першого року експерименту, коли всі вивчені показники дітей експериментальної групи вже вигідно відрізнялись від таких ровесників контрольної групи. Так, якщо станова сила дітей контрольної групи за один рік педагогічного експерименту збільшилась на 3,2 %, то у ровесників експериментальної групи вона збільшилась на 4,6 %). А вже на кінець другого року педагогічного експерименту станова сила хлопців експериментальної групи стала більшою по відношенню до вихідної (початок 1-го навчального року) на 9,3 %, в той час, як ровесників контрольної групи вона стала більшою на 5,3, що знаходиться у межах вікової норми.

Покращились і швидкісні показники. Та все ж у дітей експериментальної групи це покращення виявилось більш виразним. Так, якщо час човникового бігу (3×10) молодших школярів контрольної групи за перший рік експерименту покращився на 0,2 сек. то у ровесників експериментальної групи він покращився на 0,3 сек. А вже на кінець педагогічного експерименту час човникового бігу дітей експериментальної групи покращився на 0,6 сек, в той час, як у ровесників контрольної групи покращення склало 0,3 сек.

Аналогічне покращення торкнулося і швидкісно-силової якості молодших школярів. Так, якщо дальність стрибка у довжину з місця у школярів експериментальної групи на кінець першого року педагогічного експерименту збільшилась на 6,4 %, то у ровесників контрольної групи вона збільшилась на 4,1 %. А через два роки педагогічного експерименту покращення вивченого показника склало 9,8 % у школярів експериментальної групи та 5,8 % у ровесників контрольної групи.

Таким чином, тренувальні заняття у шкільній секції «Здоров'я» позитивно вплинули на розвиток фізичних якостей молодших школярів експериментальної групи, покращивши їх фізичну працездатність.

Таким чином:

1. Тренувальні навантаження в шкільній секції «Здоров'я» відповідали існуючим програмам і були адекватними фізичній підготовці молодших школярів.
2. Тренувальні заняття у секції «Здоров'я» мали позитивний вплив на показники фізичної та розумової працездатності її учасників.
3. З погляду на позитивний вплив занять у секції «Здоров'я» на динаміку показників фізичної та розумової працездатності її учасників, школам слід ширше практикувати зазначений вид роботи з молодшими школярами, аби дати можливість підростаючому поколінню покращувати свою фізичну та розумову працездатність.

Список використаних джерел

1. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М. : Просвещение, 1978.
2. Боген М. М. Обучение двигательным действиям. – М. : ФиС, 1985.
3. Парин В. В. Влияние снижения двигательной активности на организм человека // Космическая биология и медицина / В. В. Парин, Ф. П. Космодаминский, В. А. Душков. – М., 1980. – С. 44–46.
4. Райков Р. П. Негативный вплив обмеження рухової активності на дитячий організм. – Мінськ : Польша, 1990. – с. 20–29.
5. Райкова В. Л. Пути активизации двигательной активности младших школьников. – Минск, 1990.
6. Сталькин А. А. Двигательная активность и физическое развитие школьников, 1991.
7. Шулико С. А. Роль двигательной активности в развитии ребенка. – М., 1993.

Valentyna KURILOVA, Serhii REDKO, Mykhailo LUTSYK
Hlukhiv

LOOKING FOR THE WAYS TO IMPROVE PHYSICAL AND MENTAL PERFORMANCE OF THE YOUNGER GENERATION

The results of looking for the ways to improve physical and mental performance of the younger generation are given in the article. The opportunities to optimize educational process and mass sports in school to improve mental and physical performance of the new generation are revealed.

Key words: physical performance, mental performance, mass sports, educational process optimization.

Валентина КУРИЛОВА, Сергей РЕДЬКО, Михаил ЛУЦИК
г. Глухов

ПОИСК ПУТЕЙ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье представлены результаты поиска путей улучшения физической и умственной работоспособности подрастающего поколения. Раскрыты возможности оптимизации учебного процесса и спортивно-массовой работы в школе для повышения умственной и физической работоспособности нового поколения.

Ключевые слова: физическая работоспособность, умственная работоспособность, спортивно-массовая работа, оптимизация учебного процесса.

Стаття надійшла до редколегії 24.02.2016

УДК 796.56

Валентина КУРІЛОВА, Сергій РЕДЬКО, Петро ПУСТОВОЙТ, Сергій ЩАСЛИВИЙ
м. Глухів
tmfv@mail.ua

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ СПОРТСМЕНАМИ ПОЧАТКІВЦЯМИ

Робота присвячена вивченню ролі вчителя фізичної культури в організації тренувального процесу в ігрових видах спорту з юними спортсменами. Встановлено, що регулярні заняття у спортивній секції футболу позитивно вплинули на фізичну підготовленість юних спортсменів, що дає підставу для рекомендації щодо активізації роботи футбольних секцій в школах для фізичного розвитку підростаючого покоління.

Ключові слова: фізична підготовленість, спортсмени-початківці, ігрові види спорту, тренувальний процес.

Актуальність піднятої проблеми сумнівів не викликає. Наразі школи активно практикують спортивно-масову роботу серед юних спортсменів, намагаючись налаштовувати підростаюче покоління на активний режим життя аби забезпечити його від гіподинамії, яка створює передумови, що сприяють зниженню функціональної діяльності ЦНС та внутрішніх органів. При цьому збільшується час відпочинку, знижується опір розумовій втомі, що і позначається на загальній працездатності [2; 3], в результаті чого має місце часта захворюваність, відставання у фізичному розвитку, розвиток детренованості бага-

тьох систем організму, що призводить до звуження компенсаторних реакцій. організму а рухова активність, являючись одним із найважливіших регуляторів гомеостазу організму, підвищує його працездатність [1; 2; 5].

То ж метою нашої роботи було вивчення ролі вчителя фізичної культури в організації роботи зі спортсменами-початківцями шкільної спортивної секції з футболу щодо всебічного розвитку підростаючого покоління.

У педагогічному експерименті взяли участь 23 хлопці з різних шкіл міста одинадцятирічного віку, які склали експериментальну групу. Контролем слугувало 18 ровес-

ників з паралельних класів, віднесених до основної медичної групи, але в спортивних секціях вони не займалися.

На початку навчального року діти обох груп були обстежені лікарем і пройшли наше тестування за загально прийнятими методиками [4]. У них було знято деякі показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості: маса тіла, сила правої кисті, станова сила, час човникового бігу (3×10 м), довжина стрибка у довжину з місця. Повторне тестування діти проходили щороку упродовж трьох років педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент тривав три роки при тісному спілкуванні з батьками юних спортсменів. Цей час наші учні і жили і працювали згідно підкорегованого нами режиму життя та організації занять у спортивній секції.

Ми забезпечували дітям умови, аби їх спосіб життя мав ритмічний характер, коли навантаження (учбові, тренувальні) чергуються з відпочинком, а процес відновлення забезпечують режим дня, раціональне харчування, загартовування і цілий ряд відновних заходів, що повинно було сприяти зміцненню здоров'я, підвищенню працездатності, зниженню ризику захворюваності [1; 2; 5].

Враховували, що сучасні тренувальні та змагальні навантаження супроводжуються значною витратою м'язової та нервової енергії організмом юного спортсмена [1], ми будували навчально-спортивну роботу так, аби спортивна підготовка була тісно взаємопов'язана із засобами і методами відновлення і підвищення працездатності юних спортсменів [1; 2].

Для вирішення завдань оздоровчого спрямування, підвищення захисних сил організму і його стійкості до несприятливих впливів довкілля використовували і спеціальні засоби і методи [2], в тому числі і загартовування повітрям, що було обов'язковою складовою в системі нашої роботи зі спортсменами-початківцями. Було також застосовано один із методів психорегуляції – аутогенне тренування та прийоми самомасажу.

Аналіз отриманих результатів показав, що всі зазначені показники контрольної та експериментальної груп на початку педагогі-

чного експерименту трималися на одному рівні, чого не можна сказати про їх динаміку у подальшому з року в рік педагогічного експерименту. Так, маса тіла юних футболістів уже через пів-року стала знижуватись у порівнянні з показником маси тіла хлопців контрольної групи, за рахунок втрати жиру, підтвердженням чого є зменшення товщини жирової складки на животі у юних спортсменів. Та вже через рік маса тіла юних спортсменів стала потихеньку збільшуватись, при стабільній динаміці показника товщини жирової складки на животі, що говорить про збільшення маси тіла за рахунок м'язової маси.

Мало місце поступове але статистично достовірне покращення силових показників юних футболістів. Так, показник сили правої кисті на кінець педагогічного експерименту перевищував такий ровесників контрольної групи на 16,3 % ($t = 2,98$), показник станової сили перевищував такий ровесників контрольної групи на 21,6 % ($t = 4,03$).

За час педагогічного експерименту, у підлітків контрольної та експериментальної груп, спостерігалось покращення показника життєвої ємкості легенів, більш виразне у юних спортсменів. Так, на кінець першого року педагогічного експерименту ЖЄЛ хлопців експериментальної групи збільшилась на 5,8 % ($t = 2,41$) на кінець другого року – на 6,3 % ($t = 2,91$) і на кінець третього року педагогічного експерименту збільшення вивченого показника склало 12,3 % ($t = 3,72$) по відношенню до вихідного рівня. У підлітків контрольної групи збільшення вивченого показника упродовж педагогічного експерименту знаходилося у межах вікової норми.

Про швидкісні та швидкісно-силові якості юних спортсменів судили, за результатами човникового бігу (3×10) та дальності у довжину з місця. Встановлено, що швидкість триразового пробігання 10-метрового відрізка підлітками контрольної та експериментальної груп на початку педагогічного експерименту трималась на одному рівні, а вже на кінець педагогічного експерименту показник швидкості пробігання «човникової» дистанції покращився на 4,3 % ($t = 2,86$) у хлопців експериментальної групи та 2 % ($t = 1,73$) у хлопців контрольної групи.

Аналогічну динаміку на кінець педагогічного експерименту продемонстрував і показник стрибка у довжину з місця, обігнавши рівень аналогічного показника ровесників контрольної групи на 6,8 % ($t = 2,87$).

Таким чином:

1. Відкоригована нами існуюча система організації занять у шкільних спортивних секціях (на прикладі футболу), позитивно позначилась на рівні показників їх фізичної підготовленості.
2. Відкорегована система дала позитивні результати щодо організації режиму життя та занять зі спортсменами-початківцями, що дало можливість у подальшому корегувати роботу спортивних секцій з метою оптимізації її роботи в школах, та вселило надію на можливість покращення фізичного розвит-

ку і фізичної підготовленості підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Ведмеденко Б. Ф. Основні принципи організації виховного процесу спортсменів / Б. Ф. Ведмеденко // Проблеми науково-методичного забезпечення розвитку у молоді інтересу до футболу: Всеукраїнська наук.-практ. конф. – Чернівці, 2000. – С. 38.
2. Горашук В. П. Культура здоров'я спортсмена и ее сутність / В. П. Горашук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2004. – № 1 – С. 64–73.
3. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей / В. А. Романенко. Учеб. пособ. – Донецк : ДонНУ, 2005. – 290 с.
4. Сергієнко Л. П. Комплексне тестування рухових здібностей людини / Л. П. Сергієнко. Навч. посібник. – Миколаїв : УДМТУ, 2001. – 360 с.
5. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / О. М. Худолій. Навч. посібник. – 2-е вид., виправлене. – Харків : «ОБС», 2008. – 406 с.

Valentyna KURILOVA, Serhii REDKO, Petro PUSTOVOIT, Serhii SHCHASLYVYI
Hlukhiv

THE ROLE OF A TEACHER OF PHYSICAL CULTURE IN ORGANIZATION OF MASS SPORTS WORK WITH THE ATHLETES-BEGINNERS

The work is devoted to studying the role of teachers of physical culture in the organization of the training process in playing sports with young athletes. It is established that regular classes in a sport section of football have had a positive effect on physical fitness of young athletes, which gives a basis for recommendations for the revitalization of football sections at schools for the physical development of the younger generation.

Key words: physical fitness, athletes-beginners, playing sports, training process.

Валентина КУРИЛОВА, Сергей РЕДЬКО, Петр ПУСТОВОЙТ, Сергей ЩАСЛИВИЙ
г. Глухов

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ С НАЧИНАЮЩИМИ СПОРТСМЕНАМИ

Статья посвящена изучению роли учителя физической культуры в организации тренировочного процесса в игровых видах спорта с юными спортсменами. Установлено, что регулярные занятия в спортивной секции футбола позитивно влияют на физическую подготовку юных спортсменов, что дает основание для рекомендации активизации работы футбольных секций в школах для физического развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: физическая подготовленность, начинающие спортсмены, игровые виды спорта, тренировочный процесс.

Стаття надійшла до редколегії 16.03.2016

УДК 378.22:376

Наталія ПАХОМОВА

м. Полтава

nataliy24@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ

У статті розкрито сутність поняття «інтеграція». Висвітлена необхідність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів. Визначені основні передумови формування інтегративних знань і умінь як основи фахової компетентності логопеда. Висвітлені та схарактеризовані психолого-педагогічні умови інтеграції медичних, психологічних і педагогічних знань і умінь в процесі підготовки логопедів. Розглянуті спеціальні умови реалізації інтегративного процесу у професійній підготовці, що забезпечують ефективність інтеграції медичних, психологічних і педагогічних складових фахової підготовки логопедів.

Ключові слова: інтеграція, інтеграція медико-психологічної та педагогічної складових, психолого-педагогічні умови, професійна підготовка логопеда.

Підготовка висококваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів є одним з основних завдань реформування вищої освіти в Україні. Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень, які відображають наступні її аспекти, зокрема: філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактика та методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, С. Миронова, О. Мороз, М. Носко, В. Олійник, А. Петровський, В. Синьов, М. Скаткін та ін.), проблема вдосконалення організації навчального процесу взагалі (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та інші). Актуальності набуває осмислення процесів взаємопроникнення знань та руху їх до єдності завдяки використанню такого ресурсу, як інтеграція, що покликана впорядкувати загальні і спеціальні знання в цілісну систему, упорядковану різноманітними відношеннями та взаємозв'язками. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького,

В. Ільченко, Я. Кміта, С. Клепко, Е. Коваленко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, Н. Сабіров, В. Сисоєвої та ін. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спірін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних знань, умінь і навичок в процесі корекційної роботи, що забезпечує готовність логопеда до організації і проведення клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності.

Різним аспектам проблеми підготовки корекційних педагогів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування психолого-педагогічних умов інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових в процесі фахової підготовки логопедів.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває визначення психолого-педагогічних умов інтеграції складових фахової підготовки, що забезпечує готовність логопеда до діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність інтегративної корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення теоретичних і методичних основ організації інтегративної діяльності з метою визначення основних аспектів активізації професійних знань і умінь. Тому метою є дослідження теоретичних основ інтегративної підготовки логопедів як основи професійної компетентності фахівця. Завданнями є: аналіз теоретико-методичних основ інтеграції, визначення психолого-педагогічних умов інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових фахової підготовки логопедів.

Термін «інтеграція» (лат. *integer* – цілий, *integratio* – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності» [5, 203]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [9, 210].

У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» в широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [1]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [3, 356]. Влучно зауважує В. Сидоренко, що «поняття інтеграція поліфункціональне, яке має здатність у різних ситуаціях відігравати різну роль» [8, 92]. Відтак, інтеграцію слід

розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат.

Інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів, в контексті нашого дослідження, ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Аристотеля: ціле більше суми його частин). Інтеграція в галузі гуманітарної освіти має об'єктивні філософські, психологічні, дидактичні, педагогічні передумови. Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять логопеда здатним до корекційної діяльності. Водночас, більшість учених убачає перспективу педагогічної освіти в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї інтегративності професійної освіти. Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти в умовах ринкової економіки та впровадження європейської системи освіти, потребує глибокого аналізу стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх логопедів в Україні.

Аналіз змісту фахової підготовки логопедів у ВНЗ дозволив встановити недостатню увагу щодо формування інтегративних знань. Велика кількість дисциплін у навчальних планах та незначна кількість годин, відведених на кожний курс, ставить під сумнів до-

тримання принципу наступності і системності у їхньому викладанні. Відтак, реформування освітньої галузі потребує розробки наукових основ системи професійно орієнтованої підготовки логопедів шляхом усунення дрібних навчальних курсів та створення інтегративних комплексів, що забезпечить фундаменталізацію цього освітнього напрямку. При цьому одним із важливих завдань є визначення необхідних критеріїв відбору і структурування змісту навчального матеріалу для всього комплексу професійно орієнтованих навчальних дисциплін, створюючи на їх основі інтегративні курси з розробкою більш досконалого змісту та визначення сутнісних характеристик [7].

У результаті дослідження, М. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, що має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку [7].

Інтегративний підхід в освіті, як зазначає В. Ільченко, – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі, педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

У структурі інтегративної підготовки логопеда окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, корекційно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і виховання, теорії і практики, класної й позакласної роботи тощо [7].

Впровадження інтеграції у навчально-виховний процес підготовки логопедів, створення інтегрованих курсів залежить від умов інтеграції. За В. Моштуком, дидактичні умови інтеграції визначають реальні можливості забезпечення синтезу наукових знань у процесі об'єднання навчальних предметів. До них належать: наявність спільних цілей та завдань навчання; реалізація єдиних принципів і методів досліджень; наявність спільних об'єктів дослідження; використання однакових понять і термінів; забезпечення єдиної логіки засвоєння навчальної інформації [6].

Успішне забезпечення інтеграції навчальних предметів, на думку Ю. Діка, А. Пінського, В. Усанова, можливе за таких умов [1]: наявність спільних об'єктів дослідження; використання навчальними дисциплінами, що інтегруються, однакових або близьких методів пізнання (дослідження); засвоєння знань з природничонаукових і спеціальних профільних дисциплін, засноване на тих самих теоріях або закономірностях; під час вивчення різних дисциплін, а також під час виробничого навчання застосовуються однакові прийоми діяльності студентів.

На основі аналізу робіт В. Ільченко, В. Моштука, В. Сидоренка було зроблено висновок, що умовами інтеграції – інтеграторами – можуть бути природничонаукова, соціально-економічна картини світу та фундаментальні закономірності [4; 6; 8]. На основі цих умов можна інтегрувати навчальні предмети, що відповідають таким галузям знань: суспільство (історія, економічна географія, правові стосунки); природа (фізика, хімія, біологія); алгоритмічні процедури (математика, інформатика, кібернетика) [3].

Визначення психолого-педагогічних умов інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах спирається на дослідження, у яких охарактеризовані положення так званого ресурсного підходу в педагогіці, що являє собою сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання (Т. Давиденко, Т. Шамова, І. Якіманська та ін.) [10; 11]. Ресурсами називають зовнішні (засоби й умови навчального середовища) й внутрішні (індивідуальні ресурси особистості) можливості. Провідним принципом реалізації ресурсного підходу в педагогіці є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку того, хто навчається.

Серед педагогічних умов організації інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових у процесі підготовки на основі ресурсного підходу є активізація емоційно-оцінного ставлення майбутніх логопедів до своєї навчальної діяльності засобами рефлексії (Т. Давиденко, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Т. Шамова та ін.) [10].

Урахування положень ресурсного підходу в проектуванні організації інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах сприяє: індивідуалізації навчання у вищому навчальному закладі; гуманістичному ставленню до суб'єктів навчальної діяльності; створенню конкретних умов для організації особистісно орієнтованого процесу оволодіння змістом освіти, у тому числі й шляхом здобуття теоретичних знань і практичних умінь у процесі навчання й самостійної роботи.

Задля забезпечення ефективності функціонування інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процес підготовки через реалізацію кредитно-модульної організації змісту системності та інтегративності навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами визначено провідні педагогічні умови, створення яких у реальному навчальному процесі у вищій педагогічній школі також підпорядковане вдосконаленню організації системності

та інтегративності складових професійної підготовки студентів у цілому. Можна визначити три наступні умови.

Поліфакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до актуалізації, навчально-пізнавальної, науково-дослідної, науково-пошукової діяльності, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному рівнях.

Професіоналізація й індивідуалізація змісту інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах на основі реалізації задачного підходу в організації навчання.

Упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування професійних знань і вмінь, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси інтеграції педагогічної, психологічної і медичної складових професійної підготовки логопедів.

Створення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сукупності визначених педагогічних умов забезпечує ефективність і результативність інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів у вищих педагогічних навчальних закладах як результат належного функціонування відповідної педагогічної системи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування інтегративних знань і умінь в структурі професійної підготовки логопедів.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
2. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Ю. И. Дик, А. Д. Пинский, В. В. Усанов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.
3. Енциклопедія освіти / [Гол. ред. В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ільченко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження / В. Р. Ільченко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 3 – 11.
5. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

6. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки / В. В. Моштук. – К., 1991. – 21 с.
7. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.
8. Сидоренко В. К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В. К. Сидоренко ; за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : УДПУ, 1995. – 142 с.
9. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : «Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
10. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. Т. И. Шамовой]. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 384 с.
11. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31–41.

Natalia PAKHOMOVA

Poltava

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTEGRATION OF MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPEECH THERAPISTS

The article reveals the essence of the concept of «integration». The need of the integration of medical and psychological and pedagogical components of the professional training of speech therapists highlights. The main preconditions of formation of integrative knowledge and skills as the basis of professional competence of a speech therapist identified. The author highlights and describes the psychological and pedagogical conditions of integration of medical, psychological and pedagogical knowledge and skills in the process of preparing speech therapists. The article describes the special conditions for the implementation of the integrative process in professional training, which ensure efficient integration of medical, psychological and pedagogical components of the professional training of speech therapists.

Key words: integration, integration of medical, psychological and educational components, psychological and pedagogical conditions, training of speech therapists.

Наталья ПАХОМОВА

г. Полтава

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНТЕГРАЦИИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДОВ

В статье раскрыта суть понятия «интеграция». Освещается необходимость интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопедов. Определены основные предпосылки формирования интегративных знаний и умений как основы профессиональной компетентности логопеда. Освещены и охарактеризованы психолого-педагогические условия интеграции медицинских, психологических и педагогических знаний и умений в процессе подготовки логопедов. Рассмотрены специальные условия реализации интегративного процесса в профессиональной подготовке, которые обеспечивают эффективность интеграции медицинских, психологических и педагогических составляющих профессиональной подготовки логопедов.

Ключевые слова: интеграция, интеграция медико-психологической и педагогической составляющих, психолого-педагогические условия, профессиональная подготовка логопеда.

Стаття надійшла до редколегії 30.08.2016

УДК 378.147:744

Галина РАЙКОВСЬКА

м. Житомир

G_A_Raykovskaya@ukr.net

КОМП'ЮТЕРНИЙ ІНЖИНІРИНГ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ВТНЗ

У статті розглянуто сучасні вимоги до майбутніх інженерно-технічних фахівців, які обумовлені об'єктивними і суб'єктивними умовами, зовнішніми і внутрішніми чинниками. Структурне реформування графічної підготовки у ВТНЗ повинно здійснюватися у відповідності з освітніми концепціями нашого часу і виробничими вимогами, а саме – висококваліфікований фахівець повинен володіти комп'ютерними системами автоматизованого проектування не локально, а комплексно, що передбачає комп'ютерний інжиніринг. Як показала практика, це дозволить на якісно новому рівні організувати цілий ряд навчальних курсів. В рамках курсу «Інженерна і комп'ютерна графіка» студенти вивчають основи тримірного моделювання, створення збірок, опановують загальні принципи сумісної роботи із використанням SolidWorks.

Ключові слова: автоматизація проектування, інженерно-технічна діяльність, інженерна і комп'ютерна графіка, геометричне моделювання.

Підприємства, організації майже всіх галузей науки і виробництва проявляють підвищений інтерес до проблем автоматизації виробничої діяльності засобами САПР. Їх розробкам і професійному використанню надається першочергове значення як за кордоном, так і в нашій державі, оскільки автоматизація проектування є невід'ємною складовою частиною пріоритетних напрямлень науково-технічного прогресу. Від успіхів у створенні й розвитку САПР залежать строки розробки зразків нової техніки, впровадження інтегрованих автоматизованих систем виробництва, ріст продуктивності праці інженерно-технічних працівників. Саме комплексне вирішення проблем впровадження комп'ютерів у виробничій і освітній процес дає можливість перейти до автоматизованого виробництва.

Передовий досвід інформатизації та комп'ютеризації освітнього середовища показує чітко виражену тенденцію – навчання студентів практичним аспектам нових інформаційних технологій САПР та використання їх у майбутній професійній діяльності.

Слід відмітити, що дисципліна «Інженерна і комп'ютерна графіка» вже з перших днів навчання забезпечує формування загально-технічного фундаменту підготовки майбутніх фахівців у галузі «Механічна інженерія», а також створює необхідну базу для успішного опанування спеціальними дисциплінами навчального плану. Вона сприяє розвитку креативних здібностей студентів, уміння форму-

лювати і розв'язувати професійні задачі, використовувати і самостійно підвищувати свої знання. Ця мета досягається на основі фундаменталізації, інтенсифікації та індивідуалізації процесу навчання шляхом впровадження і ефективного використання досягнень САПР.

Освітня система нового покоління робить виклик традиційним формам і методам навчання. Відкривши для себе інформаційні технології, працюючи над проблемою штучного інтелекту філософськи і технічно, людство намагається «перекласти» частину відповідальності за власну освіту на інформаційні системи.

В останні два десятиліття у ВТНЗ постійно ведуться роботи зі використання сучасних технічних комп'ютерних засобів і нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх інженерно-технічних фахівців.

Здійснюючи структурне реформування вищої освіти ми, в першу чергу, маємо турбуватися про якість підготовки фахівців на, що звертають свою увагу науковці: А. Гедзик [3], І. Голіяд [4], О. Джеджула [5], В. Мадзігон [8] та інші.

Науково-методологічні аспекти впровадження САПР у навчальний процес висвітлено у роботах О. Атлягузової, Г. Виноградової, М. Козяр [7], Л. Угарової [11] та інших дослідників, які зазначають, що для забезпечення фундаментальної та спеціальної підготовки в області автоматизованого проектування студент повинен бути підготовленим до наступних видів професійної діяльності: проектно-

конструкторської, виробничо-технологічної, організаційно-управлінської, науково-дослідної, експлуатаційної. Це, у свою, чергу обумовлює необхідність застосування сучасних САПР у процесі графічної підготовки студентів.

У зв'язку з вище зазначеним, ми маємо переглянути зміст й існуючу практику організації навчання графічних дисциплін. Використання тільки традиційних методів і засобів навчання в графічній підготовці породжує суперечності між наявним рівнем базових знань, умінь і навичок випускника вищого технічного навчального закладу з тими кардинальними змінами, що відбуваються в освіті, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання, а також змінами у виробничій сфері. Отже, перед нами постали завдання: удосконалення існуючої традиційної методики навчання графічних дисциплін, яка не відповідає вимогам сучасного суспільства щодо якісної підготовки інженерно-технічних фахівців і наявного рівня сформованості умінь володіння сучасними САПР випускників; експериментально перевірити інноваційну методику навчання графічних дисциплін. Мета даної статті – визначення сутності проблеми підготовки майбутніх інженерно-технічних фахівців у вищих технічних навчальних закладах України та розкриття основ інноваційної методики навчання графічних дисциплін із використанням геометричного моделювання об'єктів.

Сьогодні немає необхідності доводити і переконувати будь-кого, що комп'ютерне моделювання є необхідним інструментом для створення сучасних технічних об'єктів.

Сучасний рівень проектних робіт на виробництві характеризується, використанням 3D-технологій, параметричного, віртуального і геометричного моделювання, мультимедійного і комп'ютерного дизайну. На всіх стадіях інформаційної підтримки життєвого циклу виробу та об'єктів інфраструктури присутні геометричні й графічні двомірні (2D) і тримірні (3D) цифрові моделі. Компонентами комплексної модернізації стають цифрові моделі життєвого циклу виробу.

«Комп'ютерний інжиніринг» – це сукупність методів і засобів практичного вирішення інженерних задач за допомогою комп'ютерної техніки і прикладних інформаційних

технологій, серед яких особливе місце займають системи автоматизованого проектування.

Система автоматизованого проектування, призначена сьогодні зіграти велику роль в удосконаленні методів проектування, яка прагне до досягнення наступних цілей [10]:

- забезпечення високої технологічної якості проектних рішень;
- облік всіх можливостей, що є і ресурсів для досягнення найкращих результатів проектування.

Уже в рамках ВТНЗ необхідно, щоб майбутні інженери освоювали найбільш перспективні технології проектування, здобували навички роботи з комп'ютером і системами машинної графіки. Саме курс інженерної і комп'ютерної графіки сприяє цьому, дає початкові знання з комп'ютерного геометричного моделювання взагалі, та знайомить із сучасними напрямками автоматизації інженерно-графічних робіт – основне призначення даного курсу.

На даний час, в усіх технічних вищих навчальних закладах уже введені прикладні дисципліни, в залежності від функціональної освітньої направленості, та САПР, що використовуються в освітньому процесі, для набуття навичок використання цих систем у майбутній навчальній і професійній діяльності.

«Інженерна і комп'ютерна графіка» включає елементи нарисної геометрії (теоретичні основи побудови креслеників), технічне креслення (створення креслеників виробів) і машинної графіки (САПР). У процесі вивчення студенти освоюють основні положення стандартів ЄСКД, які утримують взаємозв'язані правила та положення порядку розробки і оформлення конструкторської документації.

Останнім часом чітко окреслилась тенденція групування інструментів геометричного моделювання і розрахункових програм в інтегровані системи. Робота в інтегрованому середовищі проектування і розрахунку позитивно покращує результати проектування будь-яких виробів, але вимагає нових професійних навичок, пов'язаних із організацією раціональної взаємодії декількох інструментів. Слід відмітити, що програма SolidWorks забезпечує ефективне використання розрахункових додатків.

Студенти Житомирського державного технологічного університету (ЖДТУ) мають

змогу освоювати такі загально визнані конструкторські системи середнього рівня, як SolidWorks, КОМПАС 3D, PTC Creo.

Ідея використання SolidWorks на факультеті інженерної механіки ЖДТУ полягала у тому, що на протязі всього терміну навчання в університеті з першого і до останнього курсу студенти постійно всебічно вивчають систему SolidWorks: 3D-моделювання і створення асоціативних креслеників; проведення інженерних розрахунків, наприклад, SolidWorks Simulation (розрахунки на міцність і т. д.).

SolidWorks – це повнофункціональний додаток для автоматизованого проектування механіко-машинобудівного конструювання (САПР), який базується на параметричній об'єктно-орієнтованій методології, що дозволяє легко отримати твердотілу модель із двомірного ескізу, використовуючи дуже прості й ефективні інструменти моделювання [6]. Проте представлення виробу, яке проектується не обмежується тільки твердотілим моделюванням – у нашому розпорядженні є засоби асоціативного конструювання. Це означає, що можна створити прототип класів деталей, наприклад, які виготовляються штампуванням із листового матеріалу, а надалі використовувати параметричну модель при проектуванні форми заготовки. А також, пакет SolidWorks спрощує проектування порожнистих деталей, що виготовляються литтям або в прес-формах; можна створювати параметричні поверхневі моделі.

Таким чином, комп'ютерна техніка і САПР представляють найбільш продуктивні і ефективні методи геометричного моделювання об'єктів, широкі можливості баз даних і баз знань. У числі головних переваг висококласних САПР машинобудівної орієнтації – можливість віртуального параметричного 3D-моделювання деталей і складальних вузлів, повна асоціативність, яка забезпечує миттєве отримання безпомилкових аксонометричних і двомірних проєкційних зображень, створених електронних моделей реальних виробів і забезпечення високої стандартної якості графічно-конструкторської документації.

З врахуванням переходу до європейської системи навчання, освітніх стандартів, а також особливостей підготовки бакалаврів і магістрів галузі «Механічна інженерія», потрібне відповідне корегування і адаптація цієї

стратегії на всіх етапах навчання, включаючи самостійні творчі проєкти, курсові і дипломні роботи – це основа єдиного інформаційного простору інженерної підготовки. Курсова або дипломна робота майбутнього фахівця – це не тільки комплект креслеників, ескізів, схем із пояснювальною запискою в електронному вигляді. Це – інженерна інформаційна система зі класифікаційною структурою, інтерактивністю, візуалізацією (у тому числі віртуальною, анімаційною та мультимедійною), графічним інтерфейсом, дизайном, навігацією і пошуковим апаратом.

Можливості параметричного віртуального моделювання виробів будь-якої складності та реалістичної візуалізації САПР представляють собою педагогічний потенціал, який при створенні конкретних умов сприяє не тільки отриманню знань, умінь і навичок автоматизованого конструювання, але і формує креативні здібності, уяву, образно-графічне і технічне мислення, а також підвищує інженерно-графічну й інформаційну культуру студентів. Конструкторська спрямованість систем автоматизованого проектування визначила їх місце у числі загальноінженерних дисциплін – в першу чергу в графічній підготовці, вивченні основ автоматизованого проектування, під час роботи над курсовими і дипломними проєктами.

Досвід показує, що отриманих студентами знань у ВТНЗ, як правило, недостатньо для виконання самостійних конструкторських робіт, що призводить до тривалої адаптації молодих фахівців до конкретних виробничих умов. І це говорить про те, що навчання графічних дисциплін повинно проходити в атмосфері технічної творчості. Саме з цієї точки зору, щоб ліквідувати протиріччя між сучасними кваліфікаційними вимогами до випускника ВТНЗ і наявним рівнем інженерної підготовки молоді нового покоління ми намагаємось зробити свій вклад, щодо вирішення даної комплексної проблеми – навчання графічних дисциплін студентів 1-го і 2-го курсів: опанування ЄСКД і основ конструювання; формування сучасних професійних якостей майбутнього фахівця.

З педагогічної точки зору суттєве значення мають підходи до форм організації і методів аудиторної роботи, а також самостійної роботи студентів. Зокрема, слід зазначити,

що система графічної підготовки вже давно морально застаріла. І як наслідок, виникають дискусії типу: навчати нарисній геометрії або ні? 2D або 3D? Ручна або комп'ютерна графіка? Більшість цих питань зніметься, якщо буде розроблена і узаконена нова навчальна програма з підготовки майбутнього інженерно-технічного фахівця, здатного ефективно здійснювати геометричне моделювання і використовувати геометричні моделі для здійснення інших видів інженерно-технічної діяльності. Багаторічний досвід і експериментальні дослідження показали, що з розвитком тримірних (3D) технологій курс нарисної геометрії повинен модифікуватися, частка ручного креслення – зменшуватися. Але ліквідувати ручне креслення неможливо і тому необхідно поєднувати обидва види навчання. Тут проходить тонка грань, досить легко намічаються тенденції до вихолощування дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка», тобто наповнення курсу елементарними «шкільними» завданнями. Комп'ютерна реалізація методів нарисної геометрії та інженерної графіки спрямована на звільнення інженерів від рутинних дій, на надання фахівцю нових креативних можливостей по тримірному реалістичному моделюванню, для подальшої автоматичної побудови двомірних креслеників і багатьох інших дій. Таким чином, в другій частині – «Інженерна і комп'ютерна графіка» практичні заняття замінено на лабораторні роботи (виконання розрахунково-графічних робіт у SolidWorks).

На даний час, професорсько-викладацький склад кафедри загальноінженерних дисциплін ЖДТУ займається удосконаленням змісту дисципліни «Інженерна і комп'ютерна графіка» на базі інтелектуальних САПР, беручи за основу принципи інтенсифікації навчальної діяльності студентів, опановуючи інтелектуальні комп'ютерні інженерні системи автоматизованого проектування. Особливість і новизна удосконалення змісту графічної підготовки у тому, що ми не розмежуємо знання нарисної геометрії, ЄСКД окремо від особливостей і можливостей комп'ютерної графіки. Так як, із залученням комп'ютерних систем автоматизованого проектування до графічної підготовки частина тем інженерної графіки втратила свою актуальність, наприклад, геометричні побудови (ділення кола на рівні

частини, побудова спряжень і лекальних кривих і т. д.). Тому при виборі завдань для вправ і розрахунково-графічних робіт із навчання інженерної і комп'ютерної графіки ми вважаємо, що дуже важливо, щоб ці завдання і вправи сполучали в собі: знання ЄСКД; особливості виконання креслеників деталей машин і механізмів; особливості систем автоматизованого проектування [9].

SolidWorks дозволяє [6]:

- наочно спостерігати за об'єктом, що проектується в паралельній, центральній або аксонометричній проекції з анімацією за потребою. У процесі проектування студент мислить у тримірному просторі об'ємними тілами, а не креслениками;
- часткова автоматизація креслення, так як тримірна модель дозволяє автоматично отримувати всі види, розрізи і перерізи, які утворюються на кресленнику засобами графічного редактора креслеників, враховуючи стандарти ЄСКД, інакше немає потреби окремо викреслювати види, розрізи і перерізи;
- наочне представлення послідовності збірки у вигляді рознесених деталей складальної одиниці з їх нумерацією.

І це не повний перелік усіх особливостей SolidWorks, які слід враховувати при повідомленні навчального матеріалу з інженерної і комп'ютерної графіки. Спільне вивчення інженерної і комп'ютерної графіки не тільки допомагає студентам легше освоїти навчальний матеріал, а також є необхідною умовою наступної інженерної підготовки, формуються такі якості майбутнього фахівця як професійна гідність, організованість, комунікабельність тощо.

Підсумовуючи вище зазначене можна зробити висновок, що в процесі самостійної навчально-професійної діяльності, що підсилюється закономірним інтересом студентів до комп'ютерних систем автоматизованого проектування як до всього нового, закладаються основи для креативного і культурного саморозвитку майбутніх фахівців. Таким чином, завдяки запровадженню конструкторсько-графічних САПР до графічної підготовки інженерно-технічних фахівців у ВТНЗ забезпечується переведення технічної творчості у віртуальну область, коли креативні можливості стають безмежними. На даний час продовжуються творчі пошуки методів і засобів удосконалення навчання студентами важкої, але важливої фундаментальної інженерної

дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна і комп'ютерна графіка».

Список використаних джерел

1. Атлягузова Е. И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля : на примере изучения курса «Основы систем автоматизированного проектирования» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Е. И. Атлягузова. – Тольятти, 2011. – 272 с.
2. Виноградова Г.В. Оптимизация процесса профессионального обучения: На примере изучения системы автоматизированного проектирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Г. В. Виноградова. – М., 2000. – 135 с.
3. Гедзик А. М. Сучасний стан та перспективи графічної підготовки в системі професійної освіти / А. М. Гедзик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 46 : зб. наук. праць / за ред. Д. Е. Кільдерова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 35–39.
4. Голяд І. С. Педагогічні умови формування у старшокласників інтересу до інженерно-технічних професій / І. С. Голяд, Н. О. Ковтуненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 39 : зб. наук. праць / за ред. Д. Е. Кільдерова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 28–32.
5. Джеджула О. М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Олена Михайлівна Джеджула. – Тернопіль, 2007. – 460 с.
6. Дударева Н. Ю., Загайко С. А. Самоучитель Solid Works 2006. – СПб. : БХВ-Петербург, 2006. – 336 с.
7. Козяр М. М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі : монографія / М. М. Козяр. – Рівне : НУВГП, 2012. – 320 с.
8. Мадзігон В. Засоби навчання нового покоління для закладів освіти / В. Мадзігон, В. Волинський // Педагогічна газета. – 2010. – № 1. – С. 4–5.
9. Райковська Г. О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Галина Олексіївна Райковська. – К., 2011. – 433 с.
10. Талалай П. Г. Компьютерный курс начертательной геометрии на базе КОМПАС-3D / П. Г. Талалай. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 608 с.
11. Угарова Л. А. Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров технологического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Л. А. Угарова. – Тольятти, 2010. – 259 с.

Galyna RAIKOVSKA

Zhytomyr

COMPUTER ENGINEERING AND IN GRAPHIC TRAINING OF EXPERTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This articles considers modern requirements for future technical experts who caused objective and subjective conditions, external and internal factors. Structural reform in Technical Higher Educational Institutions graphic preparation should be done in accordance with the educational concepts of our time and production requirements – namely highly qualified specialist should possess computer-aided design systems are not locally, but complex, and requires computer engineering. As shown, this will allow for a new level to organize a number of training courses. The course «Engineering and Computer Graphics» (1st, 2nd year) teaches the students the basics of three-dimensional modeling, creation of working drawings of parts, assemblies, master the general principles of operation of the system using SolidWorks.

Key words: automation of designing, engineering and technical activity, engineering and computer graphics, geometrical modeling.

Галина РАЙКОВСКАЯ

г. Житомир

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ИНЖИНИРИНГ В ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ВТУЗ

В статье рассмотрены современные требования до будущего инженерно-технического специалиста, которые обусловлены объективными и субъективными условиями, внешними и внутренними факторами. Структурное реформирование графической подготовки в ВТУЗ должно осуществляться в соответствии с образовательными концепциями нашего времени и производственными требованиями, а именно – высококвалифицированный специалист должен владеть компьютерными системами автоматизированного проектирования не локально, а комплексно, что и предусматривает компьютерный инжиниринг. Как показала практика, это позволит на качественно новом уровне организовать целый ряд учебных курсов. В рамках курсу «Инженерная и компьютерная графика» (1-й, 2-й курс обучения) студенты изучают основы трёхмерного моделирования, создание рабочих чертежей деталей, сборок, осваивают общие принципы совместной работы с использованием системы SolidWorks.

Ключевые слова: автоматизация проектирования, инженерно-техническая деятельность, инженерная и компьютерная графика, геометрическое моделирование.

Стаття надійшла до редколегії 31.08.2016

УДК 376.3

Наталія САВІНОВА

м. Миколаїв

kafkor@gmail.com

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ЛОГОПЕДИЧНА ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор презентує застосування засобів театралізованої діяльності, що дозволяє проаналізувати та оцінити і рівень сформованості мовлення взагалі, і словника дитини із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) III рівня. Автор підкреслює, що театралізована логопедична діагностика дозволяє експериментатору виявити стан сформованості словника в процесі театралізованої гри дитини, при виконанні рольових дій, але за різними ігровими завданнями та в різних драматизаційних сюжетах.

Представлено критерії та показники оцінки сформованості словника якісних прикметників дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня

Ключові слова: театралізована діяльність, театралізована логопедична діагностика, загальний недорозвиток мовлення, словник якісних прикметників, критерії, показники оцінки сформованості словника якісних прикметників.

Одним із основних механізмів патогенезу при загальному недорозвитку мовлення є несформованість звуко-буквених узагальнень, що знаходить відображення на різних рівнях мовної системи: звукової, фонологічної, лексичної, граматичної.

У дослідженнях В. Воробйової, Б. Гриншпуна, Н. Жукової, Р. Левіної, О. Мастюкової, Н. Серебрякової, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічевої, Г. Чиркіної, С. Шаховської, М. Шеремет та ін. визначено причини та характерні відхилення у формуванні словника, лексичного наповнення висловлювань дітей із ТПМ. Учені (Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.) підкреслюють, що оволодіння словником якісних прикметників дітьми із ЗНМ III рівня позначається неабиякими труднощами.

Науковці Р. Левіна, В. Ковшиков, Т. Філічева, Г. Чиркіна зазначають, що порушення у формуванні лексики дітей із ЗНМ III рівня проявляються в обмеженості словникового запасу, різкій розбіжності обсягу активного й пасивного словника, неточному уживанні слів, численних вербальних парафазіях, несформованості семантичних полів, труднощах актуалізації словника. Проте, формування навичок роботи над прикметниковим аналізом, як правило, проходить в тій же послідовності, що й у дітей з нормальним розвитком мовлення.

За словами Л. Виготського, формування якісного словника представляє «грандіозну

складність». М. Кольцова, характеризуючи шлях розвитку узагальнень у дітей, доводить думку про те, що спочатку слово асоціюється для малюка тільки з конкретним предметом. Поступово, з розвитком здатності до узагальнення, дитина починає позначати всі предмети даної категорії [5].

На думку вчених (В. Бельтюков, Т. Ушакова та ін.), порушення лексичної системи може обумовлюватися тим, що слово не виступає в ролі узагальнюючого знака для однорідних предметів, явищ, дій або якостей. У своєму становленні лексема проходить інші, відмінні від онтогенетичного шляху, етапи. Триплет формується у вигляді семантично недиференційованого набору різних звукових форм одного й того ж слова [1; 2; 11]. Темп розвитку лексичної, особливо граматичної системи мовлення, у значній мірі детермінується темпом пізнання дітьми оточуючого середовища. Спочатку дитина осмислює наявність відношень між предметами в об'єктивному світі, потім намагається за допомогою вже відомих їй мовних форм виразити нове значення, поступово перетворюючи їх за допомогою відомих їй лінгвістичних механізмів і операцій конструювання (на підсвідомому рівні).

Розвиток словника якісних прикметників тісно пов'язаний, з одного боку, з розвитком мислення та інших психічних процесів, а з іншого боку, з розвитком усіх компонентів

мовної системи. Якісний словник дитини формується на основі доступного та зрозумілого матеріалу. Тому спочатку в словнику дитини з'являються слова конкретного значення, а значно пізніше – узагальнюючі слова. З розвитком мислення дитини якісний прикметниковий словник не тільки збагачується, а й систематизується, упорядковується в семантичні поля, що являють певне функціональне утворення, угруповання слів спільних семантичних ознак.

О. Гвоздев підкреслює, що в 1,5–2 роки дитина переходить від пасивного надбання слів до активного розширення словника, за допомогою питань: «Що це?», «Як називається?», «Який?». До 3,5–4 років предметна співвіднесеність слова набуває досить високої організації, але процес на цьому не зупиняється [4].

Отже, розвиток словника якісних прикметників у дитини відбувається в напрямку предметної співвіднесеності і розвитку значення. Нове слово виникає у дитини як тісний зв'язок між конкретним словом і предметом. Сприймаючи нове слово, дитина обов'язково пов'язує його з предметом, а вже потім відтворює.

Особливі відмінності спостерігаються при актуалізації словника якісних прикметників дітьми з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. За даними Р. Лалаєвої, у дошкільників із ЗНМ III рівня простежується несформованість певних груп прикметників, які наявні в лексиці однолітків, наприклад: вузький, кислий, пухнастий, гладкий тощо [7].

У науковій літературі представлено розподіл на два періоди засвоєння дитиною раннього віку граматичної будови рідної мови: 1) пасивне засвоєння (розуміння граматичних значень), що триває з 5 – 6 місяців до початку другого року життя та 2) активне засвоєння граматичних значень (другий, третій роки життя). На ранній стадії виникають і перші ознаки – маленький і великий. Вказівка на великий розмір предмета спочатку відбувається за допомогою жесту: дитина показує розмір предмета руками, супроводжуючи це вокалізаціями із характерною інтонацією. Дитина спочатку засвоює приналежність сло-

ва до певної тематичної групи (наприклад, колір, розмір тощо) і пізніше – місце слова у складі тематичної групи. Близько двох років у мовленні дітей з'являються випадки зміни прикметника за відмінками, родами і числами, тобто одне і те ж слово використовується в різних формах.

За даними наукових досліджень, у дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня виявляються труднощі при продукуванні багатьох прикметників, які вживають їх однолітки з нормальним розвитком. Характеризуючи величину предмета, діти використовують два поняття: великий – маленький. У словнику дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня майже відсутні узагальнюючі поняття, майже немає синонімів, антонімів. Дітям важко засвоювати слова узагальнюючого, абстрактного характеру, що позначають стан, оцінку, якість, ознаки тощо. У дітей із ЗНМ III рівня відзначається затримка у формуванні семантичних полів. Труднощі виникають при групуванні близьких за семантикою прикметників. Так, діти із ЗНМ III рівня часто допускають помилки при виключенні зайвого слова із серії: короткий, довгий, маленький (короткий); високий, маленький, низький (низький); великий, низький, маленький (маленький). Наведені приклади свідчать про неточне розуміння значень слів короткий, довгий, високий, низький, труднощі групування за істотною ознакою [6; 7; 8; 9; 10; 12].

Таким чином, словник якісних прикметників дітей із ЗНМ III рівня характеризується обмеженим обсягом, де переважає номінативний; труднощами розуміння семантики якісних прикметників, засвоєння антонімів і синонімів, обмеженістю й одноманітністю використання в усному мовленні прикметників, вживання прикметників за лексико-граматичною схожістю, розуміння значення прикметників у певному контексті, що зумовлює необхідність деталізації логодіагностики стану словника, зокрема якісних прикметників дітей із ЗНМ III рівня.

Проблема логодіагностики на сучасному етапі розвитку логопедії має першочергового значення через недостатність відповідних діагностичних матеріалів, які дозволяли б

всебічно проаналізувати та оцінити рівень сформованості мовленнєвої діяльності дошкільника із ЗНМ III рівня. Метою статті є презентація підготовлених логодіагностичних матеріалів із застосуванням засобів театралізованої діяльності, що дозволить проаналізувати та оцінити рівень сформованості мовлення взагалі, а також словника якісних прикметників дитини із ЗНМ III рівня.

Л. Виготський називає гру «дев'ятим валом дитячого розвитку» [3]. У театральній ігровій діяльності дитина здійснює вчинки, до яких вона буде здатна в реальності лише через деякий час. Театральна ігрова діяльність виникає в уявлюваній ситуації, де дитина вчиться діяти, пізнавати оточення, опосередковуючи все вербально. Дії у вигаданій ситуації спонукають до сприйняття предмета, реальних обставин, осмислення ситуації, речей, їх ознак та призначення. Виникає нова якість ставлення до світу: дитина бачить навколишню дійсність у різноманітному забарвленні, різних формах, смислах.

Театралізована діяльність є ефективним засобом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. У процесі осмислення, переживання літературного твору за колективної участі дітей створюються сприятливі умови розвитку, збагачення, активізації словника за різних способів соціально-позитивної театралізованої взаємодії партнерів. Театральна ігрова діяльність дошкільників об'єднує різні за засобами театри: настільний, пальчиковий, тіньовий, різного роду вистави на ширмі, ігри-драматизації. Театралізовані ігри – ігри-вистави, де в особах розігруються літературні твори, а за допомогою виражальних засобів – інтонації, міміки, жестів, поз, ходи – розігруються та озвучуються дітьми конкретні образи.

Умовний розподіл театралізованих ігор на предметні із настільним театром і театром на ширмі, де діючими особами є предмети – іграшки, ляльки, фігурки, ляльки бі-ба-бо тощо, пересуваючи які, діти вимовляють слова, тобто – ляльковий театр; і непередметні, до яких відноситься драматизація, в якій діти в образі діючої особи виконують роль. Настільний театр включає театр з об'ємним матеріалом (театр іграшки), в якому діти розігрують

виставу з іграшками і театр з площинним матеріалом (площинний театр), в якому самі діти розігрують виставу. Театр на ширмі поділяється на театр з об'ємним матеріалом (ляльки на рукавичках) і театр з площинним матеріалом (фігурки на паличках, тіньовий театр).

Науковцями класифіковано театралізовані ігри за художнім оформленням, де розрізняються ігри-драматизації, настільний театр (площинні та об'ємні фігурки персонажів), фланелеграф, тіньовий театр, театр петрушок (бі-ба-бо), ігри з маріонетками. Л. Артемова за засобами зображення, якими учасники користуються в процесі розігрування теми і сюжету художнього твору, визначає дві основні групи: режисерські ігри, куди входять настільний, тіньовий театр, театр на фланелеграфі та ігри-драматизації, що включають драматизацію з атрибутами (маска, шапочка, костюм або його елемент, емблема), гру-драматизацію з пальчиками, гру-драматизацію з ляльками бі-ба-бо.

Сьогодні розширює палітру театрів новими видами – театр картинок, театр іграшок, театр петрушок, тіньовий театр як для показу, так і для розігрування дітьми. Театралізована діяльність сприяє підвищенню рівня мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ III рівня шляхом розвитку словникового запасу, формування навичок контролю і самоконтролю за власним мовленням. При цьому дитина засвоює ознакову лексику, вбудовує її в речення, текст.

Театралізована логодіагностика дозволяє експериментатору виявити стан сформованості словника в процесі театралізованої гри дитини, при виконанні рольових дій, але за різними ігровими завданнями та в різних драматизаційних сюжетах. Рольова взаємодія дозволяє дітям невимушено виконувати словникові завдання за зразком, самостійно, з допомогою. Театралізована дія дитини видозмінюється, що дозволяє неодноразово виконуючи певні дії, закріплювати отримані знання та переносити їх у повсякденне життя. Здатність продукувати мовні одиниці зумовлюється рівнем сформованості вербального сприйняття, володіння арсеналом мовних одиниць і правилами їх відображення.

Успішність мовленнєвої діяльності залежить від обсягу лексики, що використовується у вербальній комунікації; від точності й правильності розуміння значення слова; можливості його вибору і включення у самостійне мовлення. У процесі розвитку дитина починає засвоювати значення слова в двох аспектах: змістовому й системному. Сислово-розвиток значення слова являє собою зміну віднесеності слова до предмета, системи категорій, куди входить предмет. Системний розвиток значення слова пов'язується зі зміною системи психічних процесів. Слово поступово набуває функції узагальнення і починає виступати засобом формування понять. Формування лексики дошкільника відбувається з позиції кількісного зростання словникового запасу та його якісного розвитку (оволодіння значенням слова). Розширення соціальних відносин дитини, зміна її діяльності та можливостей спілкування з оточуючими дорослими сприяє зростанню словника в дошкільному віці.

До початку шкільного періоду у дітей з нормою розвитку відбувається відокремлення мови від безпосереднього практичного досвіду, вона набуває нових функцій. Як показують дослідження О. Лурія, А. Маркової, можливості побудови зв'язного висловлювання, об'єднаного однією думкою, зумовлені виникненням регулювальної функції мови, що характеризується точністю лексики, яка описує властивості, якості предметів тощо. Лексика – знаряддя мовної комунікації, яка є критерієм оцінки розвитку мислення та інтелекту особистості.

Отже, на думку вчених, успішний мовленнєвий розвиток безпосередньо залежить від чуттєвого сприйняття дитиною навколишнього світу та його предметної дійсності, тому оцінка лексичної складової мовленнєвих умінь дітей дошкільного віку з різним рівнем мовленнєвого та інтелектуального розвитку представляє науково-теоретичний і практичний інтерес, що потребує подальших наукових досліджень та узагальнень.

Метою започаткованого констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів сформованості словника якісних прикметників дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

III рівня. Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості словника якісних прикметників дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Розроблено критерії оцінки, показники та комплекс театралізованих ігрових вправ для діагностики.

Перший критерій оцінки – аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників – сприйняття та розрізнення значень якісних прикметників за контекстом. Критеріальними показниками визначено: 1) сприйняття та розуміння ознак зовнішніх особливостей предмета (кольору, розміру, ваги), що сприймаються зорово – чорний, великий, широкий, важкий, косий, круглий тощо; 2) сприйняття та розуміння ознак предметів, що сприймаються на смак – кислий, гіркий, смачний тощо; 3) сприйняття та розуміння ознак предметів, що сприймаються на дотик, запах, слух – холодний, теплий, твердий, дзвінкий, пахучий.

Другий критерій оцінки – словесне опосередкування іменниково-прикметникових конструктів являє собою створення змістовної асоціації, в якій проявляються істотні ознаки і відношення предметів та переведення її в усне мовлення.

Критеріальні показники:

- 1) продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються органами зору;
- 2) продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються на смак;
- 3) продукування якісних іменниково-прикметникових конструктів, що представляють ознаки зовнішніх особливостей предмета, які сприймаються на дотик, запах або на слух.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів сформованості словника якісних прикметників, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання.

Шкала оцінювання правильності та самостійності виконання завдань: високий рівень

(3 бали) – виконує всі завдання правильно; достатній рівень (2 бали) – припускається 1 помилка, решту завдань виконує правильно після дворазового повторення інструкції; середній рівень (1 бал) – припускається помилка, решту завдань виконує правильно після неодноразового повторення інструкції, вимагає підтримки та заохочення; низький рівень (0 балів) – не виконує завдання, відмовляється, припускається багатьох помилок.

Проілюструємо прикладами.

Перший критерій: аудіальне опосередкування семантичного поля якісних прикметників

Показник: сприйняття та розуміння ознак зовнішніх особливостей предмета (кольору, розміру, ваги), що сприймаються зорово.

Завдання 1. **«В гостях у казки «Рукавички»**

Мета: визначити рівень розуміння якісних ознак зовнішніх особливостей предмета, що сприймаються органами зору.

Матеріал: пальчиковий театр «Рукавичка», казка «Рукавичка».

Процедура виконання.

– Ішов дід лісом, а за ним бігла собачка, та й загубив дід рукавички. От біжить мишка, бачить дві рукавички – одна є за розміром маленька, а друга за розміром – велика. Покажи, будь ласка. Одягай на пальчик спочатку маленьку рукавичку, а потім – велику рукавичку.

Показник: сприйняття та розуміння ознак предметів, що сприймаються на дотик, через запах, на слух

Завдання 2. **«Колобок на новий лад»**

Мета: визначити рівень розуміння якісних ознак зовнішніх особливостей предмета, що сприймаються на дотик, слух, смак.

Матеріал: пальчиковий та настільний театр «Колобок».

Процедура виконання.

– Сьогодні на занятті ми з тобою подорожуємо казкою. Логопед бере книгу «Колобок». Ти пригадав цю казку? Як вона називається?

– Були собі дід та баба та дожились уже до того, що й хліба нема. Дід і просить:

«Бабусю! Спекла б ти колобок!» «Та з чого ж я спечу, як і борошна немає?», – відповідає Баба. «От, Бабусю, піди в хижку та назмітай у засіку борошенця, то й буде колобок!» – просить Дід.

Кожній дитині логопед демонструє колобок, виготовлених із різних матеріалів – гладкий, колючий, шершавий, м'який, твердий тощо. Логопед демонструє колобка із проханням надіти на пальчик гладенького, колючого, шершавого Колобка тощо.

Таким чином, театралізована логодіагностика дозволить здійснювати аналіз стану словника якісних прикметників у театральній ігровій діяльності та може слугувати матеріалом для подальшої модернізації форм та методів диференційованої логокорекції.

Список використаних джерел

1. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 175 с.
2. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 141-146.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 467 с.
5. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 1973. – 160 с.
6. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко. – СПб.: КАРО, 2006. – 158 с.
7. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Себрякова. – СПб.: СОУЗ, 1999. – С. 105-107.
8. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи / Р. И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 177 с.
9. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навч. посіб. / І. С. Марченко. – 2-ге вид. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 288 с.
10. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Собонович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
11. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М.: Пер Сэ, 2004. – 256 с.
12. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – С. 240-250.

Natalia SAVINOVA
Nikolaev

THE DRAMATIZED LOGOPEDIC DIAGNOSTICS OF THE CONDITION OF FORMATION OF THE DICTIONARY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The author states that the use of means of theatrical activities and enable us to analyze and assess the level of formation of speech in general, and the child's vocabulary with the general underdevelopment of speech (ONR) III level. The author emphasizes that a theatrical speech therapy diagnostics allows the experimenter to identify the state of formation of the dictionary in the child's theatrical games, when the action role-playing, but for different tasks and gaming in a variety of subjects. The developed criteria and indicators of formation of qualitative adjectives vocabulary assessment in children with general underdevelopment of speech Level III.

Key words: theatrical activities, theatrical speech therapy diagnostics, general underdevelopment of speech, vocabulary qualitative adjectives, criterion, indicators to evaluate formation of qualitative adjectives dictionary

Наталія САВИНОВА
г. Николаев

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автор презентует применение средств театрализованной деятельности позволяют проанализировать и оценить и уровень сформированности речи вообще, и словаря ребенка с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Автор подчеркивает, что театрализованная логопедическая диагностика позволяет экспериментатору выявить состояние сформированности словаря в процессе театрализованной игры ребенка, при выполнении ролевых действий, но по разным игровым задачами и в различных сюжетах. Представлены критерии и показатели оценки сформированности словаря качественных прилагательных детей с общим недоразвитием речи III уровня

Ключевые слова: театрализованная деятельность, театрализованная логопедическая диагностика, общее недоразвитие речи, словарь качественных прилагательных, критерии, показатели оценки сформированности словаря качественных прилагательных.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2016

УДК 378.013

Олена СКОРНЯКОВА
м. Одеса
dawa78@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті представлено модель формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Галузь інформаційних технологій (ІТ) найбільш динамічно та успішно розвивається в сучасній Україні, а якість підготовки фахівців для цієї галузі важливі для інтелектуального потенціалу українського суспільства. Конкурентоспроможність розглядається як одна з ознак сучасного фахівця, і формується так само, як і будь-яке інше вміння.

Ключові слова: конкурентоспроможність, компетенції, конкуренція, компетентності, ІТ-галузь.

Вимоги до рівня підготовки фахівців в сфері ІТ-технологій постійно змінюються та зростають. Необхідні фахівці, що володіють нестандартним мисленням, легко адаптуються під нові умови діяльності, здатні до самовдосконалення та розвитку.

Аналіз літератури свідчить, що проблема формування конкурентоспроможності знайшла відображення в роботах зарубіжних та

вітчизняних вчених. Вивчення конкурентоспроможності, як показника якості підготовки фахівців, присвячені роботи Р. Фатхутдінова, Н. Глевацької, О. Грішної, М. Кримова, О. Кримова, В. Ландлеєра та ін. Структура та характеристики конкурентоспроможних якостей особистості розглянуто у працях І. Драч, Г. Дмитренко, В. Андреева, Н. Борисова, Є. Климова, А. Маркової, Л. Мітіної. Особливос-

ті розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних спеціальностей у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі досліджувалися А. Ангеловським, С. Борисенко, Т. Ващило, І. Саратцевою, Л. Курзаєвою.

Сучасна система освіти націлена, в основному, на якісну професійну підготовку фахівця. Однак, в умовах незворотного процесу модернізації всієї системи освіти, основною метою стає підготовка не просто фахівця, а конкурентоспроможного компетентного фахівця, який вільно володіє своїм фахом та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до постійного професійного розвитку. З часом стало очевидним, що фахівець з вузькою спеціалізацією не здатен швидко адаптуватися під часті зміни в суспільстві та в галузі, зокрема в ІТ-галузі.

Мета статті – представити модель формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця з інформаційних технологій у процесі фахової підготовки.

Формування конкурентоспроможного фахівця, як професіонала, розпочинається з дитинства та дає старт на вибір майбутньої професії. Саме обґрунтованість професійного вибору вважається необхідною складовою конкурентоспроможності фахівця. Відсутність обґрунтованості негативно відбивається і на особистісних якостях майбутнього фахівця, деформуючи якості конкурентоспроможної особистості: знижує або спотворює потребу в самореалізації, відбивається на ділових якостях – працьовитість, дисциплінованість, активність, цілеспрямованість і т. д. Як наслідок – негативний вплив на засвоєння професійно – важливих знань [8].

Розглянемо процес формування конкурентоспроможності фахівця на етапі навчання. Саме вищому навчальному закладу належить важлива роль у формуванні особистості і, зокрема, якостей, що є складовими конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Ефективним засобом формування конкурентоспроможності фахівця є формування у навчальному закладі такого освітнього простору, де головними факторами впливу на особистість студента є: колективні студентські роботи, розширення соціальних контак-

тів, спілкування і комунікації, психолого-педагогічна підтримка, громадська діяльність у навчальному закладі і за її межами; також зміни позиції студентів – від позиції учня до позиції відповідального суб'єкта, залученого до формування власної конкурентоспроможності.

Для наочного опису процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій, варто скористатися методом моделювання. Як зазначається у дослідженні І. Драч, «модель складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем» [4, 182].

На рисунку 1 представлено модель формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін в рамках навчального закладу. При побудові моделі ми виділили ті компоненти, які впливають на його підготовку, формування яких можна відслідковувати та регулювати.

Компонентами моделі формування конкурентоспроможного фахівця з інформаційних технологій, на нашу думку, повинні бути наступні блоки:

- цільовий, в якому обґрунтовується головний сенс формування конкурентоспроможного спеціаліста з інформаційних технологій на основі соціального замовлення та професійних вимог, а також певні особисті якості та здатності, що дозволяють фахівцеві успішно вести конкурентну боротьбу у професійній сфері;
- методологічний, що розкриває основні методологічні підходи та принципи формування конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій;
- змістовний, що відображає організаційного-педагогічні умови формування конкурентоспроможного фахівця, особистісно та професійно-значущі якості і здібності, а також компетенції та знання, уміння, навички, необхідні йому для успішного здійснення професійної діяльності;
- діяльнісно-процесуальний, на якому розкриваються основні етапи формування конкурентоспроможного фахівця, а також методи, засоби і форми, що реа-

лізуються через комплекс педагогічних умов ефективного формування моделі конкурентоспроможного фахівця;

- оціночно-результативний, в якому відображаються критерії, показники та рівні сформованості конкурентоспроможності студента-випускника.

Цільовий блок орієнтований на опис науково-теоретичних основ формування складових конкурентоспроможності фахівців з інформаційних технологій. В рамках цього блоку виділяється мета процесу. На нашу думку, поставлена мета повинна конкретизуватися за допомогою обліку вимог сучасних роботодав-

ців ІТ-галузі, відображених у галузевих стандартах в області інформаційних технологій.

Методологічний блок орієнтований на опис науково-теоретичних основ до організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Професійна компетентність (за І. Драч [5, 34]) «є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціаль-

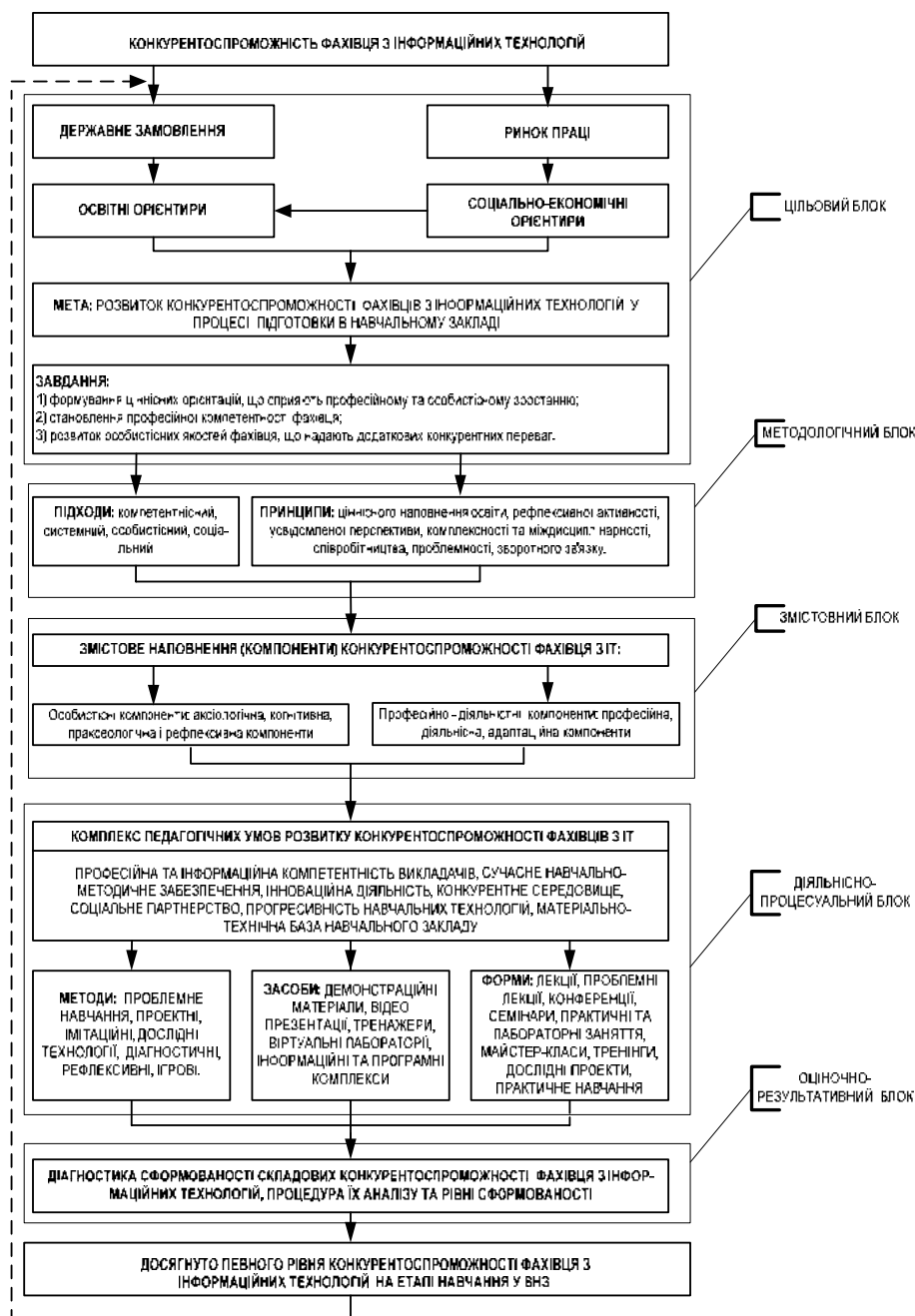


Рис. 1. Модель формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців з інформаційних технологій в навчальному закладі

ну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу».

У рамках методологічного блоку визначені завдання, які полягають у формуванні професійних та особистісних якостей, а також ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності у сфері інформаційних та комп'ютерних технологій. Блок включає і основоположні дидактичні підходи (компетентнісний, діяльнісний, системний, особистісний та соціальний), що знаходяться у взаємозв'язку і визначають сукупність принципів організації розглянутого процесу.

Розкриваючи сутність кожного із запропонованих підходів, хотілося б відзначити, що реалізація компетентнісного підходу при навчанні майбутніх фахівців передбачає не просто передачу студентам деякого набору теоретичних знань і практичних навичок, а формування у них певних компетентностей та компетенцій, що відповідають потребам, які ставлять перед ними потенційні роботодавці ІТ-галузі. Саме компетентнісний підхід сприяє найбільш повному розкриттю поняття «конкурентоспроможність» та акцентує увагу на результатах освіти, коли в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [1, 2]. Рівень компетентності фахівця є однією з його найголовніших конкурентних переваг.

З точки зору діяльнісного підходу, в проектуванні моделі фахівця увагу слід приділяти основним професійним функціям, або ролям, що їх має виконувати майбутній фахівець. Роллю є перелік видів діяльності, пов'язаних із конкретними посадовими обов'язками, які повинен виконувати фахівець інформаційних технологій.

На думку Т. Ковалюк [7] для кращої орієнтації в сучасному інформаційному суспільстві майбутньому фахівцю з інформаційних технологій необхідно: швидко адаптуватися в постійно змінних життєвих ситуаціях, самостійно здобувати необхідні знання, раціонально їх використовувати на практиці для вирішення різних виробничих проблем; навчитися самостійно критично мислити, знаходити

ефективні шляхи подолання труднощів; мати високий рівень комунікативної культури.

Дослідники Л. Добровська [3] та О. Каверіна [6] у своїх дослідженнях визначають основні види діяльності фахівця з інформаційних технологій з урахуванням специфіки його роботи через проектно-конструкторську, інформаційну, науково-дослідну, організаційно-управлінську та технологічну діяльність. У роботах дослідника Л. Добровської [3] приведено перелік якостей особистості фахівця з інформаційних технологій.

Діяльнісний підхід передбачає, що засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом передачі інформації, а в процесі власної активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Системний же підхід дозволяє розглядати модель фахівця як систему з притаманними їй властивостями, особливостями і закономірностями. Цей підхід забезпечує взаємодію всіх структурних компонентів моделі: усі її елементи сприяють загальній меті – формуванню компетентного конкурентоспроможного фахівця.

З точки зору соціального підходу в проектуванні моделі фахівця, на наш погляд, увагу слід приділяти вихованню, як частині процесу соціального становлення людини.

В основі особистісного підходу лежить визнання індивідуальності кожного студента, уважне вивчення його особистісних властивостей. При цьому використовуються індивідуальні способи навчальної роботи та індивідуальні механізми засвоєння, реалізовані як на аудиторних заняттях, так і при організації самостійної роботи майбутніх фахівців.

Для усунення протиріч між колективною формою навчання та індивідуальним характером темпу діяльності, здібностей, інтересів і можливостей кожного студента необхідний пошук шляхів організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Змістовний блок дозволяє наочно уявити змістове наповнення розглянутого процесу. Даний блок структурно представлений змістовним елементом (компонентами професійно-діяльнісними та особистісними), а також комплексом педагогічних умов ефективного функціонування моделі і методикою їх реалізації.

Оціночно-результативний блок включає методи оцінки, критерії, а також рівні сформованості складових конкурентоспроможності майбутнього фахівця з інформаційних технологій.

Важливо сформувати у студента стійкі мотиви навчальної діяльності, організувати навчальний процес так, щоб студенту було цікаво вчитися. Зусилля колективу навчального закладу повинні бути спрямовані на розвиток співробітництва – успішне встановлення особливих відносин неможливе без рівності психологічних позицій викладача й студента. Рівні позиції в спілкуванні дозволяють визнати право студента на власні судження й оцінки, які можна відстоювати на заняттях. Важливо, щоб студент відчував себе рівноправним учасником навчального процесу.

З першого курсу навчання у навчальному закладі повинна проводитися цілеспрямована професійна орієнтація спеціаліста, що сприяє кращій адаптації майбутнього фахівця до професійної діяльності. Важливо зацікавити студента, переконати в правильності вибору спеціальності, розповісти про перспективи на майбутнє, мотивувати студента до постійного самовдосконалення та розвитку. Необхідно залучати студентів до науково-дослідницької діяльності, готувати до участі у наукових і науково-практичних конференціях, семінарах.

Одним із шляхів формування професійних та особистісних якостей фахівця є впровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій, форм і методів навчання. Поряд з традиційними лекціями використовувати і інші форми проведення занять, а саме: проблемні лекції, метод мозкового штурму, конференції, технології проблемного навчання, технологія колективної взаємодії, семінари, практичні та лабораторні роботи дослідного характеру, майстер-класи, дослідні проекти, різні форми самостійної роботи з творчим ухилом.

Серед рекомендованих засобів навчання доцільно використовувати демонстраційні матеріали, відеопрезентації, наукові фільми, програми-тренажери, віртуальні лабораторії, інформаційні та програмні комплекси.

Важливим є пошук шляхів для активації творчого потенціалу студентів. Серед іннова-

ційних технологій навчання ми рекомендуємо використовувати методи проектних технологій, який орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку студенти виконують протягом певного часу. Проектний підхід передбачає взаємодію, співпрацю з іншими людьми, що є необхідною умовою реалізації задуму, проекту, оскільки пошук і знаходження необхідної інформації без цього неможливі.

Здійснення проектної діяльності в навчальному процесі сприяє підвищенню мотивації, до спрямованості студентів на оволодіння елементами конкурентоспроможності, активізації засвоєння і закріплення отриманих знань, придбання умінь і навичок професійного практичного застосування. Тут мотивація – необхідна умова навчання, яке продовжується до тих пір, поки існує ця мотивація.

Важливим стимулом до досягнення цілей має стати й активне та реальне сприяння навчального закладу працевлаштуванню найкращих випускників. До того ж, налагодження прямих зв'язків з підприємствами дає можливість внесення до навчальних планів та програм підготовки фахівця необхідних коректив, відповідно до потреб практичної діяльності, забезпечити розвиток навчально-практичної бази навчального закладу.

Окреме питання – кваліфікація викладацького складу навчального закладу. В умовах зростання вимог до фахівців, очевидним є і зростання вимог до тих, хто відповідає та здійснює підготовку таких фахівців. Викладач завжди був і залишається центральною фігурою навчально-виховного процесу. Саме його професіоналізм, поєднуючи у собі майстерність педагога і глибокі професійні знання з високою культурою, сприяє успішному навчання та вихованню майбутніх фахівців. А проблема підвищення кваліфікації викладачів тих спеціальностей, до яких постійно зростає інтерес з боку держави та суспільства, стрімко змінюються вимоги з боку роботодавців, потребує контролю та має носити безперервний багатоступеневий, багатоаспектний характер. Ми підтримуємо думку про те, що тільки фахівець може навчити та виховувати фахівця. Більшої ролі набуває викладач – творець, вчений, науковець, який нестиме в студент-

ську аудиторію власні розробки і результати власних наукових досліджень.

Отже, можемо зробити наступні висновки: процес формування конкурентоспроможності фахівця довготривалий і, як зазначалося раніше, може бути керованим та контрольованим. На формування конкурентоспроможності фахівця під час навчання у ВНЗ впливають багато чинників, серед яких: спроможність і швидкість переорієнтації профілю вищого навчального закладу на потреби ринку праці, корекція навчальних програм у відповідності з вимогами ринку, матеріально-технічна база, рівень викладацького складу, прогресивність навчальних технологій, якість комп'ютерних комунікацій, активне сприяння навчального закладу працевлаштуванню випускників, тісна співпраця з підприємствами.

Основне завдання навчального закладу – створити умови, що сприятимуть формуванню кожного компонента конкурентоспроможності майбутніх фахівців, зокрема і фахівців з інформаційних технологій. Педагогічні умови повинні бути направлені на формування професійних та особистісних якостей фахівця, а також ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності у сфері ІТ-послуг.

Elena SKORNYAKOVA
Odessa

MODEL OF FORMATION OF COMPETITIVENESS OF FUTURE SPECIALISTS ON INFORMATION TECHNOLOGY

The article presents the model of formation of competitiveness of future specialists. Information Technology (IT) is the most dynamically and successfully developing branch in Ukraine today, and the quality of specialists trained in this field is crucial for intellectual potential of Ukrainian community. Competitiveness is considered to be one of the modern specialist features that provides stability in market conditions and gives profitable difference in comparison with competitors and can be trained as any other skill.

Key words: competitiveness, competence, competition, competence, IT-industry.

Елена СКОРНЯКОВА
г. Одесса

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

В статье представлена модель формирования конкурентоспособности будущих специалистов по информационным технологиям. Отрасль информационных технологий (ИТ) наиболее динамично успешно развивается в современной Украине, а качество подготовки специалистов для этой отрасли важны для интеллектуального потенциала украинского общества. Конкурентоспособность рассматривается как один из признаков современного специалиста, и формируется так же, как и любое другое умение.

Ключевые слова: конкурентоспособность, компетенции, конкуренция, компетентности, ИТ-отрасль.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Добровська Л. М. Інваріантна складова професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх інженерів / Л. М. Добровська // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 155–161.
4. Драч І. І. Модель компетентнісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – Луцьк : Гадяк Ж. В., 2013.– Дод. 2, № 2: Темат. вип. «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах». – С. 35–42.
5. Драч І. І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: дис... д-ра пед. наук: 13.00.06 / І. І. Драч. – Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 582 с.
6. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації: монографія / О. Г. Каверіна. – Д. : 000 Фірма «Друк-Інфо», 2009. – 275 с.
7. Ковалюк Т. В. Проектно-орієнтований підхід до розвитку ІТ – освіти / Т. В. Ковалюк // Інформатизація вищої освіти. Управління розвитком складних систем. – 2013. – № 3. – С. 140–142.
8. Кримова М. О. Життєвий цикл розвитку конкурентоспроможності фахівця, чинники та складові його формування / М. О. Кримова // Вісник Донецького ун-ту. – Донецьк : ДонНУ, 2011. – С. 89–91.

Стаття надійшла до редколегії 12.06.2016

УДК 378:373.3+7.011

Ольга СОРОКА

м. Тернопіль

S.Olga_1975@mail.ru

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

У статті розкрито особливості використання арт-терапевтичних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Увагу зосереджено на особливостях організації і проведення арт-терапевтичних занять в умовах вищого навчального закладу. Запропоновано проводити арт-терапевтичні заняття у формі тренінгових або корекційних, лабораторних або індивідуальних занять. Розкрито діагностичні можливості арт-терапії. Наведено приклади впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх соціальних працівників арт-терапевтичних технік – монотипії, мандала, техніки спрямованої візуалізації.

Ключові слова: арт-терапія, арт-терапевтичні технології, підготовка, фахівці соціальної сфери.

Зміни в суспільстві передбачають, безумовно, і зміни в початковій школі. По-перше, щороку збільшується кількість навчальних предметів, постійно розширюються межі навчальних програм, потік нової інформації надзвичайно зростає з кожним днем. По-друге, змінилося суспільне замовлення школи, нині Україні потрібні люди, здатні ухвалювати нестандартні рішення, творчо мислити, орієнтуватися в проблемах сьогодення [10, 119]. По-третє, збільшилась кількість дітей з малозабезпечених та неблагополучних сімей, які потребують допомоги. З огляду на зазначене, Україна має значну потребу у фахівцях спеціальності «Соціальна робота», здатних вільно володіти новими формами та методами соціальних і соціально-педагогічних досліджень, уміло використовувати на практиці ефективні інноваційні технології практичної роботи з різними категоріями населення. Йдеться про арт-терапію – інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою, для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо [12, 34].

На думку Л. Коваль [7, 37], однією з основних умов ефективності оновленої системи освіти, має бути створення комфортних умов для навчання, виховання й розвитку молодших школярів. Комфортність навчально-виховного процесу є тією якісною основою,

яка може реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити успішність навчально-виховного процесу учнів і педагогічної діяльності вчителя і тим самим сприяти збереженню та зміцненню їх здоров'я.

Організація комфортного навчального середовища, передовсім, вимагає глибокого вивчення дитини як цілісної особистості. Саме на цю ідею особливий акцент робить О. Савченко, яка вважає, що школа будь-якого типу має перебудовуватися на всебічне вивчення особистості, а не тільки брати до уваги інформованість і навченість дитини. Поступово слід нагромаджувати дані про фізіологічні і психологічні особливості школяра, емоційну спрямованість, естетичні уподобання тощо [11, 5].

Ми наголошуємо на педагогічному напрямі арт-терапії, що може бути використаний у роботі з молодшими школярами, оскільки позитивно впливає на їх розвиток і допомагає легко адаптуватися до шкільних навантажень. Основна мета педагогічної арт-терапії полягає в тому, щоб не змушувати, не «ламати» дитину, а допомогти їй стати собою, аби вона зрозуміла, прийняла і полюбила себе такою, яка вона є.

У школах нашої країни не передбачена посада арт-терапевта, тому функції арт-терапевта – діагностики, корекції, профілактики, гармонізації – на наш погляд, можуть бути делеговані або соціальному працівнику, психологу або вчителю початкової школи, який

отримає відповідну підготовку. Для цього арт-терапевтичні заняття мають бути впроваджені в систему їхньої підготовки.

Дослідженню проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери присвячено низку праць сучасних науковців. Теоретичні й методичні основи підготовки соціальних працівників представлені працями І. Зверевої, А. Капської, Л. Коваль, В. Поліщук та інших. Зростає кількість вітчизняних досліджень у психології і соціальній роботі, предметом наукового пошуку яких є арт-терапевтичні засоби (С. Андрейчин, В. Кратінова, З. Крижановська, Л. Підлипна, О. Ставицька, О. Тіунова, Л. Фірсова та інші).

Метою статті є визначення особливостей використання арт-терапевтичних технологій у підготовці фахівців соціальної сфери.

Оскільки арт-терапія передбачає «лікування» візуальними мистецтвами – малюнком, ліпленням, фотографією тощо, – зосередимося на особливостях організації і проведення арт-терапевтичних занять в умовах вищого навчального закладу. Вважаємо, що арт-терапевтичні технології можна використовувати у формі:

- фронтальних занять (під час семінарських занять) – можуть проводитись у формі тренінгових або корекційних занять;
- лабораторних (практичних) занять з розподілом групи на підгрупи, під час проведення самостійних занять, роботи проблемної групи – допускають вільне відвідування і неформальне творче спілкування в спільній художній діяльності, де кожний студент відчуває підтримку і схвалення педагога, демонструючи кращі здібності, риси та якості;
- індивідуальних занять (під час проведення індивідуальних занять) – створює можливості для встановлення взаємостосунків у системі «викладач – студент».

На нашу думку, при проведенні арт-терапевтичних занять зі студентами більш прийнятними і ефективними є структуровані заняття. На початку студентам наголошується, що арт-терапевтичні заняття проходять ефективніше за таких умов:

- 1) створення на заняттях ситуації успіху;
- 2) демонстрації поваги до кожного учасника, заохочення активності і творчості;
- 3) формування сприятливого соціально-психологічного клімату в групі;

- 4) підтримка позитивного емоційного стану, формування навичок саморегуляції психічного стану.

Ми повністю погоджуємося із Л. Лебедевою [9] у тому, що арт-терапія володіє діагностичними можливостями. Вона допомагає виявити особливості і проблеми студентів, які, на перший погляд, приховані від спостерігача у звичайному житті. Специфіка арт-терапевтичної діагностики – в її гуманності і коректності. Діагностичний і терапевтичний процеси протікають одночасно, при цьому легше встановлювати емоційно теплі взаємини, що особливо важливо, якщо хтось із студентів переживає невпевненість і тривожність, пов'язані з відсутністю художньо-графічних умінь і навичок.

У процесі дослідження ми прийшли до розуміння того, що основним діагностичним матеріалом є малюнки студентів. Характеризуючи процес малювання, Т. Кісельова зазначає, що «головна увага звертається зовсім не на процес творіння. Провідною є цілеспрямована орієнтація на проєктивний аспект процедури та його зосередженість на інформації. Функція проєктивної терапії полягає в тому, що проєкція внутрішніх уявлень кристалізується і зміцнює в постійній формі спогади і фантазії. У ході проєктивної арт-терапії повинна стимулюватися демонстрація почуттів, стосунків, станів для того, щоб людина дізналася, зрозуміла всі ці почуття і здолала їх у собі. Специфіка проєктивного малювання полягає в тому, що людині пропонується сюжет проєктивного характеру і потім обговорюються малюнки та їх інтерпретація» [6, 45].

Нам імponує підхід до сутності проєктивного малювання, розроблений О. Деркач [4], яка вважає, що проєктивні графічні методики – це, передусім, робота з невербальним матеріалом, що дає змогу суттєво розширити як віковий діапазон, так і можливості міжкультурного використання. Особливою симпатією користуються графічні тести-малюнки на запропоновану тему. Вони є легкими і швидкими у застосуванні, тому ними можуть користуватися і викладачі у вищому навчальному закладі, і вчителі початкової школи в якості експрес-діагностики студентів і учнів. А. Анастасі, С. Урбіна наголошують, що проєктивні методики є замаскованим тестуванням

і реалізують глобальний підхід у вивченні особистості [1].

У процесі експериментального дослідження ми визначили переваги проєктивних малюнків, а саме:

- дають змогу полегшити процес встановлення контакту між викладачем (вчителем) і студентами (учнями);
- володіють високою інформативністю, оскільки при малюванні знижується контроль з боку свідомості;
- дають можливість отримати первинну інформацію щодо основних характеристик особистості;
- відсутність оцінювальної позиції з боку експериментатора, який проводить діагностику.

Нині існують різні проєктивні малюнки, у їх числі класичні роботи: «Малюнок людини» (тести Ф. Гудінаф, Д. Харріса), «Дерево» (К. Кох); «Малюнок сім'ї» (В. Вульф, В. Хьюлс, Р. Бернс, С. Кауфман), «Неіснуюча тварина» (М. Дукаревич) та інші. Серед традиційних тематичних проєктивних методик, спрямованих на вивчення особистісних якостей людини, найбільшою популярністю користуються такі: «Людина», «Дім», «Дерево», «Дім – дерево – людина», «Неіснуюча тварина», «Конструктивний малюнок людини із геометричних фігур» тощо. Розглянемо деякі з них.

Так, однією з найбільш інформативних є методика «Неіснуюча тварина». Перед початком проведення тестування ми давали студентам інструкцію: «Я хочу поглянути, наскільки у вас розвинена фантазія. Придумайте та намалюйте тварину, якої не існує, якої ніколи не було і до вас її ніхто не придумав». Потім ми пропонували придумати тварині назву, а також скласти про неї розповідь.

Окремою групою проєктивних малюнкових методик є сімейні, що дають змогу виявити особливості стосунків у сім'ї. Серед них найбільш поширеними є: «Малюнок сім'ї», «Сім'я в образах тварин», «Сім'я в образах» тощо. За допомогою проєктивної методики «Малюнок сім'ї» ми мали можливість отримати уявлення про суб'єктивне оцінювання студентами своїх сімей. Проведення цієї методики дало можливість виявити причини виникнення «старих» проблем, страхів, образ, що негативно впливали на стан особистості студента. Зазначи-

мо, при вивченні навчальних дисциплін «Психологія загальна та вікова», «Основи психодіагностики» ми практикували різні проєктивні методики з відповідним аналізом.

Після проведення проєктивних малюнків необхідно проводити діагностику. Під час інтерпретації малюнків треба бути обережним, орієнтуючись більшою мірою на асоціації самого автора малюнка і «мову» його тіла. Прямолінійна інтерпретація не повинна мати місця в арт-терапії. Р. Гудман [3] застерігає від використання «технології кулінарної книги» в діагностиці малюнків і наполягає на необхідності спостерігати за вербальною експресією людини, необхідністю вибудовувати мовну стратегію, правильно добирати слова і не ставитися до них, як до чогось другорядного.

Звертаємо увагу, що оцінка арт-терапевтичної роботи вимагає врахування певних моментів:

- 1) яке почуття передає малюнок;
- 2) що виглядає дивним;
- 3) чого бракує намальованому об'єкту;
- 4) що знаходиться в центрі. Те, що в центрі, часто вказує на суть проблеми або на те, що для цієї людини є головним;
- 5) які розміри і пропорції зображених об'єктів і людей. Непропорційні об'єкти змушують шукати відповідь на питання, що перебільшено. Спотворення форми, пропорції може символізувати проблемну галузь;
- 6) чи є об'єкти, що повторюються. Число об'єктів у багатьох випадках відіграє для учасника суттєву роль, оскільки може стосуватися одиниць відліку часу або якихось значущих подій;
- 7) у якій перспективі виконана робота і як вона використовується автором. Поєднання декількох видів перспектив на малюнку може свідчити про наявність певних протиріч у житті автора;
- 8) чи є підписи на роботах, оскільки вони можуть використовуватися для того, щоб внести ясність і зменшити можливість неправильної інтерпретації цієї роботи, що, можливо, відображає міру довіри до невербального спілкування.

Аналіз літературних джерел [8; 9] дає підставу встановити, що образотворча діяльність дає змогу досягнути стану психічного комфорту, при цьому сам художник перетворюється на «глядача». Здійснюється «переклад» інформації з емоційного на когнітив-

ний рівень, змінюється ставлення до минулого, травматичного досвіду і неприємних переживань. Незалежно від того, які саме техніки вибирають для проведення арт-терапевтичних занять, основна мета ведучого полягає в тому, щоб допомогти учасникам почати розуміти себе й усвідомлювати власні проблеми. Малювання є могутнім засобом самовираження, що допомагає здійснити самоідентифікацію і забезпечує шлях для прояву різних емоцій і відчуттів людини.

Зупинимось на характеристиці арт-терапевтичних технік, які ми проводили зі студентами спеціальності «Соціальна робота» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка на практичних заняттях під час вивчення курсу «Соціальна терапія». Так, техніка «Монотипія» дає змогу кожному залишатися самим собою, не відчувати незручності, що хтось не вміє малювати або придумувати сюжет малюнка. Це один з нових способів висловити одномоментні емоції і настрої (працювати потрібно дуже швидко, оскільки фарба сохне), та й просто отримати задоволення від власних художніх здібностей і непередбачуваності поведінки фарби на склі. За своїм характером ця нетрадиційна художня техніка швидше нагадує гру, тому ми пропонуємо її використовувати в роботі зі студентами на початкових заняттях арт-терапією. Для виконання цієї техніки потрібні акварель, гуаш, серветки, пензлі та скло або пластик. До речі, скло і пластик по-різному відбивають фарбу, у результаті одні й ті ж зусилля дають різний результат. Зображення друкують на папері, який добре вбирає в себе воду, для цього його потрібно на декілька годин помістити в посудину з водою, щоб він міг вільно плавати, не згинаючись. Папір повинен бути вологим, але не мокрим, тому зайву воду промокають серветкою.

Для монотипії акварельними фарбами спочатку треба виконати на папері контурний малюнок олівцем. Закінчену чернетку слід покласти під скло. Далі необхідно розвести фарбу мильною водою, краще використовувати при цьому гуаш. Потім малюнок фарбами наносять на скло. Коли малюнок сухий, а папір вологий, можна друкувати. Зручніше виконувати цю роботу в парах. На папір кладеться газета і злегка притискається пальця-

ми по всій площі аркуша. Якщо папір добре промок, цього вистачить, щоб отримати відбиток. Треба стежити, щоб папір не зсунувся, бо робота буде зіпсована.

Однією з технік арт-терапії є створення циркулярних композицій – мандал. Слово «мандала» має санскритське походження і означає «магічне коло». Поняття мандали було запроваджено в західну психологію К. Юнгом. Він відкрив її, займаючись власним психоаналізом. Коло є символом планети Земля, а також символом захищеності материнського лона. При створенні кола окреслюється межа, що захищає фізичний і психологічний простір. Спонтанна робота з кольором і формою всередині кола сприяє зміні стану свідомості людини, викликає різноманітні психосоматичні феномени й відкриває можливість для духовного зростання особистості. Мандала допомагає стимулювати основні внутрішні джерела, збережені на глибинних рівнях розуму, у тому числі й механізми саморегуляції. Це психологічний перетворювач, що допомагає людині встановити зв'язок з самим собою [5].

Кожна мандала – це композиція символів і кольорів. Мандала працює якнайкраще, якщо вона створена самою людиною. Вона може відображати зміни її внутрішнього стану. Цю техніку можна проводити різними способами. Наприклад, кожний студент самостійно малює в колі певного розміру серію композицій, а потім обговорює їх з викладачем, що дає змогу краще усвідомити власне «Я». Можна створювати мандали в групі, коли кожний учасник додає до композиції якусь свою деталь. У цьому випадку позитивний результат досягається шляхом гармонійної дії самої процедури малювання на студентів, які перебувають у стані релаксації і психічної рівноваги.

Ще однією цікавою технікою, яку ми використовували у роботі зі студентами, була техніка спрямованої візуалізації – напрям потоку уяви учасника в певне русло. Ця техніка у поєднанні з образотворчою роботою охоплювала чотири етапи (табл. 1).

У роботі зі студентами на перших заняттях ми використовували «подорожі», розроблені І. Вачковим [2]: «Корабель, на якому я пливу», «Мудрець з храму», «Гірська вершина». Запропоновані візуалізації мали частко-

Таблиця 1

Техніка «спрямованої візуалізації»

Етапи	Зміст
1. Налаштування на візуалізацію	Кожен учасник обирає для себе зручну позу. Положення тіла може бути різним, залежно від того, яка міра релаксації потрібна: учасник може сидіти, закривши очі і слухаючи розповідь, або він може лежати в зручній позі
2. Розповідь або читання історії, подорожі	Історія має три частини – початок, кульмінацію й завершення. Під час кульмінації учасник групи набуває чогось важливого для себе. У кінці слухач повинен пройти всі етапи шляху у зворотному напрямі до вихідної точки – обов’язково, щоб процес був завершений
3. Повернення з подорожі	Після повернення з подорожі учаснику пропонується зобразити відчуття й образи, що запам’яталися. У процесі зображення виникає стан рефлексії над матеріалом уяви
4. Обговорення роботи	Після «подорожі» обговорення може проходити спочатку в малих групах, потім у колі. Корисно, опитавши всіх, зрозуміти, що відчував кожен. Основне завдання при проведенні техніки спрямованої візуалізації полягає в тому, щоб «оживити» латентні, неусвідомлювані сторони особистості, а потім тою чи іншою мірою осмислити їх як джерело прихованих потреб, потенцій і сили

во діагностичний характер, що і викликало особливий інтерес у студентів. Так, при роботі над «подорожжю» «Гірська вершина» студенти мали побачити й усвідомити свої проблеми «збоку». Головна мета подорожі була допомогти студентам увійти до дисоційованого стану, максимально розслабитися при цьому. Це дало змогу значно зменшити негативні переживання, знайти нові, неочікувані шляхи вирішення проблем, що в кінцевому результаті сприяло підвищенню впевненості студентів. При роботі над «подорожжю» «Корабель, на якому я пливу» ми утримувалися від оцінок та інтерпретацій, порадивши студентам самим проаналізувати символи образів, побачені під час подорожі. Надалі вони отримали завдання розробити власну подорож-візуалізацію з релаксаційним характером і можливою інтерпретацією.

Для того, щоб арт-терапевтичне заняття пройшло успішно, його необхідно проводити в арт-терапевтичному кабінеті – спеціальному приміщенні, обладнаному за стандартним або індивідуальним проектом, де учасники арт-терапевтичного заняття, перебуваючи в безпечній, комфортній обстановці, наповненій різноманітними стимулами (музикою, кольором, запахами, тактильними відчуттями), самостійно або в супроводі ведучого малюють, досліджуючи при цьому власне «Я» і вирішуючи свої проблеми.

При оформленні кабінету береться до уваги комплексний вплив на всі органи відчуття – можливість музичного супроводу, зміна освітлення, ароматерапія тощо. Арт-

терапевтичний кабінет складається з чотирьох основних зон: діагностичної, сенсорної, зони художньо-творчої діяльності й виставкової. У діагностичній зоні починається робота з первинного звернення учасників групи до ведучого, проводиться діагностика за допомогою проєктивного малювання. Сенсорна зона має бути дуже освітлена, оскільки більше 90 % інформації людина отримує через очі. Саме склад і місце розташування світлових приладів у приміщенні визначає розташування й інших елементів сенсорної кімнати. У зоні художньої творчості відбувається процес малювання або ліплення. Інколи цю зону називають «брудною». Натомість виставкова зона призначена для обговорення художніх робіт, її також називають «чистою».

Варто брати до уваги той факт, що заняття арт-терапією завжди пов’язані з позитивними емоціями, дбайливо і м’яко впливають на особистість, а тому вони мають приносити радість і задоволення. У роботі зі студентами ми наголошували, що різні арт-терапевтичні технології – музикотерапія, казкотерапія, ігрова терапія – можуть бути з успіхом використані в роботі з молодшими школярами, причому головною є арт-терапія, оскільки чергування завдань сприяють зменшенню перевантаження дітей, по-друге, будь-яке корекційно-терапевтичне заняття має містити набір різноманітних методів, технік і вправ.

Отже, розглянувши використання арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, ми вважаємо, що:

- арт-терапія є для майбутнього соціального працівника не тільки теоретичним, але й практичним інструментом, що сприяє опануванню основ творчої професійної діяльності;
- розроблені та апробовані арт-терапевтичні технології під час навчання у вищому навчальному закладі допоможуть студентам ефективно розвивати сприйняття, увагу, уяву, творче мислення, емоційну гнучкість і стійкість молодших школярів;
- арт-терапевтичні технології сприяють особистісному зростанню, самовдосконаленню, розвитку важливих особистісних якостей соціальних працівників – гуманності, ширості, творчості.

Подальшого наукового дослідження потребує аналіз зарубіжного досвіду використання арт-терапевтичних технологій фахівцями соціальної сфери у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб., 2005. – 688 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Издательство Ось-89, 1999. – 137 с.
3. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков / Р. Гудман // Практикум по арт-терапии. – СПб. : Питер, 2000. – С. 136–157.
4. Деркач О. О. Подготовка будущих учителей начальных классов до использования арт-терапевтических техник у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс] / О. О. Деркач // Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Derkach_st.pdf
5. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми / М. В. Киселева. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.
6. Киселева Т. Ю. Педагогическая арт-терапия как средство обогащения социокультурного опыта младших школьников во временном детском коллективе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Татьяна Юрьевна Киселева. – Новосибирск, 2009. – 240 с.
7. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Людмила Вікторівна Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
8. Копытин А. И. Основы арт-терапии / Александр Иванович Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 252 с.
9. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Дмитриевна Лебедева. – М., 2003. – 426 с.
10. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика : колект. монографія / авт.: О. М. Ващенко, К. І. Волинець, З. В. Зюзіна [та ін.] ; упоряд.: К. І. Волинець, Т. І. Люріна, О. Я. Митник ; за заг. ред. К. І. Волинець. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2013. – 212 с.
11. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 3–6.
12. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.

Olga SOROKA

Тернопіль

APPLYING OF ART-THERAPEUTICAL TECHNOLOGIES IN TRAINING OF SOCIAL SPHERE'S FUTURE SPECIALISTS

There are discovered in the article the peculiarities of art-therapeutical technologies' applying in the process of future specialists of social sphere. We focus on the organization's peculiarities and giving art-therapeutical classes under the conditions of higher educational institution. It was proposed to give art-therapeutical classes by means of training or corrective, laboratory or individual classes. There are discovered the art-therapy's diagnostic possibilities. There are examples of art-therapeutical techniques' implementation into the educational process of future social workers' training. There are such techniques as monotypes, mandala, techniques of directed visualization.

Key words: art-therapy, art-therapeutical technologies, training, specialists of social sphere.

Ольга СОРОКА

г. Тернополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье раскрыты особенности использования арт-терапевтических технологий в процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы. Внимание сосредоточено на особенностях организации и проведения арт-терапевтических занятий в условиях высшего учебного заведения. Предложено проводить арт-терапевтические занятия в форме тренинговых или коррекционных, лабораторных или индивидуальных занятий. Раскрыты диагностические возможности арт-терапии. Приведены примеры внедрения в учебный процесс подготовки будущих социальных работников арт-терапевтических техник – моноטיפи, мандала, техники направленной визуализации.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевтические технологии, подготовка, специалисты социальной сферы.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 796.015.132

Анатолій ТИХОМІРОВ, Георгій УСАТЮК

м. Миколаїв

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ТУРИСТА

Проблемою розвитку фізичних якостей майбутнього туриста є сукупність досягнень творчого планування та раціонального використання тренувального процесу, спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого вдосконалення туриста.

Ключові слова: турист, фізичні якості, сила, швидкість, гнучкість, спритність, витривалість.

Фізичними якостями прийнято називати ті функціональні властивості організму, які визначають ступінь рухової обдарованості людини. У нашій країні прийнята класифікація, що виділяє п'ять фізичних якостей: силу, швидкість, гнучкість, спритність, витривалість [1, 65].

Мета дослідження – розглянути закономірності розвитку та вдосконалення фізичних якостей туриста.

Мета фізичної підготовки туристів – підтримка постійної фізичної готовності в різних кліматичних умовах у різну пору року й доби. Аби досягти настільки високого фізичного рівня, необхідно вирішити завдання комплексного розвитку сили, швидкості, спритності, витривалості.

Розвиток сили. Силою називають здібність людини долати зовнішній опір або протидіяти йому за допомогою м'язових напружень. Сила як фізична якість характеризується ступінню напруження або скорочення м'язів. Розвиток сили супроводжується стовщенням та утворенням нових м'язових волокон. Розвиваючи масу різних м'язових груп, можна змінювати конфігурацію тіла (статури). Сила вимірюється за допомогою динамометрів. Середніми показниками сили кисті є: у чоловіків – 40–45 кг, у жінок – 30–35 кг. У кваліфікованих спортсменів цей показник вище: у чоловіків – 60–75 кг і більше, у жінок – 50–55 кг і більше [2, 42].

Засобами розвитку сили є: гімнастичні вправи з навантаженням (його роль виконує вага тіла або окремих його частин – згинання та розгинання рук в упорах, підтягування на перекладині, нахили та випрямлення тулуба, присідання та ін.); різноманітні стрибки; спеціальні силові вправи з малим навантаженням (з гантелями, еспандерами, гумовими

амортизаторами, полегшеними гириями, з полегшеною штангою); спеціальні силові вправи з великим навантаженням (гириями, штангою тощо) [2, 42].

Найбільш розповсюдженими є такі методи розвитку сили:

Метод максимальних зусиль. Він характеризується виконанням вправ із застосуванням граничних або майже граничних навантажень (90% від рекордного для даного спортсмена). Кожна вправа виконується серіями. В одній серії (при одному підході до снаряда) виконують 1–3 повторення. За одне заняття виконуються 5–6 серій. Відпочинок між серіями становить 4–8 хвилин (до відновлення).

Метод повторних зусиль (або метод «до відмови») Передбачає вправи з навантаженням 30–70% від рекордного, які виконуються серіями по 4–12 повторень в одному підході. За одне заняття виконується 3–6 серій. Відпочинок між серіями – 2–4 хвилини (до неповного відновлення).

Метод динамічних зусиль пов'язаний із застосуванням малих та середніх навантажень (до 30% від рекордного, щоб не спотворювалася техніка рухів).

Вправи виконуються серіями по 15–25 повторень за один підхід у максимально швидкому темпі. За одне заняття виконується 3–6 серій. Відпочинок між серіями 2–4 хвилини. За допомогою цього методу переважно розвиваються швидко-силові якості.

Ізометричний (статичний) метод припускає статичне максимальне напруження різних м'язових груп тривалістю 4–6 секунд. За одне заняття вправа повторюється 3–5 разів з відпочинком після кожного напруження тривалістю 30–60 секунд [4, 133].

Найбільший ефект у розвитку силових здібностей дають три заняття на тиждень

для початківців та 4–5 занять для кваліфікованих спортсменів.

Здібність до швидкого наростання сили у часі складає важливий різновид силових здібностей, який носить назву «вибухова сила» або градієнт сили. Рівень розвитку силових та швидкісно-силових здібностей залежить від ступеня координації між м'язами та усередині м'язів, а також від власної реактивності м'язів. Для удосконалення міжм'язової координації корисно використовувати вправи, координаційно подібні з основними та спеціально підготовчими вправами.

Для удосконалення координації усередині м'язів слід застосовувати вправи з навантаженням, що дозволяють одночасно включати в роботу найбільшу кількість рухових одиниць. Ефективність таких вправ буде тим вища, чим більше навантаження.

Для удосконалення власної реактивності м'язів необхідно виконувати силові вправи, де застосовується таке навантаження, при якому спортсмен може виконати 7–13 рухів за один підхід. Саме при таких навантаженнях відбувається нарощування м'язової маси [4, 145].

Розвиток швидкості. Швидкість рухів виявляється в здібності виконувати рухи за мінімально короткий відрізок часу. В основі швидкісних рухів лежить здібність нервових центрів швидко переходити від стану збудження до гальмування і навпаки. Розрізняють елементарні й комплексні форми прояву швидкості [3, 65].

Елементарні форми швидкості, які проявляються в одиночних рухах, незалежні одне від одного. Комплексні форми проявляються в цілісних рухах.

Елементарні форми швидкості характеризуються такими показниками: часом рухової реакції, часом одиночного руху і частотою (темпом) рухів в одиницю часу. Комплексні форми, крім цих показників, характеризуються і багатьма іншими. Наприклад, в бігові на 100 м швидкість залежить від довжини кроків, які, у свою чергу, залежать від сили відштовхування та т. ін.

Засобами розвитку швидкості рухів є: змагальні або спеціально-підготовчі вправи, які виконуються з максимальною швидкістю;

швидкісно-силові вправи (стрибки, метання та ін.); рухливі та спортивні ігри, естафети тощо.

Для використання цих засобів застосовуються два основних методи: повторне виконання вправ у максимально швидкому темпі в полегшених умовах (подолання окремих відрізків дистанції, біг під уклон, метання полегшених знарядь тощо); повторне виконання вправ в максимально швидкому темпі в утруднених умовах (подовження бігових відрізків, біг угору, метання більш важких знарядь тощо).

При виконанні вправ на розвиток швидкості рухів необхідно виконувати певні вимоги. Повторні вправи слід виконувати з майже граничною та граничною інтенсивністю. Тривалість виконання кожної вправи не повинна бути великою, тому що підтримувати довго максимальну інтенсивність неможливо. Під час відпочинку між повтором вправ рекомендується використовувати повільну ходьбу або спокій, а сам відпочинок продовжувати до відновлення дихання. Вправи повторюються до тих пір, поки швидкість не починає знижуватись. Після цього виконання вправ слід припинити [3, 65].

Розвиток гнучкості. Гнучкість – це здібність людини виконувати рухи з великою амплітудою. Розрізняють гнучкість: динамічну (яка проявляється в русі), статичну (яка дозволяє зберігати позу і положення тіла), активну (проявляється за рахунок власних зусиль) та пасивну (проявляється за рахунок зовнішніх сил) [4, 120].

Прояв ступеня гнучкості залежить від:

- еластичності м'язів, зв'язок, суглобних сумок;
- психічного стану (при емоційному підйомі гнучкість збільшується);
- ступеня збудженості м'язів, що розтягують (гнучкість знижується при більшій збудженості);
- попереднього (перед виконанням) напруження м'язів (амплітуда рухів зростає);
- зміни ритму руху;
- зміни вихідного положення, масажу (попередній масаж збільшує показники гнучкості на 15%);
- розминки (гнучкість збільшується);

- зовнішньої температури;
- добової періодики;
- віку (до 15–16 рокам досягається максимум гнучкості);
- рівня розвитку сили (фізично сильні люди менш гнучкі);
- від спортивної спеціалізації – навіть усередині кожного виду спорту. Наприклад, рухливість в різних суглобах у плавців із різним стилем плавання різна.

Гнучкість не може удосконалюватися безмежно. Тому основне завдання зводиться до досягнення такого рівня в рухливості різних суглобів, який дозволяв би безперешкодно виконувати необхідні рухи, після чого слід перевершити цей рівень на 10–15%, тобто придбати деякий запас гнучкості й потім підтримувати його [4, 121].

Для удосконалювання гнучкості застосовуються вправи на розтягування м'язів, м'язових сухожилів та суглобних зв'язок із збільшеною амплітудою рухів. Серед них слід виділити такі рухи, як прості, пружинисті, махові, із зовнішньою допомогою (дозованою та максимальною), з навантаженнями та без них. Ці вправи можуть успішно застосовуватись не лише в учбових, але й у самостійних формах занять з фізичного виховання. Зокрема, в учбовому занятті вправи на розтягування можуть включатись в розминку, в кінець основної частини заняття, на початку другої частини розминки, а також як повторення в основну частину. І все ж основний час при удосконалюванні гнучкості слід виділяти на домашні заняття (зарядка, самостійне індивідуальне тренування).

Дозування вправ на гнучкість може бути різним. Щоденні дворазові тренування в чотирьох вправах по 30 повторень в кожному (всього 480 повторень в день) приводять до помітного приросту гнучкості через один-два місяці. Для підтримки гнучкості слід застосовувати менше дозування. В ранці при заняттях на повітрі необхідно виконувати не менше 30–50 повторень, а ввечері у спортзалі – 15–30 повторень. Для плечових суглобів достатньо застосовувати 40–45 повторень в одному занятті, для тазостегнових – 45–60, а для міжхребетних – 60–65 повторень.

Максимальна зареєстрована цифра приросту гнучкості у спортсменів становить 48%

(при мінімумі 19% та середньому значенні 34%) [4, 122].

Розвиток спритності. Спритність – найскладніша багатозначна якість. До теперішнього часу запропоновано багато способів її виміру. Найбільш розповсюдженими й загальноприйнятими вимірами спритності вважаються:

- координаційна складність засвоєного рухового завдання;
- точність виконання просторових, часових, силових, ритмічних характеристик заданого руху та час, необхідний для засвоєння нового руху (кількість спроб) та зміни рухової діяльності у відповідності зі змінами в обстановці (тобто час складної рухової реакції) [4, 107].

Особистими показниками спритності прийнято вважати здібність раціонально розслаблювати мускулатуру та зберігати стійке положення тіла в умовах різноманітних рухів та статичних положень (поз), а також вміння «відчувати» час та орієнтуватись у просторі.

При розвитку спритності слід вирішувати три завдання:

- удосконалювати здібність освоєння все більш і більш координаційно складних рухових завдань;
- удосконалювати здібність швидкої перебудови рухової діяльності у відповідності з обстановкою, що змінилася (наприклад, в умовах спортивних ігор);
- підвищувати точність відтворення заданих рухових дій.

Динаміка тренувальних навантажень при вирішенні цих завдань повинна передбачати можливість систематичного підвищення вимог до точності відтворення заданих рухів; рівню взаєморозуміння й погодженості при виконанні вправ типу спортивних ігор, раптовості зміни обстановки в рухових завданнях, а також до координаційної складності рухів, що вивчаються.

Засоби та методи розвитку спритності зводяться до систематичного вивчення нових рухів та застосування вправ, що змушують миттєво перебудовувати рухову діяльність (спортивні ігри, єдиноборства).

Вправи на спритність краще включати в першу третину тренувального заняття короткими, не більш ніж 15-хвилинними серіями [4, 108].

Розвиток витривалості. Витривалість – це здібність організму людини долати насту-паючу втому, виконувати певну роботу про-тягом необхідного часу з певного інтенсивні-стю. Розрізняють різносторонню (загальну – базову) та спеціальну витривалість. Різносто-роння витривалість – це здатність виконувати протягом необхідного часу різноманітну роботу. Загальна витривалість є базовою для спеціальної. Спеціальна витривалість – це здатність виконувати певну роботу з певного Інтенсивністю протягом необхідного часу [3, 67].

Вибір вправ. Витривалість можна розви-вати як до короткочасних мирив (стрибки, метання і т. п.), так і до вправ з регульованою діяльністю по при їх виконанні (біг, плаван-ня, ходьба, їзда на велосипеді і т.п.). Для роз-витку різносторонньої (загальної) витрива-лості застосовуються комплекси вправ, що забезпечують розвиток основних рухових якостей (сили, швидкості, спритності) та на-вичок [3, 70].

Anatolii TIKHOMIROV, Heorkhii USATIUK
Mykolaiv

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF A FUTURE TOURIST

Mentioning all these, the physical developing of the powers is totality of planning and rational perform- ing of the training process, special units, methods and conditions of rigid improvement of a tourist.

Key words: tourist, physical quality, strength, velocity, flexibility, dexterity, endurance.

Анатолій ТИХОМИРОВ, Георгій УСАТЮК
г. Николаев

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ТУРИСТА

Проблемой развития физических качеств будущего туриста является совокупность достиже- ний творческого планирования и рационального использования тренировочного процесса, специ- альных средств, методов и условий целенаправленного совершенствования туриста.

Ключевые слова: турист, физические качества, сила, скорость, гибкость, ловкость, вынос- ливость.

Таким чином, можна вважати що фізич-ний розвиток якостей – це сукупність дося-гнень творчого планування та раціонального використання тренувального процесу, спеці-альних засобів, методів і умов цілеспрямова-ного вдосконалення туриста.

Список використаних джерел

1. Закопайло С. Фізична підготовка туриста / Сергій Закопайло, Олександр Потужний, Олена Потуж-ня // Туризм і краєзнавство : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – С. 64–67.
2. Тихомиров А. И. Самостоятельные занятия сту-дентов физическими упражнениями. Учебное пособие по физическому воспитанию. – Изд. вто-рое, перераб. и доп. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 122 с.
3. Тихомиров А., Тихомирова Е. Психофизические основы здоровья. Книга для подростков и роди-телей. – Николаев : Николаевский государствен-ный педагогический университет, 2003. – 317 с.
4. Тихомиров А. И., Тупеев В. Ю. Фізичний розвиток допризовної молоді. Навчально-методичний посібник з фізичного розвитку допризовної мо-лоді. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлин-ського, Миколаївський обласний військовий ко-місаріат, 2015. – 304 с.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.637:016

Тан ЦЗЕМІН

м. Київ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА КОНСОЛІДАЦІЙНІЙ ОСНОВІ

Стаття розкриває особливості методичного забезпечення вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Показана методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі, що складається із наступних блоків: адаптивно-пізнавального, продуктивно-когнітивного, виконавсько-результативного, творчо-регулюючого. Висвітлені основні впливи зовнішніх та внутрішніх факторів на процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: методичне забезпечення, вокальна підготовка, методична модель, майбутній вчитель музики, блочна система підготовки, консолідаційна основа.

Розбудова музичної освіти в Україні потребує удосконалення теоретико-методичних підходів підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями. Для становлення самосвідомості студентів має значення не стільки пасивне знайомство з музичним мистецтвом, скільки активне залучення їх до вокально-виконавської творчості. У творчому процесі конкретизуються мотиви самовираження і зростає потреба самовдосконалення у професійній діяльності. У дослідженнях з теорії та методики музичної освіти (Л. Василенко, Л. Гавриленко, Т. Жигінас, Л. Каменецька, І. Парфентьева, Є. Проворова, О. Прядко, Г. Саїк, З. Софроній, Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Сі Даофен, Цзінь Нань, Чжай Хуань та ін.) розкритті основні питання методичної підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з учнями.

Мета статті полягає у визначенні методичного забезпечення вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційній основі, у розкритті особливостей блочно-модульної системи їх співацької підготовки.

Методична модель вокальної підготовки майбутнього вчителя музики на консолідаційній основі складається із наступних блоків: адаптивно-пізнавального, продуктивно-когнітивного, виконавсько-результативного, творчо-регулюючого.

Адаптивно-пізнавальний блок охоплює перший курс навчання на факультеті мистецтв педагогічного університету. Цей дозволяє виявити вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на процес вокальної підготовки

майбутнього вчителя музики. Його метою є адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі, в тому числі до навчально-пізнавальної діяльності. Змістом блоку є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів за наданим планом, програмою, що містять: з'ясування передумов формування навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музики; загальну модель діяльності – пізнавальної, аналітичної, орієнтовної, корекційної, що конкретизується для кожного студента на заняттях з постановки голосу.

На думку О. Єременко, практичні спостереження доводять, що мистецьке пізнання в тій його частині, що стосується сприйняття, як процесу і результату приймання і усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах [1, 118], характеризується такими аспектами, які віддзеркалюють його мотиваційні засади. Необхідним у цьому контексті є формування мотиваційно-художньої установки музиканта. Безперечно, художні інтереси вихованця залежать від його схильності до творів мистецтва певного настрою; особливостей художнього досвіду; знань закономірностей розвитку мистецтва (стилі, напрями, жанрові особливості тощо); наявності виконавських умінь і навичок. Проблеми сутності пізнання мистецтва попри наявність багатоспектрних досліджень містять значні резерви для подальших наукових розвідок.

На першому курсі важливою формою вокального навчання майбутніх учителів музики є індивідуальні заняття з елементами

проблемного навчання, тому що вони є особливо необхідними в процесі розвитку професійних знань, умінь та навичок студентів. Протягом індивідуального заняття студент разом із викладачем оволодіває практикою виконавської роботи за допомогою мультимедійних засобів, під керівництвом викладача виконує навчальні вправи, розробляє перспективний план художньо-виразного виконання музичних творів [5, 348]. Таку форму організації навчально-пізнавальної діяльності студентів варто застосовувати вже з перших індивідуальних занять не лише з дисципліни «Постановка голосу», але й хорового диригування, адже це закладає підґрунтя до формування виконавських навичок майбутніх учителів музики. Це єдиний вид індивідуальних занять в адаптивно-пізнавальному блоці навчального процесу, де студенти мають проявити досить високий рівень самостійності.

Уся методична робота даного періоду повинна бути спрямованою на те, щоб студенти під керівництвом своїх викладачів, брали активну участь у новаторських нетрадиційних видах навчальної діяльності, виявляли підвищений пізнавальний інтерес до мистецької інноваційної діяльності, створюючи, таким чином, умови для оптимізації власної вокально-виконавської підготовки.

Адаптаційно-пізнавальний етап навчальної роботи студентів забезпечує загальне втілення всіх структур особистості, що сприяє ціннісному орієнтуванню у професійній діяльності, та виконуючи функцію суб'єктивного критерію оцінки її результатів, бере участь й в процесі цілеутворення. Так, поняття «ціннісні орієнтації особистості» як складову цілепокладання розкриває у своїх працях В. Марков, визначаючи його як «сукупність елементів мотиваційної структури особистості, на основі яких нею здійснюється вибір тих чи інших соціальних установок у якості цілей або мотивів конкретної діяльності у зв'язку з особливостями конкретних ситуацій» [3, 161]. Дослідник підкреслює, що адекватне висвітлення процесу цілепокладання неможливе без використання зазначеного поняття, адже потреби, соціальні установки мотиви та цілі мають ситуативну природу і тому перелічених категорій недостат-

ньо для єдинообразного опису будь-якої поведінки. Викладене вище вказує на цілісність структури означеного періоду навчання, на наявність взаємозв'язку та взаємообумовленості функціонування його елементів.

Продуктивно-когнітивний блок методичної моделі враховує навчальні вимоги, завдяки яким фільтрується попередньо отримана інформація. Охоплює цей блок вокальне навчання майбутніх учителів музики протягом II–III курсів вокальної підготовки студентів. Основні завдання продуктивно-когнітивного етапу вокальної підготовки майбутніх учителів музики полягають у: формуванні стійкої установки на майбутню професійну діяльність через засвоєння фахових вимог; розвиток пізнавальної активності шляхом застосування різноманітних технологій; розвиток пошукової активності в навчальній роботі та виконавській діяльності; розвиток професійних знань, умінь та навичок на основі застосування технічних засобів навчання; розвиток технічних умінь та навичок, а також здатності до самостійної аналітичної діяльності; розвиток критичного мислення у процесі виконавської діяльності, а також здатності до музично-теоретичного аналізу навчального музичного твору.

За даним блоком студенти активно розвивають досвід практичної навчальної діяльності, який був ними набутий на адаптивно-пізнавальному етапі, а саме: виявляють вищий рівень спроможності щодо застосування різноманітних методів навчання; проводять аналітичну корекцію негативних тенденцій попередньої підготовки до пошукової роботи відповідно до індивідуальної траєкторії навчання; складають запитання під час самостійної роботи засобами мультимедіа тощо. На думку В. Федоришина, у процесі методичної роботи розвивається та підвищується рівень професійних здатностей студента як майбутнього вчителя музики разом із застосуванням експериментально-практичної навчальної діяльності [5, 343]. На продуктивно-когнітивному етапі проблемний та евристичний методи почали замінити репродуктивні навчальні засоби.

На другому році навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університе-

тів здійснюється перехід від оглядових індивідуальних занять з елементами проблемного викладу матеріалу до проблемного індивідуального заняття. Продуктивно-когнітивний блок акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і предметних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Мета цієї роботи зумовлена становленням інформаційного суспільства в Україні та викликами, пов'язаними зі створенням документно-інформаційної інфраструктури та її ефективним управлінням. Мистецько-інноваційна орієнтованість майбутнього вчителя музики у процесі вокально-виконавської діяльності проявляються в особистісній майстерності, яка на думку П. Сенжа, виходить за «межі компетенції та вмінь, хоча й ґрунтується на компетентності та вмінні...» [4, 96], адже, мистецька інноваційна діяльність вчителя музики залежить від терміну випробовування засвоєного теоретично-методичного інструментарію на практиці.

Виконавсько-результативний блок методичної моделі охоплює четвертий рік навчання майбутніх учителів музики, отримання диплому бакалавра. Він націлений на досягнення об'єктивного результату, отриманого в процесі вокального навчання в бакалавраті та націлений на вдосконалення досягнутого у подальшій роботі. Важливою ланкою цієї роботи майбутнього вчителя музики є його ставлення до самостійної творчої діяльності. Адже творче зростання фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної роботи, котрі розвиваються у процесі систематичних занять. О. Щолокова, досліджуючи питання самостійної фахової підготовки майбутнього вчителя музики, особливо виділяє її художньо-творчий компонент, котрий полягає у володінні елементами акторської майстерності, композиційно-режисерськими вміннями, музично-творчою імпровізацією. Визначаючи умови опанування фаховою майстерністю вчена виокремлює такі: набуття комплексу художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань на культурологічних засадах

різних напрямків; формування вмінь передавати ці знання школярам різного віку; врахування особливостей вивчення теоретичних основ цієї сфери у процесі оволодіння спеціалізацією [6, 124].

Специфічним змістом виконавсько-результативної діяльності студентів як процесу і результату є з'ясування міри естетичної довершеності художніх творінь (за Г. Падалкою) є забезпечення їх особливого ставлення до навчання, сутність якого полягає у формуванні їх здатності до оволодіння різноманітними засобами оцінювання в різновидах професійної діяльності: науково-дослідницькій, музично-фаховій, педагогіко-практичній [2, 163]. На цьому етапі у вокально-виконавських класах потрібно проводити заняття-семінари, присвячені певній темі (наприклад, регулярно читати вихованцям лекції з методики організації самостійної співацької роботи). Більш ефективно та цілеспрямоване навчання навичкам самостійної роботи викладач, зазвичай, здійснює в ході індивідуальних занять. Заняття в інструментальному класі, таким чином, набувають форми уроку-моделі самостійних занять.

У цей період відбувається підвищення рівня сформованості особистісно-ціннісного підходу до майбутньої професійної діяльності, процесу навчання, а саме: особистісного ставлення до сутності професії вчителя музики, проблемних питань виконавства, шкільного педагогічного процесу та керівництва творчим колективом, вирішення проблем та перспектив його розвитку, значення застосування мультимедійних засобів навчання в навчально-пізнавальній діяльності, створення індивідуального стилю у музично-педагогічній роботі. Основними методами навчання на цьому етапі є: пошуковий, евристичний, моделюючий, проєкційно-дослідний, творчий.

Творчо-регулятивний блок методичної моделі забезпечує набуття на високому професійному рівні знань, умінь та навичок у процесі спільної діяльності викладача зі студентами на рівні магістратури. Важливим напрямом художньої діяльності на цьому етапі є орієнтація на прогностичні тенденції у розвитку музичного виконавства, що знахо-

дять своє відображення у варіативності засобів вокального навчання. Творчо-регулятивний блок має охопити: виконання наукової роботи та концертної програми з фаху, показати результат отриманих знань та виявити проєкцією на майбутнє.

Викорисовуючи основні методи навчання (проблемний, креативний, евристичний тощо), на творчо-регулюючому етапі студенти активно розвивають досвід творчої діяльності завдяки набутим професійним знанням, умінням та навичкам, виявляють вищий рівень самостійності та творчості під час самостійної роботи засобами мультимедіа, успішно виконують навчальні вправи, наполегливо готуються до практичної роботи з учнями, створюють зразки власних творчих знахідок у співацькій діяльності.

У висновках доцільно зазначити, що методичне забезпечення вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах сприяє розвитку художньо-творчої діяльності студентів, дозволяє орієн-

тувати їх на прогнозування майбутньої продуктивної роботи, націлює на музичне виконавство.

Список використаних джерел

1. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення // Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г. М. Падалки: колективна монографія / О. В. Єременко [під наук. ред. А. В. Козир]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 92-120.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2004. – № 1. – С. 161-166.
4. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.
5. Федоришин В. І. Творча самореалізація студентів інститутів мистецтв у процесі колективного музикування / В. І. Федоришин // Технології педагогічної освіти: Педагогічні науки. – Випуск № 1.39. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 340-344.
6. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : УДПІ, 1996. – 164 с.

Tan ZEMING

Kyiv

METHODICAL PROVIDING VOCAL TRAINING OF TEACHERS CONSOLIDATION BASED ON MUSIC

The article reveals the peculiarities of methodical providing vocal training students of arts teaching universities. Shown methodical model of vocal training future teachers of music on the basis of consolidation, which consists of the following units: adaptive, cognitive, cognitive-productive, performance-effective, creative and regulator. The basic effects of external and internal factors on the process of preparing future vocal music teacher.

Key words: methodological support, vocal training, methodical model, future music teacher, block training system, consolidation basis.

Тан ЦЗЕМІН

г. Киев

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА КОНСОЛИДАЦИОННОЙ ОСНОВЕ

Статья раскрывает особенности методического обеспечения вокальной подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов. Показана методическая модель вокальной подготовки будущего учителя музыки на консолидационных основе, состоящий из следующих блоков: адаптивно-познавательного, продуктивно-когнитивного, исполнительно-результативного, творчески регулирующего. Освещены основные влияния внешних и внутренних факторов на процесс вокальной подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: методическое обеспечение, вокальная подготовка, методическая модель, будущий учитель музыки, блочная система подготовки, консолидационных основа.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37.016:78

Ма ЧЕНЬ

м. Київ

МОДЕЛЮВАННЯ СПІВАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ

У статті представлено результати теоретико-методичного аналізу діяльності майбутніх учителів музики в співацькій роботі з учнями у позашкільних навчальних закладах. Проаналізована практична робота в закладах культури (хорових, музичних, музично-хореографічних шкіл та шкіл мистецтв), закладах мистецької освіти, до яких відноситься певна мережа приватних шкіл, студій, майстерень тощо. Моделювання співацької діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів охоплює мету, основні завдання, функції, принципи та компонентну структуру означеного феномена.

Ключові слова: моделювання, співацька діяльність, майбутні вчителі музики; позашкільні навчальні заклади.

Сучасний період здійснення радикальних змін у суспільстві спрямовано на розбудову та відродження національної культури. Адже протягом багатьох років в Україні розвивається безперервна і багатоступенева система мистецької освіти. Вона складається зі спеціалізованих навчальних мистецьких закладів (школи естетичного виховання), в яких здобувається позашкільна мистецька освіта; спеціалізованих мистецьких шкіл (школи-інтернати), що надають, поруч із загальною середньою освітою, початковий рівень до-професійної мистецької освіти; вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації (училища культури і мистецтв); вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації (інститути, університети, академії) тощо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей моделювання співацької діяльності майбутніх учителів музики у позашкільних мистецьких закладах.

Мережа спеціалізованих мистецьких навчальних закладів України складається з художніх, хорових, музичних, хореографічних шкіл та шкіл мистецтв. Серед них: Державна художня середня школа імені Тараса Шевченка (м. Київ), чотири спеціалізовані середні музичні школи-інтернати (у м. Харкові, Одесі, Києві, Львові), три акторські студії, в Спеціалізованій художній школі-інтернаті I-III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішні» та ін. Ці заклади було створено для навчання особливо обдарованих дітей з усієї України, для підвищення рівня їх загальнокультурної еру-

диції та набуття художнього досвіду. У своїй роботі позашкільні мистецькі заклади керуються: Законами України «Про охорону дитинства», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою охорони та збереження нематеріальної культурної спадщини; Концепціями: позашкільної освіти та виховання, Положенням «Про школи естетичного виховання» та іншими нормативно-правовими документами.

Важливими є дослідженнями науковців, які висвітлюють в своїх працях різноманітні аспекти процесу навчання й виховання підрастаючого покоління (Ш. Амонашвілі, А. Бичко, А. Бойко, О. Вишневський, І. Зязюн, Л. Коваль, Г. Сагач, В. Сухомлинський та ін.); національного виховання (О. Канівська, О. Ростовський, Ю. Руденко та ін.); специфіку мистецької освіти (А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Щолокова, Д. Юник та ін.); важливі напрями розвитку мистецької освіти в трансформаційних процесах сучасності, роботи позашкільних мистецьких закладів (В. Бачинський, С. Волков, О. Грішнова, Л. Троєльнікова та ін.); досліджень музичної освіти, музичної україністики (Б. Брилін, Т. Гуменюк, Н. Попович, С. Садовенко, В. Шульгіна та ін.).

Доцільно зазначити, що мистецька освіта покликана відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнівному впливові технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з пози-

цій бездушного практицизму й утилітаризму. Сила гуманізму мистецької освіти полягає в тому, що вона опікується «виробництвом» власне людини, одухотвореної та шляхетної особистості здатної до творчості [2, 37]. Основні правила, що узагальнюють закономірності мистецького навчання та виховання, органічно поєднують його окремі елементи в єдине ціле. З цієї позиції науковці відносять до найважливіших принципів мистецької освіти культуровідповідність, цілісність, естетичну спрямованість, рефлексивність, індивідуалізацію. Гуманітарні тенденції в педагогіці сучасності потребують особливого відношення до навчального та виховного процесу.

Майбутнє будь-якого суспільства, його духовний та творчий потенціал визначає підрастаюче покоління, тому не мало уваги потрібно приділяти саме культурному вихованню та навчанню нового покоління. Серед наукових праць даної тематики, чільне місце посідають дослідження вченої С. Садовенко, що присвячені опануванню підрастаючого покоління культурним національним досвідом, арсеналом культури, а саме, розвитком музичних здібностей учнів засобами музичного фольклору. Дослідниця приділяє увагу початковій школі, де відбувається формування базової основи, пізнаються початкові відомості, на основі яких надалі формуються та розвиваються як мистецькі знання, так і власні художньо-практичні навички та здібності учнів. Вхідження до мистецького світу можливе лише через активну творчу діяльність [4, 53]. Тому концептуально пріоритетним є необхідність мистецько-педагогічного виховання підрастаючої зміни. Важливим компонентом єдиної системи позашкільної освіти в Україні є мистецької заклади, особливо центри дитячої творчості й естетичного виховання, які за час своєї роботи надбали значного практичного досвіду в навчально-виховній діяльності, художньо-музичній освіті та вихованні підрастаючого покоління.

Протягом останніх років здійснені деякі кроки щодо підтримки педагогічних новацій у сфері позашкільної освіти, вдосконалення навчальних програм, розроблення новітніх методик, за допомогою яких можна працювати з учнями. Науковці-педагоги відстоюють

думку про те, що навчальні програми мистецької освіти мають реалізовуватися у всіх видах і типах освітніх закладів та мистецьких установ – загальноосвітніх школах, позашкільних закладах (ДШМ, Палацах творчості, студіях, музеях, клубах та ін. (Н. Бабенко, Л. Бойко, Н. Самійленко та ін). Отже, система мистецької освіти включає в себе: музично-естетичне виховання у позашкільній освіті, загальну мистецьку освіту і професійну мистецьку освіту. Ця система складається з розгалуженої мережі державних закладів, важливе місце серед яких займають позашкільні мистецькі заклади: заклади культури (хорові, музичні, хореографічні школи та школи мистецтв), заклади мистецької освіти, до яких відноситься певна мережа приватних шкіл, студій, майстерень тощо, що розпочали розвиватися та удосконалювати свою діяльність останнім часом. Отже, діяльність позашкільних мистецьких закладів є одним із могутніх засобів розвитку і формування цілісної особистості, духовності, творчої індивідуальності, інтелектуального й емоційного багатства людини. Завданням національної політики у сфері мистецької освіти є мистецько-педагогічне виховання особистості, її внутрішньої потреби до духовного і творчого вдосконалення. У цьому процесі важливу роль відіграє проектування позашкільної роботи майбутнього вчителя музики.

Як системоутворювальний елемент позашкільної роботи, проектування умовно можна поділити на три стадії: розробка концепції, моделювання, конструювання. Кожна з них має певну етапність. На концептуальній стадії першим етапом є виявлення суперечностей у загальній структурі педагогічного процесу; другим – окреслення й формулювання проблем організації позашкільної роботи; третім – визначення мети конкретного напряму позашкільної роботи й розробка критеріїв її ефективності й результативності.

На стадії моделювання виокремлюються три етапи: побудови моделі педагогічної роботи, її оптимізації, прийняття педагогічних рішень. Стадія конструювання певного напряму педагогічної діяльності позашкільної співацької діяльності має таку послідовність: вичленування із загальної мети роботи част-

кових цілей-завдань, дослідження педагогічних умов, побудова програми з врахуванням кейс-методу. Технологічна фаза охоплює стадії реалізації проекту й оформлення результатів. Реалізація проекту проходить такі етапи: вирішення навчально-виховних завдань в ході пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, конструктивної, комунікативної й естетичної видів роботи. Наступною фазою є етап рефлексії, що складається з оцінювання (підсумкова оцінка) об'єкта (учнів) і самооцінки суб'єкта (самого себе), тобто рефлексії з психологічними механізмами зупинки (припинення діяльності в ситуації, пов'язаної з вичерпанням можливостей її розв'язання), фіксування (аналіз ходу й результатів попередньої роботи й формування суджень), відчуження (здатність бачити свої дії залежно від довільно обраної ситуації), об'єктивування (відстежування причин і можливих наслідків своїх дій) й повернення (повернення до початкової ситуації, але з нової позиції і з новими можливостями) [2].

Моделювання співацької роботи майбутніх учителів музики у позашкільних навчальних закладах має свої особливості. У процесі побудови моделей вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності, доцільно виходити з професіографічних моделей особистості майбутнього вчителя музики, де вибір основних професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, котрі висуває педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі ґрунтуються на виборі професійно важливих якостей та властивостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість та її багатофакторну структуру [3, 233].

На думку Б. Гершунського, модель фахівця повинна бути «прогностичною, спадкоємно зв'язаною (як по вертикалі, так і по горизонталі) з суміжними освітніми ланками та з зовнішнім соціально-економічним середовищем. Вона повинна бути дуже чутливою до змін у цьому середовищі та вчасно, з необхідними правками, відзиватися на ці зміни» [1, 227]. Вчений зазначає, що фактично у моделі фахівця повинна бути відкрита основна мета освіти, й що цей документ є також відкритим, досить стабільним та разом з цим – динамічним.

У процесі створення моделі підготовки майбутніх фахівців в умовах факультетів мистецтв педагогічних університетів важливо визначити рівні: музично-педагогічних компетенцій та виконавських умінь студентів; уміння адекватної оцінки мистецьких й педагогічних явищ; здатності до швидкого реагування в умовах непередбачуваних педагогічних ситуаціях; розвитку уяви та мнемоністичних можливостей; творчої готовності до продуктивної діяльності студентів.

Прояв моделювання у діяльності майбутнього вчителя музики є суттєвим моментом його психолого-педагогічного аналізу. У цьому процесі виникають питання про те, як ця модель «розгортається» у практичній діяльності та як регулюються конкретні дії. Усі блоки побудованої моделі взаємозалежні, їхній зміст динамічний, багатоманітний. У регуляції предметної дії беруть участь не окремі блоки, а їх впорядкована структурована система, у котрій кожен з них займає певне місце та виконує певні функції. Отже, структуру визначеного феномена, що регулює предметну дію, можна уявити як систему взаємодіючих, взаємно проникаючих елементів [3, 239]. Основні напрями підготовки майбутніх учителів музики до позашкільної співацької діяльності охоплюють: педагогічні, хормейстерські, музично-виконавські, дослідницькі аспекти.

Методична модель співацької діяльності майбутніх учителів музики в позашкільних мистецьких закладах включає світоглядну, оцінну, сугестивну, інтерактивну, пізнавальну, рефлексивну, творчу функції. Реалізація зазначених функцій мистецької освіти в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики уможливлується шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій. Саме вищезазначені функції методичної моделі мають забезпечити ефективність її регуляції, котра полягає у пристосуванні до умов діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відо-

браження інших, взаємодії усіх блоків визначеної моделі з наближенням до прогнозованої мети. У структурі співацької діяльності майбутніх учителів музики в позашкільних мистецьких закладах взаємодіють мотиваційно-регулятивний, когнітивно-спрямований, комунікативно-емпатійний, творчо-діяльнісний компоненти.

У висновках доцільно зазначити, що аналіз теоретичних праць та практичних здобутків у системі позашкільної мистецької освіти дає змогу підкреслити, що мистецтво слугує важливим засобом вирішення одного із вагомих завдань культурної адаптації особистості – засвоєння нею досвіду емоційно-ціннісного відношення до творчої дійсності та навколишнього світу. Моделювання співацької діяльності майбутніх учителів музики в позашкіль-

них мистецьких закладах закладає основи цілеспрямованої, ефективної роботи з музично-естетичного навчання й виховання учнів.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 605 с.
2. Даренський В. Ю. «Діалог» як концепт сучасної філософії освіти / В. Ю. Даренський // «Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства»: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2005. – Ч.1. – С. 35–39.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Садовенко С. М. Обласні центри народної творчості як чинник розвитку культури України: регіональний вимір / С. Садовенко // XI культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва: матер. наук.-практ. конференції. – К. : УЦКД, 2013. – С. 33–55.

Ma CHEN
Kyiv

MODELING SINGERS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN AFTER-SCHOOL ARTS INSTITUTIONS

The article presents the results of theoretical and methodological analysis of future music teachers to singers working with students in extracurricular education. Analyzed the practical work in cultural institutions (choral, musical, musical and choreographic schools and arts), art education facilities, which include some network of private schools, studios, workshops and more. Modeling singers of students of pedagogical universities Art covers the purpose, main tasks, functions, principles and appointed phenomenon component structure.

Key words: modeling, singing activities, future teachers of music; extracurricular education.

Ma ЧЕНЬ
г. Киев

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье представлены результаты теоретико-методического анализа деятельности будущих учителей музыки в певческой работе с учащимися во внешкольных учебных заведениях. Проанализирована практическая работа в учреждениях культуры (хоровых, музыкальных, музыкально-хореографических школах и школах искусств), учреждениях художественного образования, к которым относится определенная сеть частных школ, студий, мастерских и т.д. Моделирование певческой деятельности студентов факультетов искусств педагогических университетов охватывает цель, основные задачи, функции, принципы и компонентную структуру указанного феномена.

Ключевые слова: моделирование, певческая деятельность, будущие учителя музыки; внешкольные учебные заведения.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016



РОЗДІЛ 2

НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ



УДК 373.51:330.101

Ольга БУТКО

м. Харків

osnovieconomiki@gmail.com

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті доведено, що економічна культура як педагогічне явище входить до складу загальної культури особистості, в свою чергу, загальна культура залежить від рівня сформованості економічної культури. Виявлено спільні сутнісні особливості поняття «економічна культура» в педагогічних дослідженнях з проблем формування економічної культури: складне особистісне утворення; сукупність економічних знань, умінь і соціальних цінностей; успішна адаптація особистості до соціально-економічних умов. Економічна культура розглядається в широкому і вузькому сенсах: як економічна культура суспільства і економічна культура особистості. На основі проведеного аналізу наукових, фахових джерел здійснено спробу узагальнення і уточнення поняття «економічної культури».

Ключові слова: культура, економічна культура, функції економічної культури, економічна культура суспільства, економічна культура особистості.

У сучасних умовах соціально-економічних перетворень відбувається зміщення акцентів з економічної підготовки на формування економічної культури, що дозволить людині легко інтегрувати у світовий і український економічний простір, що швидко змінюється.

У Концепції розвитку економічної освіти (Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 04.12.2003 р. № 12/7-4) зазначе-

но, що зміст шкільної економічної освіти сприяє розвитку економічної культури та формуванню економічного мислення, а одне із завдань суспільствознавчої освіти Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392) визначено як формування економічної культури. Тобто на державному рівні в основних норма-

тивних документах, які регламентують роботу загальноосвітніх навчальних закладів проголошено формування економічної культури, яка досі не відносилася до першочергових завдань навчально-виховного процесу в загальній середній освіті. Це вимагає необхідність сучасних теоретичних досліджень в педагогіці і вивчення стану розробки проблеми формування економічної культури у наукових дослідженнях.

Дослідження змісту економічної культури вивчали науковці різних сфер: педагогічної (О. Надточієва, Б. Узденова, М. Самохвалов, Т. Боровікова, М. Владика, Н. Загвязинська, К. Парамонова, Н. Бушкова, Т. Джагаєва, І. Бризгалов, С. Булаченко, Н. Дзюбенко, В. Кузьменко, Т. Філіповська, В. Абросімов, З. Філончук); соціологічної (І. Майструк, Т. Єфременко, Т. Сидорович); економічної (А. Сур'як, Л. Бесчасний, В. Богиня, А. Гальчинський, В. Геєць, Б. Губський, І. Лукінов, А. Чухно, В. Лагутін, В. Колот, С. Покропивний, В. Сизоненко); юридичної (В. Рижиков, О. Несімко).

Теоретико-методологічні засади взаємозв'язку загальної культури особистості з економічною культурою обумовлено: системним (Т. Боровікова, В. Афанасьєв, В. Беспалько, Г. Серіков і ін.), діяльнісним (Н. Дзюбенко, Л. Виготський, В. Давидов, В. Юдін і ін.), культурологічним (В. Абросімов, В. Андрущенко, М. Бахтін, С. Кирилюк і ін.), аксіологічним (М. Владика, О. Надточієва, І. Зимня, В. Сластьонін і ін.), особистісно-орієнтованим (О. Пехота, А. Хуторський, В. Серіков і ін.), диференційованим (А. Дістерверг, Г. Костюк, С. Логачевська і ін.) і компетентнісним (Н. Овсюк, І. Кінзібаєва, О. Пометун і ін.) підходами.

Метою роботи є дослідження змісту економічної культури у соціально-педагогічних дослідженнях та виявлення взаємозв'язку економічної культури із загальною культурою.

Для нашого дослідження важливим є докторське дослідження російської вченої Т. Боровікової, яка з позиції системного і діяльнісного підходів вперше обґрунтувала взаємозалежність економічної культури із загальною культурою і виділила наступні функції економічної культури: пізнавальну (спрямована на поглиблення економічних знань і розвиток економічного мислення), ціннісну (сприяє перетворенню сукупності знань у пе-

реконання через діяльність, а також морально-ціннісного самовизначення і самореалізації особистості), культуруотворюючу (спрямована на збереження, розвиток культури і саморозвиток особистості), адаптивну (виражається у соціальній активності особистості, пристосуванні індивіда і підвищенні життєздатності школяра в умовах середовища), інтегративну (проявляється у взаємозв'язку з усіма компонентами загальної культури особистості). Вчена розглядає економічну культуру як інтегруюче начало в системі загальної культури особистості (як системи більш високого порядку), виходячи з наступних положень:

- економічна культура як якісна характеристика розвитку особистості сприяє її вільній самореалізації і самовизначенню в різних видах діяльності;
- як культура будь-якого виду людської діяльності економічна культура визначає продуктивність, доцільність, особисту і суспільну значимість діяльності;
- прояв економічної культури пов'язано з усіма компонентами загальної культури, і, в свою чергу, рівень загальної культури особистості залежить від ступеня сформованості її економічної культури [2, 15].

Близьким за тематикою є дослідження російського вченого В. Абросімова, який, на основі розгляду культурологічного підходу до дослідження проблеми загальної культури і аналізу вітчизняної, зарубіжної літератури про культуру, виявляє взаємозв'язок понять «культура», «економічна культура», сутність економічної культури учня. Культура, за його твердженням, – це показник розвитку людини і суспільства в цілому, який визначає його різнобічну діяльність. Основою будь-якої діяльності людини є життєгосподарювання, тобто прагнення до виживання, продуктивність якого залежить від рівня економічної культури. Отже, економічна культура – це пріоритетна цінність людини, входить до складу загальної культури. Вона характеризує види господарської діяльності в соціальному розвитку суспільства і виявляється у виробництві, обміні та споживанні суспільного продукту [1, 9]. Аналогічної думки дотримується у своєму дослідженні російська вчена Н. Загвязинська, яка виділила, обґрунтувала і розкрила базові компоненти економічної культури, виявила їх структуру і зміст. До

складових економічної культури автор відносить економічний світогляд, економічну свідомість, економічне мислення, гуманістичні ідеї та цінності.

Російська вчена Н. Бушкова аналізує економічну культуру як цілісне особистісне утворення, що характеризується високим рівнем оволодіння економічними знаннями та вміннями, системою ціннісних установок, ступенем реалізації здібностей і можливостей людини в економічній сфері суспільства, відповідальністю за свою діяльність [5], а російська вчена Т. Джагаєва зазначає, що економічна культура – це складна і різноманітна система розвитку духовних, матеріальних і творчих здібностей особистості і відображає взаємозв'язок між людьми і навколишнім середовищем, створенням і збереженням культурних цінностей. Економічна культура, за її словами, є результатом її безперервного формування в цілісному педагогічному процесі [7, 25].

Цінною для нашого дослідження є робота російської вченої Є. Нікітіної, в якій поняття «економічна культура» автор розглядає як складне динамічне утворення, що представляє собою єдність оволодіння економічними знаннями та вміннями, що виражається у адекватній оцінці економічних явищ і поведінці, що відповідає економічній дійсності, тобто сукупності когнітивного, операційно-практичного, креативного та емоційно-ціннісного компонентів, які дозволяють особистості успішно адаптуватися, інтегруватися і самореалізовуватися в існуючих і перспективних соціально-економічних умовах [11].

У дисертаційному дослідженні «Формування економічної культури у старшокласників» російського вченого В. Кузьменка дається аналіз стану проблеми дослідження в педагогічній теорії і практиці, визначаються основоположні поняття, розглядаються праці сучасних вчених з проблеми формування економічної культури особистості. Під культурою він розуміє історично визначений рівень розвитку суспільства і людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, а також в створюваних ними матеріальних і духовних цінностях. Одним з видів культури є економічна культура, під якою в педагогічній науці розуміється сукупність інтелектуальних можливостей, практичного досвіду і соціальних цінностей, що дозволя-

ють особистості адаптуватися до існуючих соціально-економічних умов з урахуванням морально-етичних установок суспільства [8, 11].

С. Булавенко у своїй роботі розкрила суть таких понять, як «культура» та «економічна культура» і визначила місце економічної культури в структурі загальної культури. Вона зазначає, що загальна культура виступає як специфічний спосіб організації людської життєдіяльності, що представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм та установок, у духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи, до особи і до себе. Економічна культура – це нове утворення, яке формується в умовах діючої економічної системи і забезпечує нормальну життєдіяльність особистості. Уточнено і розширено поняття «економічної культури» як складного особистісного утворення [4, 7–8].

Російська вчена Е. Торсунова у дослідженні «Модель формування економічної культури тих, хто навчається на основі моніторингу» теоретично обґрунтувала уявлення про економічну культуру як інтегративної характеристики результатів економічної освіти в системі «школа – коледж – вуз» з позиції взаємодії і розвитку її складових, розглянула модель формування економічної культури на основі моніторингу та технологію моніторингових процедур.

Огляд науково-педагогічних джерел з проблем формування економічної культури дозволяє дійти висновку, що економічна культура як педагогічне явище входить до складу загальної культури особистості, в свою чергу, загальна культура залежить від рівня сформованості економічної культури. Аналіз зазначених вище понять економічної культури в педагогічних дослідженнях вітчизняних та російських вчених показує, що, незважаючи на розбіжності термінологічного плану, виявлено спільні сутнісні особливості, до яких, на нашу думку, слід віднести:

- складне особистісне утворення;
- сукупність економічних знань, умінь і соціальних цінностей;
- успішна адаптація особистості до соціально-економічних умов.

Варто зазначити, що в науковій літературі економічна культура розглядається в широкому і вузькому сенсах: як економічна культура суспільства і економічна культура

особистості. Російська вчена Т. Філіповська у своїй роботі запропонувала розглядати економічну культуру суспільства не просто як сукупність соціальних норм і цінностей, що регулюють економічну поведінку індивіда і виконують роль соціальної пам'яті економічного розвитку суспільства, але і як систему особливих соціально значущих якостей особистості [12, 10]. І. Майструк розглядає економічну культуру суспільства в інституціональному та особистісному аспектах. Інституціональний аспект – це ті цінності і соціальні норми, які характеризують функціонуючі всередині економіки інститути, а також цінності і норми, які породжені не економічними, а іншими соціальними інститутами суспільства, що знаходяться поза економікою, але безпосередньо взаємодіють з нею (інститут права, політики, релігії, науки, етики, культури і мистецтва). Особистісний аспект – це результат функціонування соціальних груп чи індивідуума, який має прояв у економічних інтересах і потребах, економічній свідомості і мисленні; економічних знаннях і вміннях, економічній діяльності, її якості і специфічних властивостях [9, 10].

Ядром економічної культури суспільства, як зазначає російський вчений І. Бризгалов, є розвинута суспільна економічна свідомість, де формуються ціннісні, нормативні основи економічного буття, тим самим, розвинена громадська економічна свідомість є ідейним джерелом творчої діяльності в економічній сфері. Автор вважає, що носієм, власником культури, як і суб'єктом діяльності, завжди є людина, яка забезпечує, з одного боку, плідну трудову діяльність, з іншого боку, – присвоює собі її досягнення та сприяє її подальшому розвитку. Таким чином, економічну культуру людини слід характеризувати як особистісне утворення людини, що включає в себе сукупність економічних знань, економічної свідомості, економічного досвіду, економічного мислення, економічної компетентності та їх моральну реалізацію в економічній діяльності, в процесі засвоєння економічної культури суспільства [3, 23–24].

Одним з основних результатів дослідження, представлених в дисертаційній роботі російської вченої М. Владики, є визначення сутності, змісту та структури економічної культури особистості, виділення сегментів еко-

номічної культури згідно класифікації ринкової інфраструктури; вказівка на зв'язок з усіма елементами особистісної культури: політичної, моральної, правової, екологічної і т. д., оскільки економічна культура особистості є наскрізною характеристикою інших видів культур, будучи їх складовим елементом і в той же час включаючи їх у себе [6].

О. Надточієва, одна з перших вітчизняних вчених, яка у своїй роботі визначила поняття «економічна культура особистості» «як сукупність економічних знань, свідомості, поведінки та цілеспрямованої творчої діяльності особистості в різних сферах економічного життя суспільства, що базується на гармонійному сполученні загальнолюдських цінностей, норм, традицій економічної діяльності, що виявляється у стосунках людини з навколишнім соціально-економічним середовищем» і розробила структуру змісту поняття «економічна культура особистості», яка представляє трьохелементну систему (спеціальні економічні знання, якості економічного мислення і свідомості, економічна поведінка), в якій кожний наступний елемент вбирає в себе попередній і будується на його основі [10]. Н. Дзюбенко додала четвертий елемент – економічні цінності.

Отже, носієм і власником культури є особистість, яка поєднує в собі всі види культур, тому дане твердження, на нашу думку, дає підстави сформулювати економічну культуру як складне цілісне динамічне особистісне утворення, що включає в себе сукупність економічних знань, економічної свідомості, економічного досвіду, економічного мислення, економічної компетентності, які дозволяють особистості успішно адаптуватися, інтегруватися і самореалізуватися в існуючих і перспективних соціально-економічних умовах з урахуванням морально-етичних установок суспільства. Перспективним і недостатньо дослідженим у вітчизняних наукових дослідженнях є формування економічної культури учнів основної та старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Абросимов В. Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 общая педагогика / В. Н. Абросимов. – Красноярск, 2000. – 18 с.

2. Боровикова Т. В. Теория и практика формирования экономической культуры школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 общая педагогика / Т. В. Боровикова. – М., 1999. – 36 с.
3. Брызгалов И. В. Педагогическая система формирования базовой экономической культуры личности: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01; 13.00.08 / И. В. Брызгалов. – Майкоп, 2010. – 58 с.
4. Булавенко С. Д. Формування економічної культури учнів основної та старшої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 теорія і методика виховання / С. Д. Булавенко. – К., 2011. – 23 с.
5. Бушкова Н. К. Формирование экономической культуры учащихся в системе непрерывного экономического образования школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovaniye-ekonomicheskoy-kultury-uchaschihsya-v-sisteme-nepreryvnogo-ekonomicheskogo-obrazovaniya-shkoly>
6. Владыка М. В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%C2%EB%E0%E4%FB%EA%E0_%CC_%C2_0_1998.htm
7. Джагаева Т. Е. Формирование экономической культуры личности в условиях региональной образовательной системы: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / Т. Е. Джагаева. – Пенза, 2007. – 45 с.
8. Кузьменко В. А. Формирование экономической культуры у старшеклассников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования / В. А. Кузьменко. – Челябинск, 2009. – 26 с.
9. Майструк І. М. Економічна культура молоді за умов становлення ринкових відносин в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук: спец. 22.00.04 спеціальні та галузеві соціології / І. М. Майструк. – К., 2009. – 23 с.
10. Надточієва О. О. Формування економічної культури особистості старшокласників з використанням засобів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / О. О. Надточієва. – Луганськ, 2000. – 19 с.
11. Никитина Е. С. Межпредметная интеграция как средство формирования экономической культуры личности учащихся среднего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/mezhpredmetnaya-integratsiya-kak-sredstvo-formirovaniya-ekonomicheskoi-kultury-lichnosti-uch>
12. Филипповская Т. В. Формирование экономической культуры учащихся в процессе преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.02 теория и методика обучения социологии / Т. В. Филипповская. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.

Olga BUTKO
Kharkiv

ECONOMIC CULTURE AS A SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

It is proved that the economic culture as a pedagogical phenomenon is part of the general culture of the personality, in turn; common culture depends on the level of formation of economic culture. The general essential features of the concept of «economic culture» in pedagogical research on the formation of economic culture: a complex of personality formation; a set of economic knowledge, skills and social values; successful adaptation of the personality to the social and economic conditions. Economic culture is considered in the broad and narrow sense: as the economic culture of the society and the economic culture of the personality. Based on the analysis of scientific, specialized sources attempt to summarize and clarify the concept of «economic culture».

Key words: culture, economic culture, functions of economic culture, economic culture of society, economic culture of personality, structure of economic culture of personality.

Ольга БУТКО
г. Харьков

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье доказано, что экономическая культура как педагогическое явление входит в состав общей культуры личности, в свою очередь, общая культура зависит от уровня сформированности экономической культуры. Выявлены общие сущностные особенности понятия «экономическая культура» в педагогических исследованиях по проблемам формирования экономической культуры: сложное личностное образование; совокупность экономических знаний, умений и социальных ценностей; успешная адаптация личности к социально-экономическим условиям. Экономическая культура рассматривается в широком и узком смыслах: как экономическая культура общества и экономическая культура личности. На основе проведенного анализа научных, специальных источников предпринята попытка обобщения и уточнения понятия «экономической культуры».

Ключевые слова: культура, экономическая культура, функции экономической культуры, экономическая культура общества, экономическая культура личности, структура экономической культуры.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2016

УДК 372.881'342.1:616.89-008

Вікторія ГАЛУЩЕНКО

м. Одеса

victoria.galushchenko@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ НЕЙРОБІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається питання вдосконалення шляхів корекційно-логопедичної роботи з дітьми з психо-мовленнєвими порушеннями через впровадження системи кінезіотерапевтичних вправ. Визначається необхідність проведення комплексної оздоровчо-корекційної роботи з дітьми, зокрема з наявністю неврологічної симптоматики, що включає в себе м'язову релаксацію; дихальну, артикуляційну, пальчикову гімнастику; вправи на розвиток вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення) між кульову латералізацію. Обґрунтовано, що застосування цього методу вправ дає можливість розвитку дрібної моторики, кистьового захоплення руки, розвиток та корекцію когнітивних процесів, зорово-просторових уявлень; зниження стомлюваності; підвищення здатності до довільного контролю; сприяє профілактиці дислексії та дисграфії; допомагає адаптації ліворуких; розвиває міжпівкульну спеціалізацію, міжпівкульну взаємодію, синхронізацію роботи півкуль.

Ключові слова: корекційно-логопедична робота, між кульова латералізація, вправи з нейробіки, діти з порушеннями мовлення.

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Тому питання розвитку мовлення дітей – одне з найважливіших у підготовці їх до школи. Повноцінний розвиток дитини, як невід'ємне право людини й одна з найважливіших завдань освіти на сучасному етапі вимагає пошуку найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети. Розвиток сучасної корекційної педагогіки, логопедії, неоднорідність та багатобічність мікропроявів порушень психомовленнєвого розвитку у дітей визначають необхідність не тільки комплексного підходу корекційної програми, але і впровадження інноваційних заходів. [1; 3; 4; 5; 6].

На даний момент виникає необхідність проведення комплексної оздоровчо-корекційної роботи з дітьми з порушеннями психомовленнєвого розвитку, зокрема з наявністю неврологічної симптоматики, що включає в себе м'язову релаксацію; дихальну, артикуляційну, пальчикову гімнастику; вправи на розвиток вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення).

Аналіз спеціальної літератури щодо відомих підходів до вивчення всебічного розвитку дітей з порушеннями психомовленнєвого розвитку виявляє поряд з безсумнівними перевагами факти недостатніх відповідностей

вимогам сучасної педагогічної науки і практики [2; 5]. Необхідність у розробці найважливіших аспектів корекційної роботи актуалізує значущість педагогічних, психологічних, психолінгвістичних та медичних досліджень, вимагає глибокої наукової і практичної проробки питань, пов'язаних з її постановкою і вирішенням.

Сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів вдосконалення й оптимізації процесу навчання і розвитку дітей на різних вікових етапах та у різних освітніх умовах, які характерні для дітей з особливими освітніми потребами [4; 8].

Сьогодні особливо актуально стоїть питання щодо володіння кожним логопедом сучасними корекційними новітніми технологіями і методиками, застосуванні їх у практичній професійній діяльності. Гостро постає проблема розробки такої програми корекції, що призведе до покращення загального психо-соматичного стану не тільки дітей, а і дорослих [3; 4].

Метою статті є розкриття змісту та впровадження інноваційних заходів у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Сучасний педагогічний особистісно зорієнтований процес корекційного навчання та виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на інтерактивних технологіях, впроваджені новітніх, інноваційних, нетрадиційних форм роботи, з

залученням все більшого складу різноманітних фахівців, які працюють за єдиною індивідуально-створеною ексклюзивною схемою.

Корекційні педагоги все частіше зустрічаються з проблемою багатоаспектності, різноманітності та видозмін порушень у дітей з мовленнєвими розладами [7]. Це сприяє знаходженню та включенню у реабілітаційну роботу засобів стимулювання усіх процесів життєдіяльності у вигляді специфічних засобів. Такими засобами є вправи з нейробіки, або гімнастики мозку, що активізують міжкульову взаємодію. Ці вправи спрямовані також на розвиток різних систем координації рухів і психофізичних функцій. Відзначається також підвищення рівня емоційного благополуччя, зниження емоційної напруженості, зняття тілесних «затискачів», збільшення ступеня прийняття себе, що в підсумку призводить до підвищення рівня інтегрованості особистості.

Розвиток головного мозку дитини починається внутрішньо утробно і активно продовжується після народження. За дослідженнями фізіологів права півкуля головного мозку – гуманітарна, образна, творча – відповідає за тіло, координацію рухів, просторове і кінестетичне сприйняття. Ліва півкуля головного мозку – математична, знакова, мовленнева, логічна, аналітична. Вона відповідає за сприйняття слухової інформації, постановку цілей і побудову програм. Єдність мозку складається з діяльності двох півкуль, тісно пов'язаних між собою системою нервових волокон (мозолисте тіло). Мозолисте тіло (міжпівкульні зв'язки) знаходиться між півкулями головного мозку в тім'яно-потиличній частині і складається з двохсот мільйонів нервових волокон. Воно необхідне для координації роботи мозку і передачі інформації з однієї півкулі в іншу. Порушення мозолистого тіла спотворює діяльність дітей. Якщо порушується провідність через мозолисте тіло, то провідна півкуля бере на себе велике навантаження, а інша блокується. Обидві півкулі починають працювати без зв'язку. Порушується просторова орієнтація, адекватне емоційне реагування, координація роботи зорового і аудіального сприйняття з роботою ведучої руки. Дитина в такому стані не може сприймати інформацію на слух. Для успішного навчання і розвитку дитини одним з основних умов є

повноцінний розвиток в дошкільному дитинстві саме мозолистого тіла. Мозолисте тіло (міжпівкульна взаємодія) можливо розвинути саме через систему спеціальних кінезіологічних вправ.

Отже, для функціонування мозку як єдиного цілого, необхідно співдія півкуль, «діалог» між ними. У ході нормального, неускладненого розвитку поступово дозрівають перші волокна, пов'язуючи кору півкуль і дозволяють передавати інформацію в обох напрямках – від правої до лівої і від лівої і правої. Цей процес триває першу декаду життя дитини, а можливо, і довше, особливо інтенсивний в перші 6–7 років життя. Різні фактори, в тому числі родові травми і асфіксія, можуть викликати відхилення і уповільнення розвитку міжпівкульних зв'язків, а значить, утруднення «спілкування» півкуль мозку. Як правило, ці порушення слабшають або навіть зникають з віком. Однак у молодшому шкільному віці вони ще значні і впливають на роботу мозку як цілого, що проявляється в порушенні дворуких координацій, в труднощах навчання читання та математики. І хоча в багатьох випадках він є головною причиною, ряд дослідників відзначає, що діти, які відчувають шкільні труднощі, часто мають ознаки міжкульної дисфункції, тобто недостатній взаємозв'язок правої і лівої півкуль мозку, а значить, і дефіцитом їх взаємодії.

Існують тести для визначення у дитини ознаки міжкульної дисфункції. Ці завдання не вимагають спеціальної апаратури, потрібно тільки годинник з секундною стрілкою. Отже, запропонуйте дитині виконати наступні завдання [5; 7].

Посадіть дитину за стіл, самі сядьте навпроти. Лікті дитини повинні спиратися на стіл, долоні – вільно в повітрі, причому одна рука вгору долонею, а інша – тильною стороною. Попросіть дитину одночасно перевертати долоні – одну вгору тильною стороною, іншу – вниз, причому робити це якомога швидше.

Запропонуйте дитині одночасно повертати долоні (обидві руки вгорі тильною стороною) вгору – вниз як можна швидше. При цій пробі руки дитини здійснюють дзеркальні рухи. Дослідник повинен відзначити час (у секундах), за який дитина здійснює 20 дзеркальних і 20 протилежно спрямованих рухів.

Попередньо не тільки поясніть і покажіть дитині, як треба виконувати проби, а й потренуйте її. Потім дайте їй відпочити – відволікаючи її від заняття. І лише після відпочинку, упевнившись, що дитина пам'ятає, як виконуються рухи, візьміть годинник з секундною стрілкою і замірте, скільки часу їй треба для того, щоб виконати 20 рухів в кожній з проб. Чергуючи відпочинок і завдання, повторіть проби кілька разів, щоб бути впевненим у надійності одержаного результату. Зазвичай дитина 5 років 20 дзеркальних рухів виконує за 8 сек., 20 протипомилкових рухів – за 17 сек.

Перед виконанням наступної проби просимо дитину покласти перед собою кисть ведучої руки праву – у правші, ліву – у лівші). Завдання полягає в безперервному постукуванні вказівним пальцем провідної руки в максимально можливому темпі. Дорослий показує дитині, як виконується завдання і додає, що постукувати треба якомога швидше. У середньому діти 5 років пробу № 3 (20 постукувань) виконують за 4–6 секунд. Час визначаємо за секундною стрілкою.

Цей тест вимагає вихідного положення сидячи, з кистями рук, що лежать перед дитиною. Завдання полягає у відстукуванні ритму «раз – два – три, раз – два – три» ...по черзі вказівним пальцем правої руки («раз – два») і лівої («три») з повільним переходом від однієї руки до іншої. Ритм треба відстукувати максимально швидко. Недоцільно пояснювати дитині словами, як виконувати завдання. Досить показати своїми руками або взяти руки дитини в свої. У середньому діти 5 років пробу № 4 (7 ритмічних постукувань)

виконують за 9–10 сек. При поганих результатах важлива консультація у фахівця.

Перед корекційними педагогами розкриваються широкі можливості інтерпретування та введення даних вправ в усі сфери ігрової та розвиваючої діяльності дітей: на заняттях з розвитку мовлення, грамоти, логоритміки, арттерапії тощо. Систематичне впровадження вправ з нейробіки у реабілітаційно-корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення визначають не тільки покращення мовленнєвої діяльності, психоемоційної, рухової сфери, але і можливість окреслення у подальшому шляхів катamnестичного спостереження.

Список використаних джерел

1. Айрес Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Тервинф, 2004.
2. Адалян Л. О. Детская неврология / Л. О. Бадалян. – М.: Медицина, 1984. – 576 с.
3. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. – О., 2012. – 247 с.
4. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічне вивчення дітей з вадами мовлення / С. Ю. Конопляста // Удосконалення підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні: зб. наукових праць. – К.: УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1997. – С. 112-117.
5. Кудрявцева В. Т. Психолого-педагогические принципы развивающей работы с дошкольниками // Начальная школа. – 2000. – № 7.
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / Александр Романович Лурия. – М.: МГУ, 1962. – 432 с.
7. Чупаха И. В., Пужаева И. Ю., Соколова И. Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2004. – 400 с.
8. Ханнафор К. «Мудрое движение». Мы учимся не только головой. – М., 1999.

Victoria GALUSHENKO
Odessa

IMPLEMENTATION OF NEYROBIKY IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article discusses the issue of improving ways of correction and speech therapy for children with psycho-speech disorders through the implementation of the system kinesiotherapeutical exercises. Determined the need for comprehensive health and correctional work with children, in particular with the presence of neurological symptoms, which include muscle relaxation; breathing, articulation, finger exercises; exercises for the development of higher mental functions (attention, memory, thinking) the hemispheric lateralization. It is proved that the application of this method of exercise offers the opportunity to develop the fine motor skills of the hand grip of the hand, the development and correction of cognitive processes, visual-spatial presents; reduce fatigue; increased ability to arbitrary control; contributes to the prevention of dyslexia and dysgraphia; helps adaptation left-handed; develops hemispheric specialization and interhemispheric interaction, synchronization of the hemispheres.

Key words: correctional logopedic work between lateralization ball, exercises with neyrobiky, children with speech disorders.

Викторія ГАЛУЩЕНКО
г.Одесса

ВНЕДРЕНИЕ СРЕДСТВ НЕЙРОБИКИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматривается вопрос совершенствования путей коррекционно-логопедической работы с детьми с психо-речевыми нарушениями через внедрение системы кинезиотерапевтических упражнений. Определяется необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с детьми, в частности с наличием неврологической симптоматики, которая включает в себя мышечную релаксацию; дыхательную, артикуляционную, пальчиковую гимнастику; упражнения на развитие высших психических функций (внимания, памяти, мышления) межполушарную латерализацию. Обосновано, что применение этого метода упражнений дает возможность развития мелкой моторики, кистевого захвата руки, развитие и коррекцию когнитивных процессов, зрительно-пространственных представлений; снижение утомляемости; повышение способности к произвольному контролю; способствует профилактике дислексии и дисграфии; помогает адаптации леворуких; развивает межполушарную специализацию, межполушарное взаимодействие, синхронизацию работы полушарий.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, межполушарная латерализация, упражнения с нейробики, дети с нарушениями речи.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.147

Світлана ГВОЗДІЙ
м. Одеса
medicinabjd@gmail.com

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розглядається особистісно-ціннісний компонент культури безпечної життєдіяльності студентів, показники та способи діагностики. До прямих показників означеного компонента відносять особисті цінності, життєву стійкість, толерантність до невизначеності, прийняття ризику; агресивність та ворожість використовуються як зворотні. Автором аналізується кожний показник, пропонуються адаптовані для студентів класичного університету методики їх діагностики. Підкреслюється, що чітке уявлення про компоненти культури безпечної життєдіяльності та їх регламентовані показники дадуть можливість корекції та удосконалення методики формування культури безпечної життєдіяльності в студентів класичних університетів.

Ключові слова: культура безпечної життєдіяльності, цінності, толерантність до невизначеності, життєстійкість, агресивність, ворожість, ризик.

З давніших часів по сьогоднішній день проблема безпеки особистості була в центрі уваги як кожної окремої людини, так й цивілізацій взагалі. Людина історично протистояла силам природи, намагалась зберегти себе й своє оточення у різноманітних конфліктах державного та міждержавного характеру, а в сучасні часи – забезпечує безпеку у трудовій та професійній діяльності, у повсякденній життєдіяльності тощо. Створити абсолютну безпеку неможливо, тому необхідно всіма можливими шляхами мінімізувати ризики та знизити ймовірність виникнення небезпек, які існують для життя та здоров'я людини. Одним із таких способів є використання засо-

бів освіти для формування в особистості культури безпечної життєдіяльності.

Багато вчених досліджують проблему безпечної життєдіяльності людини з точки зору культурології. О. Василенко, Ю. Мотін, С. Проскурін вважають, що безпека – це стан, тенденції й умови життєдіяльності суспільства, його структур, інститутів, при яких забезпечується зберігання їх якісної визначеності з об'єктивно обумовленими інноваціями; такий стан, що відповідає власній природі функціонування й розвитку [14]. За думкою учених, створення середовища (соціального, економічного, екологічного тощо), безпечного для життя людей не гарантує того, що сус-

пільство буде позбавлено трагедій на виробництві чи у побуті. Безпека не будується лише на організаційних заходах, що регулюють поведінку окремих осіб й соціальних обов'язків. Безпечна життєдіяльність може реалізуватися через створення безпечного середовища існування та усвідомлення людиною цінностей життя, здоров'я свого й чужого [14]. Отже, ми приходимо до висновку, що необхідно створювати внутрішні спонукальні мотиви безпечної поведінки особистості та вплив на них через формування культури безпечної життєдіяльності (КБЖД).

Культура безпеки/безпечної життєдіяльності та її компоненти досліджувались ученими в різних проявах. В якості компонентів культури безпеки життєдіяльності О. Попадаєкіна (в соціумі), А. Снегірьов (у майбутніх учителів) виділяють ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний; Т. Зирянова (у студентів туристського вишу) пропонує когнітивний, ціннісно-смісловий, діяльнісний; О. Балашов (у майбутніх менеджерів) – мотиваційно-потребнісний, когнітивний, операційно-діяльнісний.

Компоненти «культури безпеки», «культури безпеки життєдіяльності» вивчались у майбутніх педагогів М. Астаховою, Ш. Ісмаїловим, Л. Кравченко, Р. Яким, М. Явір; у майбутніх фахівців різного напрямку вищих (О. Балашов, Л. Горіна, І. Голубева, І. Немкова, В. Романенко та ін.) та професійних (О. Дронов, В. Євтеєв, Т. Суворова) навчальних закладів. Ученими виокремлювались та вивчались компоненти культури безпеки у різноманітних спеціалізаціях: туристський вищий навчальний заклад (Т. Зирянова); нафтотехнологічний профіль (Л. Моссоуліна); фізкультурно-спортивний заклад (М. Трунов, М. Усачев); технічний університет (С. Косинкіна) тощо. «Культура безпеки» та «культура безпечної життєдіяльності» й їх компоненти в школярів вивчали І. Алексєєва, С. Асянова, М. Головка, Т. Іванова, І. Ільченко, І. Іовенко, О. Литвіна, Т. Мельникова, В. Мошкін, Д. Чагін та інші. У дітей дошкільного віку – С. Підручна, А. Садретдінова та ін. Компоненти «культури безпечної життєдіяльності» (КБЖД) студентів класичного університету залишились поза увагою дослідників.

Під культурою безпечної життєдіяльності студента класичного університету ми розуміємо складний, багаторівневий, динамічний феномен, який включає високий рівень знань щодо безпечної життєдіяльності (стандарты, норми, правила, закони, системи цінностей тощо), сформовані уміння та навички (неухильне виконання правил безпеки, намагання мінімізації ризиків та ін.), здатність адекватно та швидко реагувати на небезпеки, які оточують особистість протягом її життєдіяльності, і забезпечується власною мотивацією і прагненням до безпеки.

Структуру культури безпечної життєдіяльності студентів класичного університету утворюють компоненти, що спрямовують й корегують діяльність студента як майбутнього фахівця у професійному, соціальному, особистісному просторі життєдіяльності, а саме: соціально-імперативний, діялісно-оперативний, особистісно-ціннісний. Означені компоненти складають загальне уявлення про культуру безпечної життєдіяльності особистості студента та дозволяють за певними показниками виявити рівні сформованості.

Соціально-імперативний (як наказовий, безумовний) компонент містить характеристики, які віддзеркалюють зв'язки особистості як відкритої системи із навколишнім світом. До соціально-імперативного компонента КБЖД студента нами включені показники, які діагностують знання та уявлення норм, правил, стандартів, законів, системи цінностей безпечної життєдіяльності тощо. Діялісно-оперативний компонент КБЖД характеризується уміннями та навичками безпечної життєдіяльності у повсякденні, надзвичайних ситуаціях, під час роботи тощо; здатністю оперативно реагувати та приймати рішення у небезпеках різного походження.

Мета статті визначити показники та способи діагностики рівнів сформованості особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності студентів класичного університету.

До основних якостей особистісно-ціннісного компонента КБЖД студента ми відносимо: усвідомлення життя як головної цінності; прагнення до життєвого успіху і досконалості; забезпечення особистої безпеки як

умови збереження власного життя; забезпечення безпеки оточуючих як умови спільної комунікації, взаємодії та співпраці; обмежена схильність до ризику, прийняття та прагнення до мінімізації ризиків і можливих небезпечних і надзвичайних ситуацій; здатність діяти в небезпечних ситуаціях з факторами невизначеності, долати перешкоди. Такі якості особистості студента можна виміряти через показники: 1) особисті цінності; 2) життєва стійкість (залученість, контроль, прийняття ризику); 3) толерантність до невизначеності; 4) агресивність та ворожість як зворотні показники. Для діагностування рівнів сформованості перелічених показників ми спирались на загальновідомі та адаптовані нами опитувальники та методики виявлення особистісно-ціннісних показників.

Визначаючи показники особистісно-ціннісного компонента КБЖД ми виходили з того, що її розвиток з позиції аксіологічного підходу передбачає залучення студента в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи вироблених цінностей [6]. Від того, яку «цінність» студент обере для себе за пріоритетну, залежить подальший рівень культури безпечної життєдіяльності. Під цінністю розуміється особливе специфічне соціальне визначення об'єктів оточуючого світу, що виявляє їх позитивне або негативне значення для людини і суспільства [19]. Цінність – це критерій вибору з альтернативних рішень, а також характеристика внутрішніх потреб людини. У результаті проведеного аналізу наукової літератури, зазначає Є. Яковлев, «цінність» як науковий феномен має такі властивості: пов'язана з діяльністю і суб'єктивна; змінювана в часі і має соціально-історичний характер; детермінує властивості особистості; керує поведінкою людини; має над ситуативний характер та різну значимість для різних суб'єктів [22, 27].

Система цінностей та ідеалів є явищем духовного життя людини, тому необхідність і у той же час складність дослідження культури безпечної життєдіяльності полягає у тому, що тільки сама Людина несе відповідальність за вибір тих чи інших цінностей. Поступово імператив дій, якій закладається у традицій-

ній освіті (категоричність, жорсткість, авторитарність), змінюється особистісним вибором цінностей, доповнюється рефлексивним компонентом: цінності отримують різноманітну, більш гнучку можливість трактування, і на кожну людину як суб'єкта власної життєдіяльності покладається серйозна відповідальність за вибір цінностей [9, 18].

Слід зазначити, що система цінностей схильна до постійних змін, обумовлена еволюцією цінностей, що містяться в загальнолюдській культурі, за допомогою цінностей зв'язуються і різні часові модули (минуле, сучасне, майбутнє). У «піраміді цінностей» (А. Маслоу) базис утворюють несвідомо здійснювані вітальні цінності: воля до життя, потреба в їжі та інші. На вершині розташовуються значущі, універсальні цінності – власні свідомі переконання, світогляд, діяльність, потреби в самоактуалізації, повазі та любові, естетичні та пізнавальні потреби [2]. Проте базові людські цінності життя та безпеки завжди залишаються в пріоритеті.

Для дослідження динаміки змін цінностей в особистості у зв'язку з її життєвими проблемами ми використовували методику Ш. Шварца, яка побудована на базі питальника Рокіча з удосконаленою концептуальною базою, якісно модифікована, розширена тощо [12]. Під цінностями Ш. Шварц розумів ті потреби особистості, які вона «пізнала», які залежать від культури, середовища проживання, менталітету конкретного суспільства. В їх основу автор поклав модель співвідношення десяти основних людських цінностей, які діляться на соціальні та індивідуальні. Методика Ш. Шварца складається з двох частин. Перша частина опитувальника призначена для вивчення цінностей, ідеалів і переконань, що впливають на особистість. Для свого дослідження ми використовували другу частину методики Ш. Шварца – профіль особистості, що складається з 40 описів людини, які характеризують 10 типів цінностей. Наведемо коротке визначення характеристик типів цінностей, як їх описує Ш. Шварц: влада – соціальний статус, домінування над людьми і ресурсами; досягнення – особистий успіх відповідно до соціальних стандартів; гедонізм – насолода або чуттєве задоволення;

стимуляція – хвилювання і новизна; самостійність – самостійність думки і дії; універсальність – розуміння, терпимість і захист благополуччя всіх людей і природи; доброта – збереження і підвищення добробуту близьких людей; традиція – повага і відповідальність за культурні та релігійні звичаї та ідеї; конформність – стримування дій і мотивів, які можуть зашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням; безпека – безпека і стабільність суспільства, відносин і самого себе. Ранжування цінностей здійснювалося за даними середнього арифметичного оцінок, які собі проставив кожний опитуваний студент. Перший ранг присвоюється типу цінностей, які мають найбільш високий середній бал, десятий – має самий низький середній бал. Ранг від 1 до 3, отриманий відповідними типами цінностей, характеризує їх високу значимість для випробуваного. Ранг від 7 до 10 свідчить про низьку значущість відповідних цінностей [12].

У рамках своєї роботи щодо життєвої стійкості як наступного показника особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності ми спиралися на такі теоретичні положення. При загрози життю, соціальному чи психологічному благополуччю людини проблема його психологічної сталості перед обличчям труднощів актуалізується. Ідея життєстійкості має на увазі оптимальну реалізацію людиною своїх психологічних можливостей у несприятливих життєвих ситуаціях, «психологічна живучість», «ефективність» в таких ситуаціях [20]. Життєстійкість визначається оптимальною смисловою регуляцією особистості, її адекватною самооцінкою, розвиненими вольовими якостями і характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності [5, 13].

Життєстійкість відноситься до особливого класу здібностей, які В. Шадріков називає духовними: «Вони визначають якісну специфіку поведінки людини: його добродіяння; послідовність принципам віри, любові, альтруїзму, сенсу життя; креативність, оптимізм». Життєстійкість має основні ознаки духовних особливостей, однак не ототожнюється ни-

ми. Вона є єдністю природних й моральних начал [21].

Життєстійкість – це система переконань про себе, світ, відносини з ним, які дозволяють людині витримувати і ефективно долати стресові ситуації. В одній і тій самій ситуації людина з високою життєстійкістю рідше перебуває у стресовому стані і краще справляється з ним. Життєстійкість включає в себе три порівняно самостійних компонента: залученість, контроль, прийняття ризику.

«Залученість» – це активна життєва позиція особистості, впевненість в тому, що тільки діяльна людина може знайти в житті цікаве і цінне. Людина з розвинутим показником «залученості» отримує задоволення від власної діяльності, у процесі якої відчуває свою значимість, цінність. «Контроль» являє собою впевненість у тому, що, тільки борючись і долаючи труднощі, можна змінити те, що відбувається і допомагає бути господарем своєї долі. «Контроль» дає впевненість у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що коїться. Протилежність цьому – це відчуття власного безсилля. Людина з сильно розвинутим компонентом «контролю» відчуває, що сам обирає свою діяльність, свій шлях.

«Прийняття ризику» – готовність ризикувати, переконаність в тому, що на будь-яких помилках можна вчитися. З усього, що трапляється, як позитивного, так і негативного, можна витягти новий досвід, знання. Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти при відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх й ризик, вважаючи, що спрямованість до простого комфорту й безпеки збіднює життя особистості. Цей компонент життєстійкості дозволяє особистості бути відкритою навколишньому світу й приймати всі події як виклик та випробування [20]. Ризик можна визначити як діяльність в умовах переходу від стану невизначеності до визначеності (або навпаки), коли з'являється обґрунтована можливість вибору при оцінці ймовірності досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від мети, з урахуванням діючих морально-етичних норм [17].

Всі ці риси є стійкими особистісними особливостями. Але це не означає, що люди з

ними вже народжуються, їх цілком можна тренувати, впливати на них. Існують відповідні психодіагностичні методи, існують тренінги життєстійкості – щоб визначати в собі ці риси і зміцнювати їх [7].

Люди з високою життєвою стійкістю в стресових ситуаціях (зокрема, під час надзвичайних й небезпечних ситуацій) шукають підтримку і допомогу у близьких, і самі готові прийти їм на допомогу. Вони вважають, що ефективніше залишатися залученим в ситуацію і бути в контакті з близькими; знають, коли можуть вплинути на результат подій, і роблять це; вірять, що зміни і стреси природні. Висока життєва стійкість дає скорішу можливість для зростання і розвитку, більш глибокого розуміння життя, ніж ризик – загроза благополуччю. Тест на визначення життєстійкості є адаптацією опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді [1]. Тест життєстійкості включає як загальний показник, так і три показника за окремими компонентами (субшкалами). Для підрахунку балів відповідям на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3, відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» – 3 бали, «так» – 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життєстійкості і показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику) ранжуються як високий, середній, низький.

Ми постійно стикаємося з невизначеністю в житті: і в побуті, і в професійній діяльності, і у взаєминах з соціальним оточенням. Положення людини в умовах невизначеності вимагає від неї розвитку особливих умінь [10]. У дослідженні під невизначеністю розуміється повна відсутність інформації про способи дії в незнайомій ситуації. Вчені вважають, що провідна роль у подоланні ситуацій невизначеності належить саморегуляції психоемоційного стану, у процесі якої розкриваються індивідуальні психофізіологічні та особистісні адаптаційні ресурси людини, забезпечують можливість їх ефективного подолання. Іншими словами, механізми саморегуляції спрямовані на формування у людини моделей адекватної поведінки в умовах психоемоційного напруження, а також на підви-

щення ефективності діяльності в різних ситуаціях [10].

Одним з психологічних феноменів, що дозволяють особистості успішно функціонувати в непередбаченому просторі сучасного світу, є толерантність до невизначеності (далі ТН). Крім цього, характерною ознакою нашого часу є постійне перебування людини у стані хронічного збільшення зовнішньої та внутрішньої невизначеності. Тому нагальною потребою сьогодення є розвиток толерантності до невизначеності як основи виживання біологічної істоти «людини».

Семантика терміна толерантність виражає три значення: 1) Стійкість, витривалість (в тому числі до несприятливих факторів природного середовища-холод, спека, шум, зміна світлового режиму, часових поясів, і до її катаклізмів, тобто різких змін – повінь, засуха, землетрус). 2) Терпимість. 3) Допуск, допустиме відхилення. Спектр перекладу англійського слова *tolerance* (в контексті психологічних станів людини) дуже широкий: придбана стійкість, стійкість до невизначеності, межа стійкості (витривалості) людини, стійкість до стресу, стійкість до конфліктів, до поведінкових відхилень тощо [3].

У людському суспільстві ситуація кризи, хаосу, революційного перевороту, зміни влади, руйнування звичного порядку приводить до зміни умов існування соціального суб'єкта, актуалізує значущість толерантності до виниклої невизначеності як умови виживання й складової культури безпечної життєдіяльності.

Методика визначення шкали толерантності до невизначеності є адаптацією Е. Луковіцької однойменної англомовної методики Д. Маклейна [8]. Методика є одновимірною. Відповіді на прямі і зворотні питання можуть приймати чисельні значення від 1 до 7, в залежності від ступеня згоди або незгоди із запропонованими твердженнями. Для отримання індивідуальної бала толерантності до невизначеності необхідно підсумувати чисельні значення відповідей на прямі пункти і відняти від них суму відповідей на зворотні пункти. Отриманий сумарний бал може приймати значення від -66 до +66.

Негативні значення свідчать про те, що опитаний відчуває дискомфорт в складних,

неоднозначних, невизначених ситуаціях, боїться невідомості, намагається внести в своє життя і навколишнє середовище максимальну ясність і однозначність, часто шляхом штучного спрощення складної реальності і закривання очей на реально існуючі складні проблеми. Позитивні значення говорять про те, що опитаний усвідомлює і приймає складність, неоднозначність і непередбачуваність навколишнього світу, мириться з нею і враховує її в своїх діях; він схильний підходити до проблем творчо, а не шаблонно, не схильний до стереотипів.

Крім показників, які характеризують підвищення загального рівня культури безпечної життєдіяльності, нами вбачається за необхідне враховувати показники, які чинять негативний вплив на особистісно-ціннісний компонент КБЖД. До таких показників ми припускаємо агресивність та ворожість.

Протягом усього розвитку людини агресивність відіграла важливу роль у виживанні. З часу появи цивілізацій вся історія відзначена збройними конфліктами між кланами, племенами або націями, причому зв'язок між цими конфліктами і безпосередньо виживанням індивідів не виявляється. Але є культури, які зуміли створити способи стримування агресивності, виробивши власні особливі системи цінностей; виявлені суспільства, яким агресивність невідома. Агресивність – одна з вроджених установок, виражається в прагненні до наступальних або насильницьких дій, спрямованих на заподіяння шкоди або на знищення об'єкта настання. Схильність до агресії – первісна і самостійна схильність людей, в якій культура, що обмежує ваблення, зустрічає найбільшу перешкоду. Існують три основних підходи до пояснення природи агресивності: 1) агресивність як вроджена, інстинктивна якість людини; 2) агресивність як поведінкова реакція на фрустрацію; 3) агресивність як характеристика поведінки, що формується в результаті навчання: ця теорія говорить, що агресія являє собою поведінку, засвоєну в процесі соціалізації за допомогою спостереження відповідного способу дій при соціальному підкріпленні. За всієї несхожості різних підходів, всі вони підсумовують: особистість, що формується, необ-

хідно навчити терпимому, доброзичливому, гуманному ставленню до людей. Якщо цього не робити, то ображати людей людина легко навчиться сама [4].

Як біологічна особливість організмів, більш низьких, ніж людина, агресивність є компонентом поведінки, що реалізуються в певних ситуаціях для задоволення життєвих потреб і усунення небезпеки, що виходить із навколишнього середовища, але не для досягнення деструктивних цілей, якщо тільки вона не пов'язана з хижацькою поведінкою. Стосовно до людини – дана концепція розширюється і включає поведінку (нормальну або хворобливу), що завдає шкоди, спрямована проти інших і самої себе, мотивована ворожістю, гнівом або суперництвом [16].

Ворожість оцінюється як 1) інтенсивна і тривала неприязнь, при якій агресивне ставлення до кого-небудь проявляється як активно і відкрито, так і прихованим чином; 2) бажання, спонукання заподіяти шкоду кому-небудь, хто сприймається як «ворог»; 3) якість особистості індивіда сприймати нейтрально або доброзичливо налаштованих до нього людей своїми особистими ворогами, особами, що представляють безпосередню загрозу власній безпеці без об'єктивних на це підстав (зазвичай це властиво особам з психопатичними якостями, індукованим в інтересах агресивної політики або пацієнтам з психічним розладом) або в силу колишнього негативно-го досвіду спілкування з такими і подібними людьми [16].

Ворожість можна визначити як негативну установку до іншої людини або групи людей, яка знаходить своє вираження у вкрай несприятливій оцінці свого об'єкта – жертви. Ми висловлюємо свою ворожість, коли говоримо, що нам не подобається дана людина, особливо, коли ми бажемо їй зла. Далі, ворожий індивідуум – це така людина, що звичайно виявляє більшу готовність виражати словами або яким-небудь іншим чином негативні оцінки інших людей, демонструючи, в загальному, недружелюбність по відношенню до них [4].

Для визначення індексів агресивності та ворожості нами використовувалась методика діагностики форм агресії А. Басса й А. Даркі

[11]. Означені індекси складаються з різних показників. Так, індекс агресивності – це сукупність нормованих показників фізичної агресії (пояснюється як використання фізичної сили проти іншої особи); вербальної агресії (вираз негативних почуттів як через форму (сварка, крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (погроза, прокляття, лайка)); непрямой агресії (агресія, яка обхідним шляхом спрямована на іншу особу через злісні плітки, жарти); і агресія, яка ні на кого не спрямована – вибух люті, що виявляється в крику, тупотінні ногами, биття кулаками по столу і т. п.). Індекс ворожості складається з показників підозрливості (недовір'я і обережність по відношенню до людей, заснована на переконанні, що оточуючі мають намір заподіяти шкоду) та образи (почуття, викликане заздрістю і ненавистю до оточуючих, обумовлене гіркотою, гнівом на весь світ за дійсні або уявні страждання) [15].

Таким чином, особистісно-ціннісний компонент культури безпечної життєдіяльності буде складатися з показників прямої та непрямой дії. До прямих, які виявляють лінійну залежність ми відносимо високий ранг цінностей «Безпеки», «Доброти», «Конформності»; високий рівень життєстійкості. Оскільки, життєдіяльність особистості здійснюється в умовах постійної невизначеності та в ситуаціях ризику, тому як психологічну передумову культури безпечної життєдіяльності можна використати показник «толерантність до невизначеності». Чим менше будуть показники непрямой дії, тим кращим буде кінцевий результат особистісно-ціннісного компонента культури безпечної життєдіяльності.

Доцільність використання обраних показників діагностики особистісно-ціннісного компонента при формуванні культури безпечної життєдіяльності нами була підтверджена методами математичної статистики (регресійний, кластерний, кореляційний аналізи тощо) й буде наведена у наших подальших наукових розробках.

На нашу думку, чітке уявлення про компоненти культури безпечної життєдіяльності та їх регламентовані показники дає можливість корекції та удосконалення методики формування складного, багатогранного та

актуального феномена культури безпечної життєдіяльності в студентів класичних університетів.

Список використаних джерел

1. Maddi S. R. Hardiness and Mental Health [Text] / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Oct. – Vol. 63. – P. 265-274.
2. Maslow A. H. Motivation and Personality. – New York : Harpaer & Row, 1954.
3. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / Асмолов Александр Григорьевич. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/gnevzpt_vrazhdebnost_i_agressivnost_-_berkovic
5. Иванова К. С. Особенности жизнестойкости у студентов / Кристина Сергеевна Иванова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 12 (67): в 2-х ч. – Ч. I. – С. 65-66.
6. Княжева И. А. Методична культура як соціокультурний феномен / И. А. Княжева // «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – Луганськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – № 3. – С. 32-37.
7. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
8. Луковицкая Е. Г. Неопределенность и толерантность к неопределенности – психологическое определение / Луковицкая Елена Геннадьевна. – Новгород, 1996. – С. 16.
9. Лукьянов В. Г. Аксиологическая мысль в Петербурге: две парадигмы — возможен ли синтез? (аксиологические концепции М. С. Кагана и Г. П. Выжлецова) / В. Г. Лукьянов // Культурное пространство Петербурга: история и современность. – СПб. : СПбГУП, 2001. – С. 29-32.
10. Мажирина К. Г. Индивидуальные механизмы саморегуляции: их мобилизация и прогнозирование в условиях, характеризующихся высокой степенью неопределенности / К. Г. Мажирина, О. Н. Первушина, О. А. Джафарова // Психология и педагогика. – 2008. – № 3. – С. 169-172.
11. Малкина-Пих И. Г. Психосоматика: Довідник практичного психолога. / Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки – М. : Ексмо, 2005. – 992 с. – Режим доступу: <http://ibib.ltd.ua/2214-metodika-diagnostiki-pokazateley-form-35786.html>
12. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца / Тест ценности Шварца) [Электронный ресурс] // Тесты по психологии личности. – Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>
13. Наливайко Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости / Т. В. Наливайко // Вестник интегративной психологии. – 2006. – № 4. – С. 45-54.
14. Писарь О. В. Безопасность как целостное интегративное качество личности / О. В. Писарь // КПЖ. – 2008. – № 7 – С. 22-30. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-kak-tslostnoe-integrativnoe-kachestvo-lichnosti> (дата обращения: 24.06.2016).

15. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. шк., 2007. – 496 с.
16. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – М. : АСТ, Харвест, 1998.
17. Спиркин А. Основы философии / А. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – С. 218.
18. Тимофеева С. В. Аксиологический подход в образовании – наиважнейший фактор воспитания духовного и творческого начал в личности / С. В. Тимофеева // Вестник КрасГАУ. – 2009. – № 3. – С. 251–257.
19. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
20. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. Монография / А. Н. Фоминова. – М. : МПГУ, 2012. – 152 с.
21. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. – М. : Логос, 2002. – 160 с.
22. Яковлев Е. В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании / Евгений Владимирович Яковлев // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 26–29.

Svitlana GVOZDI

Odessa

DIAGNOSTICS OF PERSONAL-EVALUATIVE COMPONENT OF SAFE LIFE AND ACTIVITY CULTURE OF CLASSICAL UNIVERSITY STUDENTS

The article deals with personal-evaluative component of the student's safe life and activity culture, performance and diagnostic methods. The direct indicators specified component includes personal values, the vital resistance, tolerance of uncertainty, assumption of risk; aggression and hostility are used as the reverse. The author analyzes each indicator, offers tailored to students of classical university methods of their diagnosis. It is emphasized that a clear understanding of the safe life and activity culture components and regulated indicators will enable the correction and improvement of methods of its formation at students of classical university.

Key words: culture of safe life and activity, values, tolerance of uncertainty, vital resistance, aggression, hostility, risk.

Светлана ГВОЗДИЙ

г. Одесса

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В статье рассматривается личностно-ценностный компонент культуры безопасной жизнедеятельности студентов, показатели и способы диагностики. К прямым показателям указанного компонента относят личные ценности, жизненную стойкость, толерантность к неопределенности, принятие риска; агрессивность и враждебность используются как обратные. Автор анализирует каждый показатель, предлагаются адаптированные для студентов классического университета методики их диагностики. Подчеркивается, что четкое представление о компонентах культуры безопасной жизнедеятельности и их регламентированные показатели дадут возможность коррекции и совершенствования методики формирования культуры безопасной жизнедеятельности у студентов классических университетов.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, ценности, толерантность к неопределенности, жизнестойкость, агрессивность, враждебность, риск.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.094:13.42+374.8

Світлана КАЛАУР

м. Тернопіль

svitlanakalaur@rambler.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Майбутнім фахівцям у професійній діяльності необхідно розв'язувати значну кількість різноманітних конфліктних ситуацій. З огляду на це, толерантність у структурі готовності повинна посідати чільне місце. У статті обґрунтовано доцільність формування у майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів та психологів толерантності. Проаналізовані загальні наукові підходи до сутності толерантності як особистісної та професійно значущої риси майбутніх фахівців соціальної сфери. Охарактеризовано зміст толерантності з філософських, соціологічних, психологічних позицій. Головна увага приділена висвітленню педагогічних підходів до сутності і змісту толерантності як показника готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Ключові слова: соціальна сфера, професійна підготовка, толерантність, конфлікти, майбутні фахівці.

Професійна діяльність майбутніх фахівців, що працюватимуть в соціальній сфері, в основному, спрямована на реалізацію державних програм з соціального захисту безробітних і бездомних, соціальної адаптації осіб з психічними вадами, соціальної допомоги хворих на ВІЛ-інфекції, соціальних гарантій військовослужбовцям, соціальної адаптації та працевлаштування підлітків та молоді, соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Доволі часто під час виконання своїх професійних обов'язків у працівників соціальних структур можлива відкрита конфліктна взаємодія з клієнтами та своїми колегами, чи партнерами. Майбутній фахівець, що прийде працювати в соціальну сферу у своїй професійній діяльності буде дотичний до розв'язання внутрішньоособистісних, міжособистісних, внутрішньогрупових, міжгрупових та інших видів конфліктів. Конструктивно розв'язувати конфліктні протистояння без ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки надзвичайно складно. Для того, щоб уникнути негативних наслідків ще під час навчання у вищому навчальному закладі у майбутніх фахівців доцільно формувати високий рівень готовності до розв'язання конфліктів.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження вказує, що загальні питання організації професійної підготовки майбутніх фахі-

вців соціальної сфери у цілому, та готовності до розв'язування конфліктів зокрема, лише опосередковано перебували в центрі уваги науковців. Зокрема, методичні засади конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій відображено в дослідженні Т. Браніцької. Праці А. Лукашенка та С. Баникіної розкривають підходи до формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. У публікаціях І. Козич обґрунтовано формування конфліктологічної компетентності соціального педагога під час навчання в магістратурі. У роботах Л. Мухіної представлено загальні підходи до формування конфліктологічної компетентності як складової професійної компетентності викладача. У дисертаційному дослідженні М. Трухан зосереджено увагу на формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. Відзначимо, що в Україні проблему формування толерантності досліджували О. Волошина, О. Зарвіна, О. Матієнко, О. Орловська, М. Тилічко, Ю. Тодорцева, О. Шаюк, М. Шерман та ін. У працях відомих педагогів Ш. Амонашвілі та В. Сухомлинського виокремлено гуманістичні принципи, які покладено в основу педагогіки толерантності.

Незважаючи на те, що толерантність, як особистісна риса людини, давно відома, досі

не вироблені загальноприйняті та науково-обґрунтовані підходи до її сутності та змісту. У науковій літературі мало відомостей про педагогічні принципи підвищення рівня сформованості толерантності студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Психологія», які працюватимуть у соціальній сфері. Поза увагою науковців залишається такий важливий аспект цієї проблеми, як обґрунтування толерантності у якості показника готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Відзначимо, що актуальність статті додатково зумовлена багатогранными проявами антитолерантної поведінки деяких фахівців соціальних структур та значною кількістю деструктивних конфліктів у соціальній сфері.

Наведені факти було покладено в основу написання статті, основна *мета* якої передбачала обґрунтування доцільності вибору толерантності показником готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, а також аналіз сутності цієї наукової дефініції.

Насамперед відзначимо, що соціальна сфера в Україні має будуватися на засадах толерантності. Відтак, у навчально-виховній системі вищих навчальних закладів особливого значення набуває така професійна підготовка, яка здатна забезпечити майбутньому фахівцеві цілісність і системність світосприйняття, розширити світоглядні позиції, сформувані професійну культуру особистості. У цілому професійна підготовка має бути спрямованою на формування освіченої й творчої особистості, здатної до навчання впродовж життя, готової до самоосвіти. Все це вимагає включення до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери теоретичного матеріалу та практичних завдань, які стосуються формування толерантності як особистісної та професійно значущої якості.

З огляду на завдання, які поставлено у статті, проаналізуємо підходи науковців до розуміння наукової дефініції «толерантність». Так, у «Декларації принципів толерантності» зазначено, що толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і способів проявів люд-

ської індивідуальності. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність розглядається як гармонія в різноманітті. Її можна трактувати як чесноту, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни на культуру миру. У найбільш загальному контексті толерантність розглядається в площині загального звільнення особистості від будь-якого поневолення – соціального чи морального. Саме толерантність характеризується як «необхідна і достатня умова емансипації людини і підтримки миру на Землі, оскільки вона уможлиблює співіснування людей у свободі й гуманності» [2, 406].

Для повноти нашого дослідження варто з'ясувати сутність цього терміну. Зокрема, етимологічний словник української мови пояснює походження слова «толерантний» як терпимий до чужих думок і вірувань [4, 593]. У короткому політологічному словнику толерантність трактується як «терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, які не збігаються з власними» [6, 78]. В енциклопедії освіти [3] зазначено, що без толерантності людство не може існувати. У психологічному словнику під редакцією А. Петровського толерантність визначається як «...відсутність або ослаблення реагування на будь-якої несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу...» [9, 401].

У нашому баченні найбільш ґрунтовне визначення терміну «толерантність» представлено в енциклопедії для фахівців соціальної сфери [2]. Авторський колектив під керівництвом І. Звереві розглядають толерантність як «здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною; безумовно позитивне ставлення до такої несхожості, терпимість до думки іншої людини, звичаїв, кольору шкіри, релігії, способу життя; здатність глянути на світ одночасно зі своєї точки зору та з позиції іншої людини» [2, 404]. Зокрема, автори наголошують на тому, що толерантність не означає терпимість до протиправних дій. Толерантне суспільство – це суспільство взаємної поваги, вільне від забобонів, недовіри і сліпої агресії. Прояв толерантності не означає терпимого ставлен-

ня до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань.

Проведене дослідження сутності толерантності з соціологічної, філософської, політологічної та юридичної позиції дало підстави для визнання її важливості для розвитку суспільства, а ігнорування толерантності, як бажаної норми відносин між людьми, породжує дискомфорт у стосунках на усіх рівнях. Таким чином, концепт «толерантність» – важлива комунікаційна стратегія, в якій перетинаються соціальне і філософське, відбувається перехід від мовних конвенцій до соціокультурних підходів.

Зупинимось на психолого-педагогічному трактуванні сутності толерантності. Так, з психологічної точки зору цей термін виступає як спосіб подолання стресу і мотив діяльності, що сприймається як передумова збагачення і зміцнення стосунків між людьми. До прикладу, на основі вивчення публікації Ю. Поваренкова [8, 24] встановлено, що у психологічних дослідженнях найчастіше науковці використовують два основних значення толерантності. По-перше, як феномен міжособистісного спілкування, який свідчить про здатність особистості бути терпимим до індивідуальних особливостей партнера, приймати його таким, яким він є. По-друге, як феномен, що розкриває особливості організації індивідуальної поведінки людини в складних умовах професійної діяльності або життєдіяльності. У другому випадку толерантність розглядається, як здатність протистояти, витримувати, або, за необхідності, не помічати несприятливі зовнішні впливи та перешкоди з боку інших. Нам імпонують аргументи, наведені у дисертаційному дослідженні О. Шаук. Авторкою доведено, що толерантність «характеризується терпимим ставленням до іншого, є важливою культурною умовою, яка примножує і покращує результати співробітництва і загальнолюдського спілкування, а тому постає в суспільному житті як рамкова умова ефективності соціальних зв'язків, усталених і нових форм комунікативної взаємодій» [11, 174].

У статті І. Пчелінцевої [10, 2–5] зазначено, що до найбільш ефективних психологічних механізмів толерантності доцільно віднести:

- установку на конструктивне вирішення конфліктів спільної діяльності (через самоатрибуцію, самопереконання, само виправдання);
- домінуючими методами виступають переконання і самопереконання, стимулювання і мотивація, вимога, корекція і самокорекція, виховуючі ситуації, соціальні випробування, метод дилем і рефлексія.

Отже, психологи однакостайні у тому, що сформована толерантність дозволить майбутньому фахівцеві ефективно взаємодіяти з усіма суб'єктами професійної діяльності, забезпечить високу стійкість до численних професійних стресів і сприятиме ефективній побудові професійної кар'єри. Цінність толерантності полягає в можливості зрозуміти іншу людину, та визнати її соціальну цінність. Вона виступає соціальним фактором, який спрямовує міжособистісні відносини на співробітництво, пов'язує людей на основі загальнокультурних норм, передбачає ставлення до них як до рівноправної особистості та безпосередньо проявляється в свідомому придушенні власного почуття несприйнятливості. Толерантність, як психологічна категорія, виступає механізмом взаємного опосередкування особисті для подолання тривожності, є запорукою формування толерантної атмосфери, на основі якої багатоманітність ідей, типів ментальності, традицій, способів життя моделей «Я-концепції» сприймається як передумова збагачення і зміцнення стосунків між людьми та допомагає утвердитися як носію якостей цивілізованої та культурної людини, яка уміє володіти власними емоційними станами.

Проаналізуємо погляди на сутність толерантності, що задекларовані у публікаціях педагогів. Так, І. Бех розглядає толерантність як духовно-моральну властивість особистості, яка у своєму поведінковому розгортанні трансформується у вміння глибоко усвідомлювати себе і оточуючих, налагоджувати комунікацію, вільно взаємодіяти, виявляти милосердя і віру в людину. У дисертаційному дослідженні Н. Бирко толерантності – це якість особистості, що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злаго-

да, підтримка. Толерантна особистість володіє емпатією, комунікативністю, гуманністю, є демократичною та високо духовною.

Толерантність, на думку Л. Гончаренко, базується на «умінні краще розуміти себе й інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу і довіру» [1, 110]. У статті О. Зарівної [5] толерантність розглядається як міцне підґрунтя «формування культури миру, яка охоплює цінності, погляди й типи поведінки, які надихають на соціальну взаємодію та співпрацю на основі принципів свободи, справедливості й солідарності, які заперечують насильство і спрямовані на подолання конфліктів через усунення їхніх причин, щоб розв'язати проблеми за допомогою діалогу й переговорів, і які гарантують можливість повною мірою користуватися всіма правами і засобами для участі у процесі розвитку свого суспільства [5, 86].

У працях Я. Берегового, Л. Завірюхи, В. Кременя, Н. Невінчаної, В. Титова, Ю. Тодорцевої популяризується педагогіки толерантності, мета якої полягає у вихованні особистості на ненасильницькій основі в дусі миролюбності, співпраці, поваги прав і свобод інших людей. Одне із найважливіших завдань педагогіки толерантності передбачає заперечення насильницьких методів вирішення внутрішньо-особистісних, міжособистісних конфліктів та розвиток умінь мирно вирішувати конфлікти через терпіння (розвиток витримки, самовладання, самоконтролю) і прийняття інших людей через розуміння та емпатію. Цей напрям педагогіки передбачає три головних складових. Передусім це створення толерантного простору на основі толерантної взаємодії під час спілкування. По-друге, вагомий акцент робиться на розвиток синергетичного мислення, яке базується на необхідності приймати широкий спектр особистісних якостей та індивідуальних проявів людини. По-третє, включає суб'єкт-суб'єктні відношення.

Беручи до уваги наведені вище педагогічні підходи до визначення сутності цієї дефініції, зазначимо, що сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери потребує вдосконалення на основі цілеспрямованого формування особистісних і професійно-значущих якостей, де одне із перших

місць посідає толерантність. Актуальність формування толерантності обумовлюється сутністю та змістом професії, в якій яскраво проявляється гуманістична спрямованість, що передбачає наявність таких якостей як добро-сердечне ставлення до клієнтів, розуміння особливостей їх проблем, високий ступінь терпимості під час розв'язання конфліктів.

Аналіз напрацювань українських фахівців Т. Фокіної та Г. Кожухаря, а також вивчення робіт іноземних науковців М. Кранстона і П. Нікольсона дозволили розглядати толерантність як компонент світогляду майбутнього фахівця соціальної сфери, що утворює його особливе світовідчуття, згідно з яким у студентів у процесі професійної підготовки необхідно сформувати ряд особистісних якостей, а саме:

- особистісну зрілість (сформувати компетентність сприйняття іншої людини, виробити почуття міри, правдивість, що базується на готовності спокійно вислухати критику, зауваження, докори, проявити стриманість, бути логічним у запереченнях, емпатію, чуйність, співчутливе ставлення до почуття і проблем своїх клієнтів);
- адекватну оцінку конфліктної ситуації (оцінка повинна бути справедливою і об'єктивною на основі проведеного всебічного вивчення ситуації, через компетентність та повну проінформованість щодо позицій усіх сторін, які долучені до конфлікту);
- гідність (власну гідність, повагу до гідності клієнтів, віра в себе як компетентного фахівця, який може надати кваліфіковану допомогу, протидія приниженню, образам, шляхетність у комунікативній взаємодії як по горизонталі, так і по вертикалі, потреба в схваленні та повазі);
- терпимість (сукупність умов прийняття іншої людини, (усвідомленість її позитивних і негативних рис), дотримання обов'язків і прав, сумлінність, надійність слова, вірність своєму професійному обов'язку, довіру до колег по роботі);
- ввічливість (вияв поваги, уважності, шанобливості, тактовності, врахування прагнення клієнта до виходу із складної ситуації).

Майбутній соціальний фахівець повинен брати до уваги той факт, що кожна людина має право вільно дотримуватися своїх пере-

конань і признавати таке ж право за іншим. У своїй професійній діяльності він має брати до уваги те, що люди за своєю природою різняться зовнішнім виглядом, статусом, поведінкою, цінностями і мають право жити в мирі та зберігати свою ідентичність. Тобто, свої погляди та переконання не варто нав'язувати клієнтам, які звертаються по допомогу. Толерантний фахівець соціальної служби, який має високий рівень готовності до розв'язання конфліктів, повинен поважати переконання своїх клієнтів і не намагатися довести їм свою виняткову правоту. Така толерантна поведінка допоможе уникнути деструктивних конфліктів, а також знайти максимально ефективний шлях у розв'язанні конфліктної ситуації.

Виходячи із проведених нами досліджень, можемо констатувати, що саме толерантність можна розглядати у якості професійно необхідної особистісної риси майбутнього фахівця, яка логічно впливає із змісту, завдань та характеристики його професійної діяльності в сфері надання соціальних послуг у соціальних структурах. А тому її можна обрати показником готовності.

У процесі дослідженнями ми прийшли висновку про те, що толерантність – це інтегроване утворення, котре виступає частиною загальнолюдської культури, в якій відображені духовні й матеріальні цінності, а також способи творчої професійної діяльності, необхідні для соціалізації особистості. Толерантність для фахівця соціальної сфери є вимогою часу, оскільки сьогодні відбувається знецінення та відторгнення морально-етичних і духовних цінностей людства. З огляду на це, майбутній фахівець має глибоко усвідомлювати місце і роль толерантності для конструктивного розв'язання конфліктів в професійній сфері, поєднувати глибокі фундаментальні знання й володіти практичними вміннями толерантної поведінки у спілкуванні з колегами та клієнтами соціальних структур. Встановлено, що на основі толерантності інтегрується історико-культурний досвід та відбувається регулювання соціальної взаємодії. Її слід формувати через спеціально створені зміст, інноваційні технології навчання, культурно збагачене навчально-виховне середо-

вище, яке має ознаки відкритості та демократичності. З огляду на різнопланові соціальні проблеми, українській державі необхідні фахівці з інноваційним типом мислення, які сповідують демократичні цінності, віддають перевагу толерантним стосункам з клієнтами та своїми колегами, розуміють найвищу цінність людського життя.

У цілому, проведене дослідження зосереджене на вивченні теоретичних аспектів толерантності як показника готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Подальші наші напрацювання будуть стосуватися вивчення практичних механізмів формування толерантності, ми зосередимо увагу на впровадженні у професійну підготовку студентів у стінах Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка тренінгових технологій, які впливатимуть на процес формування толерантності як професійно значимої якості.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Л. А. Толерантність – умова гуманізації освіти / Л. А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 1. – С. 109–113.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / ред. кол. О. М. Мельничук (гол. ред.) та ін. Т. 3 уклад. Л. В. Болдирев, В. Т. Коломієць, Т. Б. Лукінова. – К. : Словники України, 2006. – 704 с.
5. Зарівна О. Глобалізаційні виклики епохи: потреба в толерантності / О. Зарівна // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 84–87.
6. Короткий політологічний словник / уклад. : Л. М. Акімова, В. С. Алікін, О. В. Бабкіна ; ред. С. Г. Рябов. – К. : РОВО «Укрвзполіграф», 1991. – 96 с.
7. Матієнко О. Принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя / О. Матієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – № 3 – С. 25–29.
8. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Ю. П. Поваренков // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сборник научных статей / под научн. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 23–27.
9. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

10. Пчелинцева И. Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Ирина Геннадьевна Пчелинцева. – Санкт-Петербург, 2006. – 333 с.

11. Шаук О. Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів : дис. ... канд. психологічних наук : 10.00.07 / Ольга Ярославівна Шаук. – Тернопіль, 2011. – 216 с.

Svitlana KALAUР
Ternopil

THE DESCRIPTION OF TOLERANCE AS AN INDICATOR OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE TO RESOLUTION OF CONFLICTS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

It is necessary for future specialists to resolve a number of different conflict situations in professional activities. Considering this, tolerance should occupy a prominent place in the structure of readiness. The article substantiates the expediency of formation of tolerance of future social workers, social pedagogues and psychologists.

The common scientific approaches to the essence of tolerance as a significant personal and professionally significant features of future specialists of social sphere were analyzed. The content of tolerance of the philosophical, sociological, psychological positions was characterized. The main attention was paid to the psychological and pedagogical approaches to the nature and content of tolerance as an indicator of readiness of future specialists of social sphere to conflict resolution.

Key words: social sphere, professional training, tolerance, conflict, future specialists.

Светлана КАЛАУР
г. Тернополь

ХАРАКТЕРИСТИКА ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Будущим специалистам в профессиональной деятельности необходимо решать значительное количество различных конфликтных ситуаций. Учитывая это, толерантность в структуре готовности должна занимать видное место. В статье обоснована целесообразность формирования у будущих социальных работников, социальных педагогов и психологов толерантности.

Проанализированы общие научные подходы к сущности толерантности как личностной и профессионально значимой черты будущих специалистов социальной сферы. Охарактеризовано содержание толерантности с философских, социологических позиций. Главное внимание уделено освещению психологических и педагогических подходов к сущности и содержания толерантности как показателя готовности будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов.

Ключевые слова: социальная сфера, профессиональная подготовка толерантность, конфликты, будущие специалисты.

Стаття надійшла до редколегії 18.08.2016

УДК 376-056.264

Вікторія КИСЛИЧЕНКО

м. Миколаїв

victoria.kislichenko@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються питання логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушеннями мовлення. Розглянуто історичні аспекти роботи з сім'єю, розкрито проблеми в роботі логопеда з батьками на сучасному етапі. Обґрунтовано впровадження програми логопедичного супроводу, що змістовно забезпечує пріоритетні напрями: інформаційний, діагностичний, консультативний, корекційний, які представлені відповідними блоками у різних вікових періодах дошкільного дитинства. Програмою визначено принципи, методи, напрями, мету, завдання у змісті кожного блоку взаємодії.

Здійснення логопедичної роботи в межах триади «дитина-логопед-сім'я» з раннього віку в організованому логоінформаційному просторі забезпечує підвищення ступеня обізнаності, підвищення мотиваційної потреби батьків у контролі мовленнєвого розвитку дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги у випадках наявності порушення мовлення.

Ключові слова: логопедичний супровід сім'ї, порушення мовлення, корекційний процес, батьки.

Проблема роботи з сім'єю, яка виховує дитину з вадами мовлення, стає нагальною з урахуванням тих соціальних змін, що відбуваються у суспільстві та детермінують збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями: гострота демографічної ситуації, падіння народжуваності; значне число сімей, що розпадаються; зменшення частки народження здорових, фізіологічно зрілих дітей; підвищення показників ускладнених пологів і відхилень в розвитку; збільшення числа соціальних сиріт.

На сучасному етапі сім'я, як соціальний інститут, перебуває у стані гострої кризи. Проблеми належного матеріального забезпечення, невпевненість у завтрашньому дні негативно відбиваються на її життєдіяльності, впливають на стан виховного потенціалу сім'ї. Сім'я є найближчим і першим постійним соціальним оточенням дитини. Повноцінно функціонуюча сім'я створює сприятливі умови для гармонійного розвитку і виховання дитини. Значення сімейного виховання підтверджує те, що в сім'ях, в яких стосунки між батьками склалися погано, у два рази частіше зустрічаються діти з аномаліями психіки, такими як: ЗПР, порушення інтелекту, ТПМ (Титаренко В.).

Необхідність ранньої допомоги дітям та їх сім'ям визначається успіхами неонатології і удосконаленням реабілітаційних заходів з

раніше нежиттєздатними дітьми, збільшенням числа народжених передчасно з малою вагою (500–1000 гр.), та дітей з ускладненнями пренатального, натального, і постнатального періодів. У дітей цієї категорії виявлені порушення церебральної гемодинаміки, морфофункціонального дозрівання зорового і слухового аналізаторів, а також різна за ступенем затримка перцептивно-когнітивного розвитку в ранньому віці. (В. Шкловський, І. Лукашевич та ін.) Не викликає сумнівів, що значущість сім'ї у житті малюка особливо зростає у випадку наявності порушень розвитку дитини.

Розуміння закономірностей раннього віку має особливе значення для дефектології, бо саме в цей час може почати формуватися аномальний тип розвитку. Проте особливостями мовленнєвих порушень у дитячому віці є їх оберненість, що пов'язане з високою пластичністю дитячого мозку. Знання закономірностей фізичного і психічного розвитку в ранньому віці дозволяє своєчасно запобігати можливим відхиленням і порушенням у дитини надалі.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з формуванням інших психічних процесів і перш за все із сприйманням (слуховим і зоровим), кінетичним і кінестетичним праксисом, пам'яттю, просторовими уявленнями, емоційно-вольовою сферою. Від своєчасного вер-

бального розвитку залежать строки оволодіння вищими рівнями свідомості і довільної поведінки.

З метою створення ефективних корекційних методик та шляхів надання допомоги сім'ї, що виховує дитину з проблемами у розвитку, нормалізації середовища, в якому вона росте, були проведені дослідження, що розкривають особливості впливу появи в сім'ї дитини з порушеннями у психо-фізичному і (або) розумовому розвитку на внутрішньо-сімейні відносини, на зміну життєвого циклу сім'ї (У. Farber). Дослідники Л. Каппег, О. Россен та ін. виділили етапи кризового стану сім'ї після появи в ній проблемної дитини. На думку зарубіжних дослідників (Phillips I., Illingworth R.S., Miller L.G., Valente M.), в результаті зростання і розвитку такої дитини в сім'ї виникає ряд проблем, які мають тенденцію до збільшення та нашарування (до рішення яких батьки не готові).

Роботи сучасних дослідників: О. Половинкіної, А. Московкіної, О. Мастюкової, В. Козявкіна, В. Ткачової, Е. Стреблевої, Ю. Разенкової, О. Вінарської, А. Закрепіної, Т. Соломатіної, А. Маллера, М. Генінга, Є. Козлової, В. Шпак, стали теоретичною і практичною основою для створення нових організаційних форм допомоги сім'ї в реабілітації дитини раннього віку з порушеннями різного генезу.

Правомірність раннього корекційного втручання в розвиток дитини з вадами розвитку, правильність цього підходу підтверджують дослідження, проведені під керівництвом О. Стреблевої, які свідчать, що майже у 30% дітей з перинатальним ураженням центральної нервової системи, в результаті адекватної корекційної допомоги саме на першому році життя вдається повністю нормалізувати темп і хід психічного розвитку, у 75% – попередити розвиток виражених порушень. За відсутності такого роду ранньої допомоги ці діти, як правило, потрапляють у категорію дошкільників із затримкою психічного розвитку. Аналіз досліджень Ю. Разенкової, О. Стреблевої, О. Половинкіної ще раз підтверджує виключне значення підключення сім'ї до корекційних занять у період розвитку дитини, коли виявляється порушення передумов формування мовлення.

Для дослідження проблеми логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з ТПМ, для нас надзвичайно цінними є наукові дослідження Г. Чиркіної про організацію спеціалізованої логопедичної допомоги в ранньому віці, що дозволяє мінімізувати, а у ряді випадків – повністю усунути порушення мовленнєвого розвитку до моменту вступу дитини до школи.

Фахівці почали виявляти цікавість до раннього (у дошкільному віці) виявлення патології і раннього початку педагогічної роботи з аномальними дітьми на початку XIX ст. (Е. Аллен, 1904; А. Біне, М. Монтессорі, С. Санктіс, Т. Симон) [5; 85]. Результатом подібних досліджень з'явилося відкриття в Англії дитячих садів для розумово відсталих дітей (3–5 років), що було законодавчо закріплене в 1914 році.

До кінця XIX ст. було накопичено величезний практичний досвід у справі виховання та навчання дітей, але його наукове вивчення і узагальнення стало можливим лише з урахуванням психічної діяльності дитини. На початку 20 ст. у країнах Західної Європи і США були створені теоретичні і практичні концепції сімейного виховання відповідно до різних підходів до теорії особистості у психології (J. Aronfreed, A. Adler, A. Bandura, D. Bouldy, E. Erikson, E. Fromm, J. Gewirtz, C. Rodgers, A. Maslow, B. Skinner та ін.).

Праці основоположника біхевіоризма D. Watson вплинули на появу і розвиток учбово-теоретичної моделі виховання батьків. В. Skinner (1986) робив упор на техніку поведінки батьків і формування її у дитини, виходячи з того, що поведінка завчена і змінити її можна методом перенавчання. У своїй концепції виховання біхевіористи відзначали зміну поведінки батьків залежно від осмислення поведінки дітей і власної. Метою роботи з сім'єю психологи бачили в навчанні дорослих вмінню керувати чинниками, що впливають на поведінку членів сім'ї і прищеплення їм соціальних навиків для вирішення комунікаційних проблем (Що відбувається? Що відбулося перед «вибухом»? Що буде далі?), умінню змінювати поведінку дітей за допомогою техніки біхевіорального аналізу, при використанні трьох способів формування поведінки:

позитивного підкріплення (заохочення); негативного підкріплення (покарання); відсутність підкріплення (нульова увага). Ця теоретична концепція вилилася в створення практичних програм для батьків, таких як REAP, Parents are Teachers, Family Therapy та практичні програми-тренінги для батьків: Mother Infant Transaction Program (MITP), Effective Local Programs for Families, Program Staff Variables Structure and Parent Participation, Program of Parent/Child Interaction, Initiative Model і ін.

Найбільшого поширення серед батьківських програм набула «Модель чуттєвої комунікації» Gordon F. (1975). В її основі лежить теорія особистості С. Rodgers (1994) про прагнення організму до самозбереження і зростання за допомогою пошани і самоповаги, де мотивом поведінки виступає потреба самовираження [1; 7]. У багатьох країнах (Великобританія, Канада, США, Фінляндія і ін.) організовані заняття і консультації для батьків по цій моделі (Parent Effectiveness Training – PET) і для педагогів, що працюють з сім'ями (Teacher Effectiveness Training – TET).

Проте увагу проблемам сімейного виховання приділяли не тільки психологи, але й соціологи, фізіологи, педіатри, педагоги. Так, були створені: модель групових консультацій, концепція «Здорового глузду», модель християнського виховання та ін.

Модель групових консультацій Н. Ginott (1986) робить упор на умінні дорослих проявляти свої відчуття як позитивні, так і негативні, розбиратися у них. Метою його консультацій є позбавлення батьків відчуття провини, зміцнення віри в свої сили, об'єктивне бачення проблеми, що досягаються умінням уважно слухати дитину, не допускати по відношенню до неї дій або слів, що можуть викликати злість або образити, проявляти відчуття і думки без агресивності.

Концепція «здорового глузду» (Common Sense) на чолі з В. Spock, Р. Leach, J. Dobson прагне укріпити у батьків віру в свої сили і свій розум, допомогти їм шляхом передачі певних навиків в практиці виховання дітей.

Центральна роль у моделі християнського виховання (R. Campbell, 1992) відводиться релігійним цінностям (оскільки більшість

шлюбів укладаються в церкві, багато сімейних свят – Великдень, Різдво – одночасно – релігійні свята) і беззастережній любові. Саме вона є фундаментом, на якому засновані надійні взаємини батьків зі своїми дітьми.

Спираючись на накопичений досвід вивчення дітей першого року життя з кінця XIX ст. до середини XX ст. (А. Gesell, 1930; Н. Hollman, S. Kirk, 1990 та ін.), дослідження з вивчення стосунків у діаді «мати-дитина», I. Gordon, R. Parker, P. Dokeck, N. Anastasiow ввели нове поняття та відкрили новий напрям у педагогіці й сімейному вихованні дітей перших років життя, запропонувавши програму «Early Educational Intervention» (раннє втручання у виховання). Широку практику застосування ця програма отримала у США, де практично кожний штат розробив свої програми раннього втручання: The Honeylands Project, The Child Care Coalition of South Central Connecticut (CCC/SCC) ; The Atlanta Family Child Care Heals and Safety Project; The Family Child Care Immunization Project (Каліфорнія та С-Франциско); Early Childhood Education Linkage System (ECELS у Пенсильванії); Harvard Family Research Project, Prekindergarten Educational Program (PREP на Гавайях) (См. Children..., 1995) та ін.

Усі ці програми мають допомогти батькам: створити комфортне для розвитку дитини сімейне середовище, знати свої права і обов'язки, соціальні гарантії і пільги, брати активну участь в навчанні дитини, розвивати взаємини між батьками і дітьми, учити розпізнавати інтелектуальні, емоційні і соціальні потреби дітей з самого початку їх життя у суспільстві. У цих програмах передбачена активна участь батьків у процесі виховання і навчання свого малюка до вступу у дошкільний навчальний заклад або підготовчу до школи групу. Сім'ї дано право обирати місце зустрічі з фахівцем (вдома, в дитячих Центрах або яслах – як в США; вдома, в поліклініці або при школі – як у Швеції і так далі) і форму роботи (індивідуально, в групі).

На жаль, радянська система спеціальної освіти значно звужувала роль та вплив батьків у корекційному процесі, на відміну від західних програм педагогічної корекції, в яких саме батькам надавалася прерогатива у ство-

ренні необхідних умов корекційного процесу, та певною мірою сформувала утриманські настрої щодо розуміння своїх обов'язків батьками, недостатньо використовувала історичні традиції сімейного виховання в Україні.

Вивчення наукових джерел, результати нашого дослідження свідчать про те, що сучасні батьки, які мають дитину з порушенням мовлення первинного і вторинного генезу, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що обмежує можливість їх включення в реабілітаційну діяльність, перешкоджає своєчасному початку корекційних заходів, знижує їх ефективність та динаміку.

Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що 60% батьків внаслідок незрозуміння значення своєї участі у корекційно-виховних заходах, недостатності знань та навичок для логопедизації сімейного середовища (свідомого використання батьками умов сімейного життя для закріплення сформованих логопедом мовленнєвих умінь та навичок) нестачі часу, відсутності бажання займатися мовленнєвими проблемами дитини, перекладання відповідальності на логопеда, ін. причин, недостатньо або взагалі не приймають участі у спільному з педагогами корекційному навчанні та вихованні дітей, не використовують повною мірою допомогу фахівців [5; 94]. Як виявилось, не готовими до включення в корекційну роботу є не тільки батьки дітей раннього віку, але й батьки дітей з визначеними мовленнєвими порушеннями, які отримують спеціалізовану логопедичну допомогу.

Таким чином раннє втручання логопеда в життя сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення, є необхідним для якісно вищого рівня розвитку дітей, значно ефективнішої корекції тих, що вже є, та попередження вторинних порушень.

Завдання логопеда полягає в тому, щоб допомогти батькам усвідомити свою роль у процесі розвитку дитини та її мовлення зокрема, вибрати правильний напрям домашніх занять, озброїти певними знаннями і вміннями [3; 183]. Робота з родиною – один з найважливіших напрямів у корекційно-виховній діяльності логопеда.

Адекватна оцінка батьками стану мовлення дитини, емоційного стану, соціальної поведінки дошкільника – необхідна умова для вибору та здійснення корегувальних впливів, для пошуку шляхів та засобів гуманізації внутрішньосімейного життя [3, 23].

Слід зазначити, що добитися залученості родини у процес реабілітації можливо, спираючись на загальну культуру батьків, рівень їх здібностей, початкові знання про виховання дитини дошкільного віку і рівень знань про мовленнєві проблеми дитини [4, 76]. Вплив батьків на формування особистості дитини, зокрема на її мовленнєвий розвиток, найбільш залежить від рівня їх педагогічної культури (В. Сухомлинський (1970), Г. Волков (1989), О. Пінт (1971), В. Сабуров (1999), Ю. Грицкова (2008), О. Бачина та Л. Самородова (2009)).

Спираючись на експериментальне вивчення педагогічної культури батьків, нами було виявлено недостатність саме педагогічних знань та вмінь у батьків дітей з мовленнєвими порушеннями [4]. Отримані дані виявили невідповідність доволі високого соціального статусу батьків, їх високого рівня освіти і низького рівня їх логопедагогічної освіченості.

Формування логопедагогічних знань та вмінь у батьків залежить від вчасного та вмілого поінформування батьків логопедами, що можливе за умови реалізації програми логопедичного супроводу сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Розроблена та апробована нами програма забезпечила пріоритетні напрями: інформаційний, діагностичний, консультативний, корекційний, представлені відповідними блоками у різних вікових періодах, що дало змогу активно залучати батьків до вирішення проблем мовленнєвого розвитку дитини та ефективно їх вирішувати.

Основу логопедичного супроводу, як самостійного напрямку роботи складають загальні завдання: формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків; організація сприятливого мовленнєвого середовища, активізація процесів формування мовлення; попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку мовлення; забезпечення вчасної логопедичної

допомоги; формування взаємодії з родиною дитини з ПМ; логопсихологічна допомога батькам. Основні складові логопедичного супроводу сім'ї: інформування, консультування та логопедична допомога. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу вважається багатоскладова, узгоджена робота логопеда та сім'ї дитини, починаючи з раннього віку.

Реалізація сучасного сімейно-центрованого підходу у процесі логопедичного супроводу забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постій-

ної взаємодії логопеда і родини, яка виховує дитину з порушенням мовлення, починаючи з раннього віку.

Список використаних джерел

1. Бондаровська В. Сім'я як система./ В. Бондаровська// Б-ка «Шкільного світу». – 2005. – С. 12.
2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты/ А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
3. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. – К., 2011. – 20 с.
4. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.

Victoriia KYSLYCHENKO
Mykolaiv

PROBLEMS OF SPEECH THERAPY TO FAMILIES RAISING A CHILD WITH SPEECH DISORDERS

The article deals with the results of research of complex speech therapy provided for families with child with speech disorders and the programme of the logopedic support for such families.

Key words: speech therapist, speech disorders, correction process, logopedic support, parents.

Викторія КИСЛИЧЕНКО
г. Николаев

ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматриваются положения программы непрерывного логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи. Проведенный анализ современных подходов к организации обеспечения логопедической помощи семьям детей с нарушениями речи обнаружил необходимость выделения логопедического направления сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-логопата и разработки диагностической методики, которая дала бы возможность определить уровень взаимодействия родителей этой категории детей и логопедов в процессе логопедической помощи, определить их уровни готовности к указанной деятельности.

Ключевые слова: логопеды, логопедическое сопровождение семьи, нарушения речи, коррекционный процесс, родители.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378:008

Вікторія КОРНЕЩУК

м. Одеса

vtory@te.net.ua

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК МЕТА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

У статті проведено аналіз сутності феномена професійної культури фахівця з позицій діяльностного підходу. Схарактеризовано взаємопов'язані форми її існування, якими є визнаний суспільством еталон і особистісне утворення – система цінностей людини. Показано, що професійна культура не зводиться до професійної особистості, професійної свідомості або професійної діяльності, адже в процесі професійного розвитку особистість, її свідомість і діяльність починають взаємодіяти й утворюють якісно нову цілісність – професійну культуру.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, професійна культура, модифікації культури.

Сучасна професійна освіта має на меті, з одного боку, підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного до саморозвитку і творчого пошуку у професійній діяльності, а з іншого, – формування повноцінного і повноправного члена суспільства, впевненого у собі і своїх можливостях, зі стійкою системою цінностей і гнучким мисленням, тобто носія загальної і професійної культури.

Тому не випадково науковці приділяють значну увагу формуванню культури спеціаліста у процесі його підготовки у вищому навчальному закладі. При цьому розглядаються такі різноманітні модифікації культури, якот: професійна (О. С. Анісімов, В. Л. Бенін, Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, Н. Б. Крилова, І. В. Михайліченко, Н. Г. Ничкало, М. О. Пічкур, В. В. Радул, Т. Д. Сидоренко, С. О. Сисоєва, М. І. Скрипник, Л. Б. Соколова, Т. В. Ткаченко, Т. Д. Федірчик та ін.), інтелектуальна (І. О. Захарова, А. А. Салієв, Г. П. Шевченко, В. Я. Ястребова та ін.), інформаційна (С. Г. Антонова, В. А. Виноградова, О. С. Ільків, М. Г. Коляда, Л. В. Скворцова, В. Ф. Судина, С. В. Федорів, С. А. Христочевський та ін.) тощо.

Аналіз актуальних педагогічних досліджень з проблеми формування культури майбутнього спеціаліста в процесі навчання у ВНЗ показує, що на теперішній час у педагогіці не відпрацьовано єдиного підходу до визначення певного типу культури, немає однозначного уявлення її сутності і структури.

Водночас доведено, що культура існує у двох взаємопов'язаних формах. З одного боку, культура є визнаним суспільством етало-

ном, що містить уявлення цього суспільства про ідеальну людину, взаємовідносини людей або сукупність норм та форм людської діяльності; з іншого – культура є особистісним утворенням, особистісною системою цінностей людини. При цьому особистісна культура формується через пізнання еталону, усвідомлення його складових як визнаних суспільством культурних зразків. Для кожного члена суспільства особистісна культура – це усвідомлення своєї належності до певної соціальної групи, можливість користуватись накопиченим суспільним досвідом і робити свій внесок у суспільну систему цінностей.

У педагогічному аспекті культуру зазвичай розглядають як особистісне утворення і не враховують той факт, що обидві форми існування культури нерозривно пов'язані і формування особистісної культури неможливе без існування культури-еталону. Дві форми існування культури обумовлюють необхідність двоїстого визначення її сутності і структури, а також встановлення форми взаємозв'язку між ними. Крім того, суттєві характеристики певної культури повинні відповідати тому, в межах якого підходу вона розглядається.

У контексті нашої статті важливим є діяльнісний підхід, адже культура – це будь-яка діяльність людини та її результат. Це – формування і створення цінностей, пов'язаних з творчим актом, проривом у новий духовний простір, пошуком людиною сенсу свого буття і довкілля, що призводить до удосконалення і зростання самої людини як особистості і

творця. Культурний бік будь якої діяльності визначається тим, що вона є усвідомленим, цілеспрямованим способом втілення людських задумів. Цілеспрямована діяльність належить культурі за своєю суттю, оскільки мета – це не біологічне, а культурне утворення.

Культура у формі визнаного суспільством еталону пронизує усі сфери життєдіяльності людини і тому містить сукупність способів і результатів усвідомленої духовної і творчої діяльності. Способи діяльності як цінності, що передаються від покоління до покоління, становлять для особистості своєрідну технологію діяльності. Отже, в особистісній формі культура складається із сукупності засвоєних людиною способів діяльності, що допомагають їй обирати правильний алгоритм дій, оптимально організувати власну, зокрема, професійну діяльність. У цьому сенсі, культура – показник індивідуальності і творчого розвитку особистості як суб'єкта діяльності.

У процесі культурної діяльності корегується і вдосконалюється її технологія, розвивається і змінюється людина як її суб'єкт. Результатом такої діяльності є особистісний внесок суб'єкта в суспільну скарбницю цінностей і його наступний крок на шляху власного самопізнання і самореалізації.

Отже, культура – це цілісне утворення, що продукується суспільством як цінність і передається усім його членам. Вона має динамічні взаємозв'язки з довкіллям, усі її структурні елементи знаходяться у постійному динамічному співвідношенні один з одним, внаслідок чого створюються нові цінності. Культура постійно і безперервно оновлюється, чим забезпечує існування і розвиток людини та суспільства і завдяки чому є умовою і сенсом людського буття.

Професійна культура розвивається в процесі оволодіння майбутнім фахівцем професією і виявляється тільки в професійній діяльності. При цьому професійна культура не зводиться до професійної особистості, професійної свідомості або професійної діяльності, адже під час професійного розвитку особистість і такі її інтегральні властивості, як свідомість і діяльність, починають взаємодіяти й утворюють нову властивість цілісної системи – професійну культуру. Отже, з одного бо-

ку, професійна культура формується на перетині професійної особистості, свідомості й діяльності, а з іншого, утворюючи своєрідну «систему координат», зафіксовану за межами професійної культури, професійна особистість, свідомість і діяльність містять у собі рефлексію, задоволеність майбутнього фахівця тощо. Процес оволодіння культурою професії супроводжується внутрішніми й зовнішніми змінами особистості, свідомості й діяльності, новими системними якостями взаємодії яких є професійні цінності, значення і сенси. На рівні професії цінність є критерієм професійно визнаного в особистості і професійній діяльності. На рівні особистості як суб'єкта діяльності цінність зумовлює орієнтації фахівця в професійному просторі, житті тощо. Значення, перетворені у відповідні професійні еталони і стереотипи, позначаються на системі образів і правил професійної поведінки і містять знання про сенс професійної діяльності, цінності й ідеали [3].

Виявлений взаємозв'язок між культурою і діяльністю обумовлює існування специфічних модифікацій культури залежно від сфери її прояву. У цьому сенсі загальна культура містить сукупність професійних культур, пов'язаних з конкретно професійною діяльністю. Отже, професійна культура – це сукупність способів і технологій певної професійної діяльності, що визнані суспільством як еталон для цієї діяльності, і водночас сукупність засвоєних, усвідомлених людиною способів цієї діяльності; цілісна, система професійної структури особистості, що складається і функціонує у взаємодії об'єктивної (мобікультурні об'єкти та реалії) та суб'єктивної (відбиток культури у свідомості) її форм [7]; взаємодія працівника і професійного середовища на засадах наявних найкращих зразків трудової діяльності, яка забезпечує необхідну соціуму якість виконання працівниками професійних обов'язків, обумовлену поєднанням суб'єктивних і об'єктивних чинників (соціологічний аспект) [6].

Так, наприклад, художня культура – це сукупність творів і технологій творіння діячів мистецтва, а також уміння створювати художні образи. Політична культура – це сукупність елементів політичної поведінки, фо-

рмування і функціонування держави та вміння оптимально діяти у сфері влади, політико-державних відносин. Економічна культура – це форми і методи економічної діяльності, що залежать від конкретних особливостей виробництва і розповсюдження у суспільстві системи економічних цінностей, а також універсальна характеристика економічної діяльності людини як члена суспільства [5]. Дослідницька культура – це цілісне утворення, що формується і розвивається у процесі діяльності в певній професійно визначеній сфері та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання її сутності, способів реалізації та вдосконалення [9, 16].

Сучасні науковці досліджують особливості процесу формування різноманітних модифікацій культури в процесі підготовки у ВНЗ фахівців певних професійних галузей.

Так, математичну культуру майбутнього менеджера О. А. Окунева розглядає як цілісне утворення, що характеризується високим рівнем опанування математичних знань і вмінь, сформованістю ціннісного ставлення до їх набуття, розвинутою здатністю до рефлексії власної навчальної діяльності [8, 8].

Культура професійного спілкування майбутніх соціальних працівників, на думку О. В. Урсол, – це складна інтегральна характеристика особистості, яка синтезує перцептивні, комунікативні та інтерактивні особливості його професійного спілкування; детермінується його ціннісними орієнтаціями й настановами; визначає здатність виявляти особистісні риси й адекватно сприймати поведінку суб'єктів спілкування, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, майстерно використовувати вербальні та невербальні засоби впливу, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі і довірчо-професійні стосунки з клієнтом [11, 18].

За визначенням В. П. Сморгачової, комунікативна культура соціального педагога є універсальною характеристикою його особистості, що постає як поліструктурна, багатомірна, ієрархічна система етико-аксіологічних, процесуально-діяльнісних та інформаційно-семіотичних досягнень фахівця у його професійно-комунікативній взаємодії з довкіллям, іншими людьми та здійснюється шляхом використання різних знакових систем [10, 39].

Професійна культура психолога освіти, як зазначає Н. І. Ісаєва, є специфічним перетворенням його професійних здібностей та вмінь у таку структуру і такий спосіб дій, результат, усталеність та однозначність якого не лише не залежать від випадкового поєднання індивідуально-професійних здібностей і вмінь конкретного психолога, але й поповнюється іншим, відмінним від предметного, духовним змістом [3].

Професійна культура педагога вищої школи, за визначенням Г. М. Лимар, це особлива взаємодія педагога з освітнім середовищем, побудована на професійних знаннях, нормах, цінностях, що забезпечують успішне оволодіння студентами майбутнім фахом під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників [6].

Щодо професійної культури державних службовців, то О. В. Заслонкіна визначає останню як системний якісний стан особистості, що характеризує рівень її соціально-професійного розвитку, ступінь і спосіб реалізації сутнісних сил в процесі і результаті професійної діяльності та передбачає сформованість у державних службовців професійних цінностей, норм, знань, навичок, мотивації тощо [2].

Професійно-політична культура юриста (за О. А. Ануфрієнком) – це різновид його професійної культури, що базується на засадах духовності, поваги до права, патріотизмі та характеризує рівень його професійної підготовленості та службової діяльності, пов'язаної з участю у правовому регулюванні політичної системи [1, 14].

Наведенні характеристики різних модифікацій професійної культури фахівців різних професійних галузей дозволяють дійти висновку про необхідність її формування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, які не лише мають бути висококваліфікованими спеціалістами, примножувати матеріальні цінності, але й передусім бути носіями загальнолюдських та професійних цінностей.

Список використаних джерел

1. Ануфрієнко О. А. Професійно-політична культура юриста (філософсько-правовий аналіз): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 12.00.12 філософія права / О. А. Ануфрієнко. – К., 2007. – 20 с.

2. Заслонкина О. В. Управление развитием профессиональной культуры государственных гражданских служащих: автореф. дис. канд. социол. наук: спец. 22.00.08 социология управления / О. В. Заслонкина. – Белгород, 2008. – 25 с.
3. Исаева Н. И. Развитие профессиональной культуры психолога образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-gu.net/diss/cont/121990.html>
4. Корнешук В. В. Феномен культуры в аспекті професійної підготовки фахівців / В. В. Корнешук // Науковий вісник Чернівецького університету, 2014. – Вип. 704. Педагогіка та психологія. – С. 78–83.
5. Культурология: Учеб. пос. / [Под ред. Г. В. Драча]. – М. : Альфа, 2003. – 432 с.
6. Лымарь А. Н. Профессиональная культура педагогов высшей школы: социологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/professionalnaya-kultura-pedagogov-vysshei-shkoly-sotsiologicheskii-analiz>
7. Михайліченко І. В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / І. В. Михайліченко. – Кіровоград, 2004. – 22 с.
8. Окунева О. А. Формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в ВУЗе: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 теория и методика профессионального образования / О. А. Окунева. – Астрахань, 2008. – 25 с.
9. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / І. А. Сенча. – Одеса, 2008. – 22 с.
10. Сморгчова В. П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в ВУЗе: автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.08 теория и методика профессионального образования / В. П. Сморгчова. – Москва, 2007. – 46 с.
11. Урсол О. В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних методів навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти / О. В. Урсол. – К., 2012. – 20 с.

Viktoriiy KORNESHCHUK
Odessa

PROFESSIONAL CULTURE AS THE AIM OF MODERN SPECIALISTS' PREPARATION IN THE UNIVERSITY

The article presents analysis of essence phenomena professional culture of the specialist from activity approach. Related forms of her existence are also characterised. These are recognized social standard and personal education – the system of human values. The author of the article has revealed that professional culture is not the same as professional personality, professional conscience or professional activity so as during professional development personality, conscience and activity start interaction and form qualitatively new integrity-this is professional culture.

Key words: professional preparation, professional activity, professional culture, culture modifications.

Викторія КОРНЕЩУК
г. Одесса

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

В статье проведен анализ сущности феномена профессиональной культуры специалиста с позиций деятельностного подхода. Охарактеризованы взаимосвязанные формы её существования, которыми являются признанный в обществе эталон и личностное образование – система ценностей человека. Показано, что профессиональная культура не сводится к профессиональной личности, профессиональному сознанию или профессиональной деятельности, поскольку в процессе профессионального развития личность, её сознание и деятельность начинают взаимодействовать и образуют качественно новую целостность – профессиональную культуру.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональная культура, модификации культуры.

Стаття надійшла до редколегії 12.04.2016

УДК 37.034

Віктор КОРОЛЕНКО

м. Миколаїв

viktorko73@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕОРІЇ МОРАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються теоретичні основи морального формування дітей шкільного віку. Аналіз сучасної наукової і методичної літератури українських джерел інформації, дозволяє зробити висновок про відсутність єдиних підходів до рішення питання морального формування підростаючого покоління. Підкреслюється здатність виховного впливу на формування моральних поглядів та особливостей поведінки дітей за допомогою спілкування. Вказується на важливість уміння учителів спілкуватися з дітьми середнього шкільного віку в загальних учбових закладах, словом і дією підтримати їх в життєвих ситуаціях.

Ключові слова: мораль, формування, поведінка, цінність, виховання.

У процесі розвитку сучасної молоді в загальноосвітніх навчальних закладах і родинях надто мало часу приділяється моральному формуванню. Отже, існує необхідність пошуку нових шляхів підвищення ефективності морального формування підростаючого покоління.

Мета статті полягає у обґрунтуванні потенційних можливостей дослідницької роботи для формування моральних якостей дітей шкільного віку. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення рівня моральної сформованості дітей шкільного віку.

З давніх часів проблема морального виховання молоді була однією з головних, якою цікавились відомі мислителі та педагоги, серед яких І. Головінський, І. Зайченко, С. Максимюк, О. Пермяков, та інші, які вважали мораль важливою людською якістю.

Аналіз наукової літератури довів, що у педагогічній науці недостатньо уваги приділяється формуванню моральних якостей підростаючого покоління, які складають духовну дорослої людини. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядалися, але не достатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Під час нашого дослідження проблеми морального формування дітей шкільного віку, ми переконалися у важливості самовиховання, що на думку І. Головінського є поняття і процес, який можемо спостерегти у старшому юнацькому віці. Для самовиховання необхідно засвоїти основні засади виховання, питомі для даного культурного середовища. Головним засобом самовиховання є лектура,

себто поширене читання книг, котрі людина обирає сама, з власної ініціативи [1, 205].

Важливість впливу на загальний розвиток підростаючої особистості відзначили О. Пермяков і В. Морозов, вони вважають, що моральне виховання – цілеспрямований, організований процес формування моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок моральної поведінки, основою якого є етика (наука про мораль, її природу, структуру, особливості поведінки й розвитку моральних норм, взаємин між людьми в суспільстві). На їхню думку моральне виховання сприяє ефективному формуванню моральної культури особистості і має:

- формувати моральну свідомість (здійснюється шляхом моральної освіти, що дає уявлення про моральні норми, принципи, ідеали; впливає на формування понять, оцінок, суджень і переконань; сприяє моральному самовихованню особистості);
- формувати моральну поведінку (послугування моральними нормами, принципами, правилами поведінки в школі й повсякденному житті);
- виховувати моральні звички: сумлінно виконувати громадські, трудові, сімейні обов'язки; виховувати свідому дисципліну й культуру поведінки: культуру спілкування, культуру зовнішності, культуру мовлення, побутову культуру;
- формувати моральні почуття (емоційне ставлення особистості до різних учинків);
- формувати єдність і взаємозв'язок моральної свідомості й поведінки особистості [4, 113–114].

Як свідчать результати нашого дослідження, ефективність процесу морального виховання підвищується за допомогою спеціальних уроків, бесід, доповіді, лекцій, тематичних вечорів, вечорниць, зустрічі свят за народним календарем тощо [4].

Отже, моральне формування особистості здійснюється протягом усього її життя в різноманітних видах діяльності (навчальній, трудовій, спортивній, суспільно-корисній).

Наші спостереження підтверджують актуальність визначених С. Максимюком етапів процесу морального виховання: а) виділення конкретних рис і властивостей особистості, які передбачається виховати; б) вивчення вихованця і діагностика – проектування його особистості на основі зразка-ідеалу; в) засвоєння вихованцем виділених рис і властивостей; г) вироблення досвіду поведінки відповідно до ідеалу; г) спонукання вихованця до самостійної роботи над удосконаленням своєї особистості. Основною рушійною силою процесу морального виховання особистості учня є суперечності, що виникають між набутим досвідом поведінки і новими цілями і можливостями.

Продуктивними уявляються відзначені дослідником закономірності морального виховання дітей шкільного віку:

1. Обумовленість морального виховання суспільними потребами та умовами життя.
Ця закономірність реалізується на уроках під час вивчення основ наук, на виховних заходах, у процесі позаурочної та позашкільної роботи.
2. Взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості. Потрібно: виховуючи – навчати, а навчаючи – виховувати.
3. Визначальна роль діяльності та спілкування у вихованні особистості. Ця закономірність реалізується через уроки праці, через спілкування на уроках мови, літератури, інших предметів.
4. Залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей учня. Ця закономірність передбачає застосування особистого прикладу у виховному процесі.
5. Взаємозв'язок учня, колективу класу у виховному процесі, що реалізується через громадську думку класу [3, 222].

На нашу думку у процесі комплексної взаємодії сім'ї і школи, спрямованої на підвищення морального рівня сформованості дітей шкільного віку, доцільно дотримуватись певних принципів виховання (це основні вимоги до виховання особистості учня, до змісту, форм і методів виховання). В основу виховного процесу української школи покладені такі принципи:

1. Інтеграція всіх виховних сил, єдність школи та інших соціальних інститутів, їх взаємодія, втілення в життя положення «виховання дітей – справа всенародна». Культуровідповідність у змісті виховання.
2. Гуманізація, яка виходить із визнання кожної особистості вищою соціальною цінністю і передбачає створення сприятливих умов для становлення громадянина з високими моральними, інтелектуальними і фізичними якостями, посилення уваги до вивчення індивідуальних особливостей учнів і формування їхніх нахилів і здібностей, природовідповідність у вихованні.
3. Гуманітаризація – раннє виявлення здібностей у дітей, їх цілеспрямований розвиток, спрямування енергії в русло свідомої культурної творчості на користь конкретної особистості і всіх людей. Гуманітаризація передбачає також використання виховних можливостей кожного предмета, який вивчають учні.
4. Демократизація стосунків – це врахування справді народного характеру школи, співробітництво і співтворчість педагогів і дітей, створення в школі атмосфери діяльності, спілкування, самоврядування, самоутвердження.
5. Добра воля дітей, самодіяльність, свободовідповідність у вихованні, без яких не можуть бути реалізовані ідеї розвитку та співпраці. Потрібно спиратися на інтереси дітей, романтику, прагнення до самореалізації своїх природних сил, сприяти автономізації особистості, її самостійності і свободі.
6. Поступове перетворення учня з об'єкта пасивного сприймання виховання на суб'єкт активного самовиховання [3, 222–223].

У своїх дослідженнях С. Максимюк підкреслює важливість використання приведених вище виховних принципів у діяльності загальних навчальних закладів, громадських

юнацьких і дитячих організацій, для підвищення ефективності морального формування підростаючого покоління.

Закономірності виховання – це стійкі, повторювані й істотні зв'язки у виховному процесі, внаслідок реалізації яких досягаються ефективні результати у розвитку й формуванні особистості.

Так, О. Пермяков відзначає, що результативність процесу морального виховання особистості залежить від зовнішніх й внутрішніх закономірностей.

Зовнішні закономірності (залежність виховання від суспільних процесів і умов):

- характер виховання, його мета, завдання зміст, форми й методи зумовлені потребами суспільства, його ідеологією й політикою;
- завдання, зміст і форми виховного процесу залежать від можливостей суспільства й умов, у яких він проходить;
- процес виховання відбувається під впливом різноманітних факторів: людей, предметів, явищ.

Внутрішні закономірності (взаємозв'язки й взаємозалежності між компонентами процесу виховання):

- навчання, виховання, освіта й розвиток особистості взаємопов'язані між собою;
- процеси виховання й самовиховання, викладання й навчання взаємозалежні;
- у вихованні провідна роль належить діяльності й спілкуванню;
- у виховному процесі необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців;
- колектив і особистість у виховному процесі взаємозалежні;
- завдання, зміст, форми й методи у виховному процесі взаємопов'язані [4, 108–109].

Розглядаючи сутність проблеми морального формування дітей шкільного віку І. Зайченко відзначив, що ураховуючи особливості сім'ї необхідно здійснювати педагогічний всеобуч батьків (індивідуальні і групові зустрічі класного керівника з батьками, вплив батьківської громадськості). На нашу думку важливою є позиція класного керівника, яку він повинен зайняти в усіх контактах з батьками педагогічно занедбаних дітей: він повинен не звинувачувати батьків у їхньої безпорадності, а допомагати у подоланні спільних

труднощів виховання. Спільні зусилля класного керівника і батьків мають бути спрямовані на вирішення труднощів, які виникають у процесі морального виховання дитини.

Так, І. Зайченко підкреслює важливість будь-якої зустрічі, або розмови з батьками і передбачає дотримання наступних вимог:

- 1) що доброго я можу сказати про дитину (з метою психологічного налаштування до себе батьків, залучення їх до одnodумців);
- 2) що мене турбує в ній (саме те, що сприяло виклику батьків до школи, відвідування учня вдома, обговорення на батьківських зборах);
- 3) які, на нашу спільну думку, причини цього негативного явища, факту (це викликає відвертість, і дозволяє з'ясувати причини);
- 4) які заходи необхідно вжити і з боку батьків, і школи (вироблення спільної стратегії і тактики виховання й перевиховання);
- 5) яких спільних вимог, загальних принципів підходу до дитини необхідно дотримуватися, щоб накреслені заходи були ефективними. У такому випадку батьки відверто підтримують класного керівника і активно йому допомагають [2, 413].

Особливості морального формування дітей, залежать від конкретної країни, конкретного суспільства, конкретної школи і конкретної сім'ї, де відбувається моральне виховання. У релігійному суспільстві основа виховання – дотримання релігійних заповідей, релігійних текстів, тощо, в світському суспільстві – пошана до закону, міліції (поліції), дорослих людей, що підтримують в суспільстві прийнятні моральні норми.

У цієї статті нами були висвітлені елементи морального формування школярів, але ми не можемо охопити весь спектр проблеми, тому передбачено подальший розгляд даного питання.

Список використаних джерел

1. Головінський І. Педагогічна психологія / І. Головінський – К.: Аконті, 2003. – 287 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К.: «Освіта України»; «КНТ», 2008. – 528 с.
3. Максимюк С. П. Педагогіка: Навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
4. Пермяков О. А. Педагогіка: навч. посіб. / О. А. Пермяков, В. В. Морозов. – 3-тє вид., виправл. і доповн. – К.: Знання, 2012. – 198 с.

Viktor KOROLENKO
Mykolaiv

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL THEORIES OF MORAL FORMING OF CHILDREN OF SCHOOL AGE

Examined the author of the article theoretical bases of the moral forming of children of school age. The analysis of modern scientific and methodical literature, Ukrainian information generators, allows to draw conclusion about absence of the single going near the decision of question of the moral forming of rising generation. Ability of educator influence is underlined on forming of moral looks and features of conduct of children by intercourse. Specified on importance of ability of teachers to socialize with the children of school age in general educational establishments, to support them a word and action in vital situations.

Key words: moral, forming, conduct, value, education.

Виктор КОРОЛЕНКО
г. Николаев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ МОРАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Автором статьи рассматриваются теоретические основы морального формирования детей школьного возраста. Анализ современной научной и методической литературы, украинских источников информации, позволяет сделать вывод об отсутствии единых подходов к решению вопроса морального формирования подрастающего поколения. Подчеркивается способность воспитательного влияния на формирование моральных взглядов и особенностей поведения детей с помощью общения. Указывается на важность умения учителей общаться с детьми школьного возраста в общих учебных заведениях, словом и действием поддержать их в жизненных ситуациях.

Ключевые слова: мораль, формирование, поведение, ценность, воспитание.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 373.5:78.016

Ольга КУЗНЕЦОВА
м. Харків

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття розкриває специфіку аксіологічного підходу підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до продуктивної діяльності. Розглянуто аксіологічні принципи, а саме: рівноправність усіх наукових поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей, рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому, екзистенціальну рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей, діалог всупереч байдужості чи взаємозаперечення. Розкрито значення аксіологічного підходу для формування творчої самостійної особистості майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: аксіологічний підхід, гуманістичний світогляд, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, продуктивна діяльність, принципи.

Одним із перспективніших завдань сучасної мистецької освіти є підготовка майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до продуктивної роботи з школярами на основі аксіологічного підходу. Адже гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів та переконань центрується навколо особистості. З цієї позиції важливим є ціннісний аксіологічний підхід до навчально-виховної діяльності, як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Аксіологія є

теорією цінностей, що з'ясовує якості та власності предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси і бажання людей. За визначенням С. Гончаренка, аксіологія педагогічна це такий напрям в галузі освіти, в якому «розглядаються: вчення про цінності, зміст провідних педагогічних ідей, теорій і концепцій в різні історичні періоди в сфері вітчизняної та зарубіжної освіти (з точки зору їхньої відповідності чи невідповідності потребам суспільства і особистості)» [1, 24].

Мета статті полягає в розкритті специфіки застосування аксіологічного підходу до ефективної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до продуктивної роботи з школярами. У центрі аксіологічного підходу знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Тому важливо навчитися бачити те спільне, що не лише об'єднує людство, а й характеризує кожен окрему особистість, її унікальність.

Аналіз психолого-педагогічних (Ш. Амоношвілі, Л. Виготський, В. Давидов, Е. Ельконін, І. Зязюн, В. Петрушин, Б. Теплов та ін.) й мистецьких досліджень (Н. Гуральник, Л. Коваль, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.) свідчить про те, що професійна підготовка студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань та вмінь у значній мірі залежить від особистісного ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує саме аксіологічний (ціннісний) підхід.

На думку А. Козир, аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи фахового навчання на формування професійної майстерності як системи ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя музики. Відповідно, художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-суб'єктних відносин усіх учасників навчально-виховного процесу. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість [3, 241].

Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей викладача мистецьких дисциплін як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічне становлення (О. Асмолов, Д. Леонт'єв, О. Олексюк). У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі формування особистості майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Доречно підкреслити, що у системі наукового пошуку існує погляд,

що ціннісне ставлення в процесі засвоєння творів мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

З цієї позиції особистість – це конкретне вираження сутнісних ознак людини. Як стверджує О. Леонт'єв, особистість «створюється об'єктивними обставинами, діяльністю, зв'язком зі світом, ієрархією діяльностей» [4, 222]. У зв'язку з тим необхідно відзначити, що проблема особистості має міждисциплінарний статус, її вивчають у суспільних і природничих науках. У природничих науках цю категорію розглядають як особливу якість людини, якої вона набуває в соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності та спілкування. У гуманістичних філософських і психолого-педагогічних концепціях особистість – це людина як цінність, яка становить неповторну комбінацію її психологічних якостей, що формуються в процесі соціалізації та взаємодії зі світом. За висловом С. Гончаренка, особистість, особа – у широкому розумінні – це конкретна, цілісна людська індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [1, 243].

Необхідно підкреслити, що особистість становить абстрактне поняття, яке об'єднує багато аспектів, що характеризують людину: сприйняття, думки, емоції, мотивацію й дії. При цьому особистість не зводиться до жодного з названих аспектів функціонування. У сучасній науці не існує єдиного загально визначеного визначення поняття «особистість». На думку С. Подмазіна, особистість – це «системна якість індивіда, яка визначається його включенням у суспільні відносини й формується в спільній діяльності та спілкуванні. Сутність особистості виражає її суб'єктність, здатність діяти свідомо й відповідально» [5, 146].

У контексті розгляду діяльності майбутнього викладача мистецьких дисциплін в аксіологічному вимірі особливий інтерес становить визначення особистості, запропоноване Я. Щепаньським, де особистість розглядається як інтегральна цілісність біогенних, психогенних і соціогенних елементів [7, 65]. Відпо-

відно до цього визначення поняття «особистість» містить і природжені, і набуті елементи. Адже саме особистість є носієм творчих властивостей суб'єкта. У процесі підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін на засадах аксіологічного підходу, яка транслює суб'єктний рівень розвитку особистості, особистість відкриває широкі можливості досягнення її людської сутності.

На думку Е. Фромма, людина відрізняється прагненням вийти за межі безпосередніх утилітарних запитів. Вона не обмежується знаннями, необхідними їй для виживання, а прагне пізнати сенс життя і сутність власного «Я». Цієї мети індивід досягає за допомогою виробленої ним системи орієнтацій у спілкуванні з іншими людьми. Ідентифікація і є тим «відчуттям», яке дозволяє індивідові з цілковитою підставою презентувати власну «Я-концепцію», і соціальне середовище активно впливає на цю потребу. Потреба у власній реалізації, за Е.Фроммом, є екзистенціальною потребою, адже в його основі – психічний стан, який є вічним і незмінним. Соціальні умови здатні змінити лише способи реалізаційного задоволення: від творчості до руйнування, від любові до злочину, тощо [6].

Аксіологічний напрям підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін об'єднує його прагнення до самовираження й самоздійснення. Це дозволяє акцентувати на протіканні відповідного процесу скоріше на внутрішньому плані особистості, ніж на зовнішньому. Водночас, це процес вираження себе, своєї внутрішньої природи, а також реалізація свого істинного «Я». Оскільки реалізація акцентує увагу на об'єктивному, зовнішньому рівні існування особистості, вона передбачає особистісне новоутворення, пов'язане з формуванням і трансляцією внутрішньої позиції людини, усвідомлення себе як члена суспільства, відповідального за власне майбутнє.

Проектування поставлених перед майбутнім учителем завдань на основі аксіологічного підходу полягає у спрямованості навчання на реалізацію освітньої мети обумовлює єдність навчальної, розвиваючої, виховної та ціннісної функцій навчання. Його реалізація на практиці дозволяє: «за той самий час вирішувати ширше коло взаємопов'язаних завдань, чим підвищувати результативність навчального процесу; підвищити роль і

значення цілепокладання в навчальному процесі, робити навчання більш цілепрямованим» тощо [4, 116]. На цій основі майбутні вчителі музики, мають одержати найсучасніші знання і гарну практичну підготовку. Для здійснення цього положення необхідно вирішити основні завдання художньо-музичної роботи: забезпечити більш високий науково-методичний рівень викладання методичних практикумів у вищій педагогічній школі: вдосконалити навчальні плани і програми практикумів, тісніше пов'язати їх з вимогами життя і практикою школи, закріпити матеріально-технічну базу університету, забезпечити викладання методичних практикумів висококваліфікованими майстрами художньо-музичної роботи, підвищувати ефективність кожного навчального заняття; на цій основі підвищувати якість самостійної навчальної діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Безперервна педагогічна практика студентів, підсумкові методичні конференції з педагогічної виробничої практики, тематичні концерти та педагогічні тренінги в цілому допомагають майбутньому викладачу мистецьких дисциплін підвищити ефективність підготовки до практичної діяльності з учнями.

Сутність аксіологічного підходу підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін до здійснення продуктивної діяльності розкривається через систему аксіологічних принципів, а саме через: рівноправність усіх наукових поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання вчення минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальну рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення.

Спрямованість вчителя музики до продуктивної діяльності базується на особистісній системі цінностей, тому обов'язковою умовою є ціннісне ставлення до педагогічної роботи, до учнів. Високопродуктивним учителем можна стати лише маючи необхідні здібності й системність у роботі, гармонічно поєднуючи наукову та фахову компетентність, активно використовуючи продуктивні мето-

ди навчання при професійно-педагогічній спрямованості, за наявності адекватної самооцінки, відповідального ставлення до роботи, потреби у саморозвитку і самореалізації. Тому шлях учителя музики до оволодіння професійною майстерністю можливий за наявності внутрішніх та зовнішніх умов, при чому зовнішні умови стимулюють внутрішні, чим сприяють мотивації до дії.

У висновках доцільно зазначити, що ефективне використання у навчально-виховному процесі аксиологічного підходу дозволяє не підганяти особистість студента до досконалої моделі, а плавно та обережно здійснювати його індивідуально-творчий розвиток. Застосування аксиологічного підходу дозволяє здійснювати навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін не авторитарними методами, а пошуками компромісу, сугестивний педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу особистості, яка розвивається, і на діалог з нею. Це обумовлює превалювання дуже специфічного мовно-музичного фону та невербального рівня спілкування, що становить собою особливий по-

лісенсорний зв'язок, який складає основу досліджуваної проблеми. У цей вид взаємодії крім основних засобів педагогічного спілкування входять: мова жестів, міміка і пантоміміка, а також особливе явище мистецької психічної енергії, тобто «художньо-музичної енергії» як творчої якості, що характеризує індивідуальний стиль вчителя-виконавця.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
5. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : соц.-филос. исслед. / С. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрик Фромм ; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
7. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский ; [под общ. ред. А. М. Румянцева ; пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.

Olha KUZNETSOVA
Kharkiv

AXIOLOGICAL APPROACH TO TRAINING FUTURE TEACHERS OF ARTISTIC DISCIPLINES

The article reveals the specific axiological approach to training future teachers of artistic disciplines to productive activities. Considered axiological principles, namely equality of all scientific views in a single humanistic value system equivalence tradition and creativity, recognizing the need to study and use uchin past and the possibility of opening a present and future, existential equality of people, socio-cultural pragmatism rather than debate on the basis of values dialogue despite the indifference or vzayemozaperechennya. Reveals the importance of axiological approach to the formation of creative personality independent of the future teacher of music.

Key words: axiological approach, humanistic outlook, future teachers of artistic disciplines, productive activity principles.

Ольга КУЗНЕЦОВА
г. Харьков

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья раскрывает специфику аксиологического подхода подготовки будущих преподавателей художественных дисциплин к продуктивной деятельности. Рассмотрены аксиологические принципы, а именно: равноправие всех научных взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей, равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем, экзистенциальное равенство людей, социокультурный прагматизм вместо споров о подоплек ценностей, диалог вопреки равнодушию или взаимоотрицанию. Раскрыто значение аксиологического подхода для формирования творческой самостоятельной личности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: аксиологический подход, гуманистическое мировоззрение, будущие преподаватели художественных дисциплин, продуктивная деятельность, принципы.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 373.3.091.33:811.111

Оксана ЛОСЕВА

м. Мелітополь

oksanamelitopol@gmail.com

О Н О В Л Е Н І Н А В Ч А Л Ь Н І П Р О Г Р А М И З В И В Ч Е Н Н Я А Н Г Л І Й С Ь К О Ї М О В И У 1–4 К Л А С А Х З А Г А Л Ь Н О О С В І Т Н І Х Н А В Ч А Л Ь Н І Х З А К Л А Д І В : О Ч І К У В А Н Н Я Т А Ф А К Т И Ч Н І З М І Н И

У статті висвітлено зміни в оновлених навчальних програмах з вивчення англійської мови у 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Відмічено позитивні зміни у змісті мовного матеріалу у першому класі (вступний усний курс та обов'язкове використання напівдрукованого шрифту під час навчання письму). Наголошено на доцільності вилучення складних граматичних форм (Present Perfect, to be going to, утворення множини іменників за допомогою закінчення –es) й зменшення обсягу висловлень у письмі та говорінні відповідно до вікових, розумових можливостей учнів. Виявлено суперечність між проголошеним спрощенням програм та фактичним ускладненням матеріалу щодо формування лексичної компетенції учнів третіх-четвертих класів.

Ключові слова: навчальні програми, вивчення англійської мови, початкова школа, загальноосвітні навчальні заклади.

Інтенсивність розвитку міжнародних відносин України у різноманітних сферах життєдіяльності спрямовує шкільну освіту на формування в учнів різноманітних компетентностей, які б сьогодні й у майбутньому надавали можливість комфортно відчувати себе у світовому багатомовному суспільстві. Оскільки англійська мова виступає засобом міжнародного спілкування, навчання її є запорукою успішності й конкурентоспроможності українських спеціалістів у світі. Тому цілком слушним є факт оголошення 2016 року роком англійської мови та своєчасною – співпраця Міністерства освіти і науки (МОН) України й вчителів-волонтерів у розвантаженні програми з вивчення англійської мови в початковій школі [4]. Результатом такої співпраці стало затвердження Колегією Міністерства освіти і науки 4 серпня 2016 року оновлених навчальних програм для початкової школи (далі по тексту: «Оновлені програми»).

Вчителі, батьки, зокрема, та суспільство взагалі покладають великі сподівання щодо дієвості й корисності змін у навчальних програмах для початкової школи, у тому числі й з англійської мови, адже не можна побудувати будівлю, схибивши на якості її фундаменту.

З огляду на те, що оновлені навчальні програми для початкової школи затверджено у термін менший за місяць, у науковій та медичній літературі це питання ще не розгля-

далося. Воно активно обговорювалося українським вчительством на сайті МОН України. У форматі цього обговорення вчителі-практики, батьки висловлювали власні думки щодо необхідності внесення змін до «Оновлених програм». Результати дискусії довели, що існують проблеми у викладанні англійської мови у початковій школі, найбільшою з яких є навчання заради навчання, а не заради формування в учнів компетентностей, необхідних сьогодні й у подальшому житті.

У цьому контексті цікавим є досвід фінської початкової школи, у якій «дітей заохочують до навчання, виховуючи у них бажання вчитися та отримувати новий досвід», а не готують до чергового іспиту [2].

Саме тому громадськість виявляє великий інтерес до змін у програмному матеріалі початкової школи взагалі та англійської мови, зокрема.

Мета статті – порівняти зміст попередніх та оновлених навчальних програм з вивчення англійської мови у 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів, висвітлити та проаналізувати зміни в останніх.

Навчальні програми є одним з основних документів, на які спирається вчитель під час планування навчально-виховного процесу початкової школи. З огляду на структуру будь-якої навчальної програми (пояснювальна записка, опис змісту навчального матеріа-

лу, який поділений на розділи і теми, обсяг знань, умінь і навичок з предмета для учнів кожного класу), у статті приділимо увагу кожному структурному складнику.

Пояснювальна записка «Оновлених програм» повністю побудована на основі пояснювальної записки навчальних програм з вивчення іноземних мов у 1–4 класах для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (1–4 класи) [3] та декларує оволодіння рівнем А1 на кінець навчання у четвертому класі. Її відмінність полягає у такому: відмічено особливості знайомства учнів із фонетичною системою іноземної мови; зроблено акцент на необхідності створення позитивної мотивації у школярів; зауважено на розподілі матеріалу для 1 класу на етапи усного випередження та знайомства з буквеною системою мови, що вивчається; вказано на право вчителя на вибір доцільного підручника. Вищезазначені аспекти вважаємо раціональними та такими, які відповідають вимогам часу.

Зміст навчального матеріалу в «Оновлених програмах» зазнав певних змін. Як зазначено вище, перший семестр 1 класу є етапом усного випередження, мета якого – ознайомлення з фонологічним аспектом англійської мови. Засвоєння звуко-буквених співвідношень розпочинається у другому семестрі, що є правильним й більш доречним, адже у першому семестрі учні ще тільки-но починають вивчення літер рідної мови. В іншому випадку це суперечить принципу врахування випереджального вивчення рідної мови, на якому базується зміст навчання іноземній мові в початковій школі. Україй важливим є уточнення в «Оновлених програмах» стосовно використання напівдрукованого шрифту (Printscript) під час навчання письму, оскільки це спрощує вивчення учнями англійських літер та відповідає реаліям вживання цього шрифту в англійськомовних країнах.

Серед інших доцільних змін в «Оновлених програмах» у програмах першого класу слід відмітити вилучення граматичного матеріалу щодо утворення множини іменників за допомогою закінчення -es, заперечної форми спонукальних речень (перенесено до другого класу), уточнення, які стосуються мовленнєвої компетенції з читання (тепер учні

мають розпізнавати літери алфавіту й графічний образ найчастіше вживаних та вивчених слів, словосполучень і коротких фраз). На нашу думку, ці зміни дійсно призведуть до спрощення програмового матеріалу та позитивно впливатимуть на якість засвоєння його учнями. Також значно розширений перелік засобів вираження (мовних структур та кліше), які роблять зміст навчання англійської мови у першому класі більш соціально-комунікативно та особистісно спрямованим. Це такі фрази, як: «How are you?», «OK, thanks», «What's your name?», «Where are you from?», «I'm from...», «I'm happy/sad», «Sorry», «...please» та інші.

Не менш актуальними вважаємо зміни в «Оновлених програмах» у вимогах до мовленнєвої компетенції з письма. Так, у програмному матеріалі другого класу вилучено написання англійських літер під диктовку, оскільки назви англійських літер та звуки, які вони утворюють при читанні, в більшості своїй, дуже різняться, що ускладнює процес запам'ятовування. У програмах другого та третього класів уведено уточнення «за зразком» щодо письмового опису себе, іграшки, тварини, предмету, що дасть можливість учням відчувати себе більш впевненими та, як наслідок, бути продуктивнішими під час виконання письмових завдань цього типу. Крім оформлення коротких повідомлень та листівок-вітань у зміст внесено написання СМС, адже сьогодні це найпоширеніша форма письмового спілкування, зокрема й учнів цього віку. Одночасне зменшення обсягу письмового повідомлення до 2–3 речень у другому, 4–5 речень у третьому та 5–6 речень у четвертому класі налаштує на мажорний лад, створить для школярів ситуацію успіху, яка, в свою чергу, сприятиме підвищенню мотивації учнів до вивчення англійської мови.

Схожі зміни відбулись у вимогах до мовленнєвої компетенції з говоріння: зменшено обсяг монологічного та діалогічного мовлення з першого по четвертий клас. Також до вимог щодо монологічного мовлення у першому класі включено уміння відтворювати римовані твори дитячого фольклору, що відповідає віковим інтересам учнів та позитивно впливає на формування їхньої соціокультурної англійськомовної компетентності.

У вимогах до мовленнєвої компетенції з аудіювання в «Оновлених програмах» акцентовано увагу на необхідності застосування невербальних опор (малюнків, жестів тощо) під час прослуховування коротких елементарних повідомлень (для других та третіх класів). Такий підхід уможливує застосування декількох органів відчуття, роботу різних психічних сфер (сенсорно-перцептивної, емоційної, когнітивної), що позитивно впливає на сприйняття навчального матеріалу. Варто зазначити, що вперше конкретизовано тривалість таких повідомлень – від 1 до 2 хвилин у першому класі до діапазону в 2–3 хвилини – у четвертому. Ці уточнення корисні під час планування вчителем навчального матеріалу уроку для досягнення реальної посиленої мети у навчанні аудіюванню.

Тематика ситуативного спілкування в «Оновлених програмах» також зазнала змін, які, у своїй більшості, є цінними у навчанні англійської мови та соціальній адаптації учнів. До них можна віднести тему «Вік людини», яка тепер вивчається у другому класі у формулюванні «Вік молодших членів сім'ї» та в третьому – «Вік старших членів сім'ї», що збігається з вимогами програм з вивчення математики у початкових класах.

Тематику ситуативного спілкування «Відпочинок і дозвілля» в третьому класі доповнено темою «Поїздка на канікулах». У програмі четвертого класу тему «Свята і традиції» конкретизовано до теми «Святкування у кафе», а також уведено тему «Подорож до англomовних країн». Такі зміни відповідають віковим можливостям і колу інтересів молодших школярів, соціально спрямовані та, на наш погляд, сприятимуть підвищенню мотивації до вивчення англійської мови. У той же час вимоги до змісту лінгвістичної лексичної компетенції в «Оновлених програмах» для третіх та четвертих класів є певною мірою завищеними, а зміст перевантаженим, оскільки кількість лексичних тем зросла з 10 до 15 у третьому та з 13 до 15 – у четвертому класі, що не є показником розвантаження навчальних програм.

Також спостерігаються й позитивні зміни у вимогах до лінгвістичної граматичної компетенції, з яких вилучено вивчення модаль-

них дієслів *may, must*, структури *to be going to* та часу *Present Perfect* через їх невідповідність рівню оволодіння іноземною мовою А1.

Щодо *Present Continuous*, то маємо зазначити, що упродовж обговорення питання оновлення програм на платформі EdEra вчителями була висловлена, а модераторами підтримана пропозиція перенесення вивчення цієї видо-часової форми дієслова до програми третього класу, у змісті матеріалу якої вона могла б органічно увійти під час засвоєння лексичних тем «Розваги», «Щоденні обов'язки», «Свята». На жаль, цього не відбулося, і *Present Continuous* залишився у програмному матеріалі четвертого класу. Натомість в європейських програмах з вивчення англійської мови як іноземної знайомство з цією видо-часовою формою дієслова розпочинається на другому році навчання.

Отже, оновлені навчальні програми з вивчення англійської мови у 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів містять велику кількість змін, які спрямовані на приведення у відповідність змісту віковим інтересам та розумовим можливостям учнів, підвищують мотивацію школярів до вивчення англійської мови, наближують їх до англomовного суспільства. В той же час розвантаження відбулось не у всіх розділах змісту навчального матеріалу, а в деяких – навіть спостерігається його збільшення, що призведе до перевантаження молодших школярів.

Подальші дослідження полягатимуть у вивченні змісту сучасних українських підручників з англійської мови для початкових класів.

Список використаних джерел

1. Іноземні мови. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (ОНОВЛЕНО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
2. Коли менше означає краще: 10 фактів про фінську модель освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cost.ua/news/344-Finnish-education#sthash.gGgmJRZ1.dpuf>
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи. – Київ : Освіта, 2012. – 93 с.
4. Розвантаження програм для початкової школи [Електронний ресурс] // Платформа для публічного обговорення та впровадження змін в існуючі/діючі навчальні програми для початкової школи. – Режим доступу: <http://englishmongeneral.edera.com/>

Oksana LOSIEVA
Melitopol

UPDATED CURRICULUM FOR ENGLISH LEARNING IN 1-4 FORMS OF SECONDARY SCHOOLS: EXPECTATIONS AND ACTUAL CHANGES

The article highlights the changes in the updated curriculum for English learning in 1-4 forms of secondary schools. Positive changes in language learning material in the first form (oral introductory course and the mandatory use of Printscript in teaching writing) are noted. The practicability of withdrawal of complex grammatical forms (Present Perfect, to be going to, the formation of plural nouns with the ending -es) and the reduction of size of statements in writing and speaking, in accordance with age-related mental abilities of students is highlighted. The contradiction between proclaimed simplification of the curriculum and complexity of the material to form the lexical competence of students in the third and fourth forms is revealed.

Key words: curriculum, learning English, primary school, secondary schools.

Оксана ЛОСЕВА
г. Мелитополь

ОБНОВЛЕННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 1-4 КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ОЖИДАНИЯ И ФАКТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ

В статье освещены изменения в обновленных учебных программах по изучению английского языка в 1-4 классах общеобразовательных учебных заведений. Отмечены позитивные изменения в обучении языкового материала в первом классе (вводный устный курс и обязательное использование полупрописного шрифта при обучении письму). Отмечена целесообразность изъятия сложных грамматических форм (Present Perfect, to be going to, образование множественного числа существительных с помощью окончания -es) и уменьшения объема высказываний в письме и говорении в соответствии с возрастными умственными возможностями учащихся. Выявлено противоречие между провозглашенным упрощением программ и усложнением материала по формированию лексической компетенции учащихся третьих-четвертых классов.

Ключевые слова: учебные программы, изучение английского языка, начальная школа, общеобразовательные учебные заведения.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37.013.73:001.1

Олена МАРТИНЧУК
м. Київ
o.martynchuk@kubg.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ОСВІТОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті акцентовано увагу на потребі в розгляді інклюзивної освіти в контексті становлення і розвитку сучасного наукового знання про освіту – освітології; показано, що освітологія сприяє визначенню і розумінню суті поняття «інклюзивна освіта», яке наразі немає науково обґрунтованого трактування у вітчизняному науковому і освітньому просторі; подано огляд дефініції «інклюзивна освіта» в сучасних літературних джерелах і законодавчих документах України, Білорусі, Росії; зроблено порівняння сутності поняття «інклюзивна освіта» з точки зору освітологічного і дидактичного контекстів; висловлено припущення про те, що недостатній рівень підтримки педагогічною спільнотою освітньої інклюзії обумовлений розумінням інклюзивної освіти в межах дидактичного контексту.

Ключові слова: освіта; інклюзивна освіта; освітологія; освітологічний контекст.

Останнім часом питання інклюзивної освіти набувають вагомості значущості у процесі реформування й модернізації сфери освіти як найбільш масового соціального інституту формування й розвитку людських ресурсів. Інклюзивна освіта зарекомендувала себе в усьому світі як важливий елемент в дослідженнях у сфері освіти, оскільки значна

увага до соціальної та освітньої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості [Slee R, 2001]. Стрімкий розвиток в Україні нової форми отримання освіти дітьми з психофізичними порушеннями – інклюзивної – вимагає усвідомлення суті цього поняття і розгляду його

з позицій сучасного наукового знання про освіту.

Проведений аналіз вітчизняних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблем інклюзивної освіти в Україні (Віт. І. Бондар, І. І. Демченко, А. А. Колупаєва, С. П. Миронова, В. М. Синьов, Т. В. Скрипник, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.), свідчить, що фактично ніхто з них не робить спробу розгляду інклюзивної освіти в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту, зокрема нового в Україні наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології [9].

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку (в контексті філософії і культури постмодерну) «...модернізація сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й торкається самого розуміння сучасної освіти як цілісного суспільного феномену» [1, 3].

В Україні науковий напрям інтегрованого пізнання освіти – освітологія – запропоновано академіком В. О. Огнев'юком, ректором Київського університету імені Бориса Грінченка [6, 74–75]. На його думку, освітологія як науковий феномен найповніше відображає всі знання, що відносяться до освіти, «а саме поняття «освітологія» як науковий термін ліквідує плутанину між власне освітою та знанням про освіту незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримано» [1, 3]. Відповідно до концепції В. О. Огнев'юка, об'єктом дослідження освітології є сфера освіти в її сталому розвитку, предметом – наявні системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови та чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем [1, 3–4].

Відомо, що освіта, як найбільш масовий соціальний інститут, як соціальне і культурне явище, є незмінним атрибутом людства і невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. На думку С. О. Сисоевої, «освіта спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»» [10, 22].

У цьому аспекті надзвичайно актуального значення для розвитку суспільства, на на-

шу думку, набуває осмислення інклюзивної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч й механізмів прогресу. Відтак, метою нашої статті є спроба висловити погляд на інклюзивну освіту в освітологічному контексті.

Для того, щоб зрозуміти сутність інклюзивної освіти, недостатньо тільки звернутися до усталеної у вітчизняній дидактиці категорії «освіта», потрібно розглянути цю дефініцію з позиції освітології. Освітологія як сучасна наука про сферу освіти стверджує, що поняття «освіта» за останні роки значно змінило свій зміст.

Розгляд генезису цього поняття показує, що воно увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише у XVIII столітті для позначення розвивального та виховного формувального впливу навчання на особистість. Тривалий час поняття «освіта» вживалося як синонім поняття «виховання». Пізніше воно пов'язується з навчанням, позначаючи його формувальний вплив на особистість [2, 614–615].

За півтора століття від розуміння освіти як:

- нормованого процесу, спрямованого на трансляцію наступним поколінням соціально-значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В. С. Ледньов);
- процесу й результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь й навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С. У. Гончаренко);
- цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту»);
- дослідники прийшли до якісно інших характеристик поняття «освіта».

У польсько-українському щорічному журналі «Освітологія», одним із співзасновників якого є Київський університет імені Бориса Грінченка, зазначено, що освіта розглядається сьогодні як:

- процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо;

- спеціальна сфера соціального життя;
- унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен;
- сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку;
- процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості;
- збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури;
- соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства;
- результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей [10, 23].

Отже, сьогодні поняття «освіта» окреслюється різними контекстами: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [10, 23].

А тепер розглянемо, як подається визначення інклюзивної освіти в сучасних літературних джерелах і законодавчих документах. ЮНЕСКО надала найуніверсальніше визначення інклюзивної освіти як *цілісного феномена*, що передбачає рівний доступ до якісної освіти всіх дітей без винятку [5].

В українських наукових джерелах інклюзивна освіта визначається як *система освітніх послуг*, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [3, 24].

У Росії поняття «інклюзивна освіта» визначено Федеральним законом «Про образование в Российской Федерации» як «...забезпечення рівного доступу до освіти для всіх, хто навчається, з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб і індивідуальних можливостей» [8]. Щодо цього визначення є цікавий і надзвичайно влучний коментар одного з батьків дитини з особливими освітніми потребами, який зазначає, що відповідно до Закону РФ «Об образовании в

Российской Федерации» (2012) освіта, по-перше, є процесом організації навчання і виховання, по-друге, суспільною цінністю, по-третє, сукупністю знань, умінь, цінностей, досвіду діяльності, компетенцій. Якщо ж проаналізувати трактування дефініції «інклюзивна освіта» в російському законі, то виходить, що для дітей з психофізичними порушеннями інклюзивна освіта не якийсь особливий процес, не особлива суспільна цінність, не специфічний результат навчання і виховання, а організаційне дійство щодо забезпечення рівного доступу до освіти для всіх [4].

У республіці Білорусь під інклюзивною освітою розуміють «...навчання і виховання, в процесі яких особливі освітні потреби всіх, хто навчається, в тому числі осіб з особливостями психофізичного розвитку, задовольняються в закладах основної і додаткової освіти при створенні в них відповідних умов і найповнішому включенні в освітній процес кожного, хто навчається» [7].

Відповідно до експертної оцінки ситуації щодо впровадження інклюзивної моделі освіти в Україні, проведеної на замовлення Міжнародного фонду «Відродження», наразі термін «інклюзивна освіта» в офіційних документах України ще не набув поширення і, відповідно, свого сталого трактування.

У вітчизняних публікаціях і законодавчих документах інших країн дефініція «інклюзивна освіта» розуміється широко, окреслюється різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: система освітніх послуг (різноманітних навчальних закладів і освітніх установ); цілісний (соціокультурний) феномен; особливий процес (навчання і виховання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти).

Нижче наводимо порівняння сутності поняття «інклюзивна освіта» з точки зору освітологічного і дидактичного контекстів (рисунок).

Зважаючи на дані порівняльного аналізу цієї дефініції в різному контексті, можна припустити, що педагогічна спільнота, в тому числі й дефектологічна, чинить найбільший опір впровадженню інклюзивної освіти (за результатами комплексного дослідження

Сутність поняття "інклюзивна освіта": освітологічний контекст

- система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ;
- соціокультурний феномен;
- особливий процес;
- різнорівневий результат;
- соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства;
- освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна).

Сутність поняття "інклюзивна освіта": дидактичний контекст

- система освітніх послуг (різноманітних навчальних закладів і освітніх установ);
- цілісний (соціокультурний) феномен;
- особливий процес (навчання і виховання), (забезпечення рівного доступу до якісної освіти)

стану інклюзивної освіти в Україні в період з червня 2011 по січень 2012 року громадською організацією «Європейська дослідницька асоціація» за фінансової підтримки Міжнародного фонду «Відродження»), оскільки розуміє поняття «інклюзивна освіта» в традиційному дидактичному контексті.

Якщо ж підійти до розгляду цього поняття в освітологічному контексті, то потрібно враховувати всі значення освіти, але на перший план виходить розуміння інклюзивної освіти як цінності: державної, суспільної, особистісної.

Особливість системи інклюзивної освіти полягає в тому, що вона, на відміну від системи масової освіти (яка існувала з найдавніших часів) і спеціальної освіти (яка виникла на певному етапі розвитку суспільства), з'явилась в останні десятиліття ХХ століття, коли демократичні зміни в суспільстві обумовили необхідність забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. По суті, інклюзивна освіта стала відповіддю на цивілізаційний виклик суспільству стати кращим, толерантнішим.

Система інклюзивної освіти являє собою специфічну соціокультурну єдність і, на відміну від системи спеціальної освіти, яку Н. М. Назарова відносить до підсистеми масової освіти [11, 7], не є підсистемою масової освіти, а – рівноцінною складовою загальної

системи освіти, яка реалізує соціально-гуманістичну функцію суспільства щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку, сприяючи їх розвитку, освіті та соціалізації.

Освітологія як сучасний інтегративний науковий напрям дає можливість глибше осягнути сутність поняття «інклюзивна освіта», розширюючи соціальний і суспільний контекст цього поняття; визначає вектори дослідження розвитку інклюзивної освіти у міждисциплінарному науковому просторі.

Список використаних джерел

1. Вступ до освітології: навч. прогн. для спеціальної освіти 8.18010020 «Управління навчальним закладом» / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; [розроб. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О.]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – 80 с.
2. Гончаренко С. У. Освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К.: «Саміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Лунёв И. Иллюзия инклюзии? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philanthropy.ru/intervyu/2015/12/03/31399/#.V8LRA9SLSt8>
5. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х частях / Николай Николаевич Малофеев. – М.: Печат. двор, 1996. – 182 с.
6. Огнев'юк В. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. Огнев'юк // Освітологія / oświatologia. – 2012. – Вип. 1. – С. 69–75.
7. О внесении изменений и дополнений в Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь (проект) от 4 янв. 2014 г. // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 10.06.2014.

8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон Рос. Федерации, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ : в ред. Федер. закона Рос. Федерации от 21.07.2014 г. // Консультант-Плюс. Россия / ЗАО «КонсультантПлюс». – М., 2014. – Ст. 2 (27).
9. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в у сучасних умовах України // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Т.2 (7). – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – С. 323–344.
10. Сисоева С. Сфера освіти як об'єкт дослідження / Світлана Сисоева // Освітологія / oswiatologia, 2012. – Вип. 1. – С. 22–29.
11. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – Т. 3 : Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
12. Slee R. Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. International Journal of Inclusive Education. 2001, 5(2-3), 167-177, doi:10.1080/ 13603110010035832. (eng). – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360311001003583>

Olena MARTYNCHUK

Київ

INCLUSIVE EDUCATION: EDUCOLOGICAL CONTEXT

The article's attention is focused on the need to consider the context of inclusive education in the formation and development of modern scientific knowledge about education – educology; it is shown that educology facilitates the definition and understanding of the concept of «inclusive education», which has not its scientific justification and interpretation in the national scientific and educational space yet; it is given an overview of the definition of «inclusive education» in modern literature and legislative documents of Ukraine, Belarus and Russia; the comparison of the essence of the concept of «inclusive education» in terms of educological and didactic contexts is done; it is suggested that the insufficient level of educational community support of educational inclusion is due to understanding of inclusive education within the didactic context.

Key words: education; inclusive education; educology; educological context.

Елена МАРТЫНЧУК

Київ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОСВИТОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

В статье акцентировано внимание на необходимости в рассмотрении инклюзивного образования в контексте становления и развития современного научного знания об образовании – освитологии; показано, что освитология способствует определению и пониманию сущности понятия «инклюзивное образование», которое в настоящее время не имеет научно обоснованной трактовки в отечественном научном и образовательном пространстве; подан обзор дефиниции «инклюзивное образование» в современных литературных источниках и законодательных документах Украины, Беларуси, России; представлено сравнение сути понятия «инклюзивное образование» с точки зрения освитологического и дидактического контекстов; высказано предположение о том, что недостаточный уровень поддержки педагогическим сообществом образовательной инклюзии обусловлен пониманием инклюзивного образования в рамках дидактического контекста.

Ключевые слова: образование, инклюзивное образование, освитология, освитологический контекст.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК [377.3.016:005.92]:004

Катерина МИХАСЮК

м. Рівне

katerynamikhasyk@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ОБЛІКОВИХ ДИСЦИПЛІН В ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті висвітлено теоретичні питання організації та використання інформаційних систем при викладанні облікових дисциплін. Розкриваються поняття «інновація», «інновація освіти», «інформаційні технології» як цілісна динамічна система. Визначено переваги, недоліки та перспективи розвитку застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей. Якість фахової підготовки майбутніх обліковців розглядається як ступінь досягнення визначеного стандарту діяльності економічного коледжу.

Ключові слова: інформаційні системи, засоби інформаційних технологій, комп'ютеризація, інноваційні педагогічні методики.

Найважливішим завданням сьогодення у розбудові освіти України є запровадження передових педагогічних технологій навчального процесу. Технологізація забезпечення навчального процесу у вищих навчальних закладах являє розробку та запровадження систем засобів і навчально-методичного забезпечення, раціональних методів, організаційних форм занять, комп'ютерних технологій, що є в основі ефективної організації навчального процесу. Особливі вимоги до запровадження нових технологій навчального процесу проявляються у диференціації навчання й можливості вибору майбутньої професії, змін форм і методів організаційно-комунікативної діяльності студентів та педагогів, толерантності й виховання молоді.

Питанням організації і проведення занять з облікових дисциплін, їх методичного забезпечення присвячені роботи таких науковців, як: С. Івахненкова, В. Шквіра, А. Берези, Л. Чижевської, Л. Терещенко, І. Матієнко-Зубенко, К. Харіної, Т. Поясюка, Г. Титоренко, В. Ситника, М. Пушкара, Ф. Бутинця, В. Гужви, О. Ільїної, А. Завгороднього та ін. Результати даних наукових праць можуть бути використані лише як орієнтири при формуванні методики викладання облікових дисциплін. Однак слід зазначити, що багато теоретичних та особливо практичних проблем запровадження сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у методиці викладання облікових дисциплін потребують і сьогодні подальшого дослідження. Залишаються невирішеними питання, які безпосередньо стосуються чіткого

обґрунтування ефективного використання новітніх комп'ютерних та інформаційних технологій при викладанні облікових дисциплін.

Мета статті – проаналізувати перспективні напрямки застосування інформаційних і комп'ютерних технологій при викладанні облікових дисциплін.

Для досягнення мети статті слід уточнити сутність поняття «інновації», «інновація освіти» та «інформаційні технології». Інновації (італ. *innovazione* – новина, нововведення) – нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери. Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Новітні інформаційні технології стрімко ввірвались до всіх сфер нашого життя, стали такою ж реальністю, як телефонний зв'язок чи подорожування літаком. Вони спрощують спілкування та співробітництво. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, принесені новими інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх, у першу чергу, в освіті.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення викладачів до освоєння та застосування педагогічних новинок, конкуренція закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу.

У навчальному процесі повинні використовуватись різноманітні інноваційні педагогічні методики, основою яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності майбутнього фахівця і які ґрунтуються на використанні передових інформаційних технологій:

- імітаційні технології – ігрові та дискусійні форми організації занять;
- методика відеотренінгу максимальна наближеність до реальності;
- комп'ютерне моделювання;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань;
- проектні технології;
- текстоцентрична технологія навчання;
- технологія диференційованого навчання.

З низкою інноваційних форм організації навчального процесу технології навчання нерозривно пов'язані із створенням у ВНЗ інноваційного інструментарію творчої діяльності студентів і викладачів, тобто матеріально-технічного забезпечення. Пріоритетне значення при цьому мають комп'ютерні класи з доступом в глобальну мережу Інтернет, оскільки використання передових інформаційних технологій у навчанні, дослідженні, контролі та самоконтролі безумовно є необхідним в умовах використання інновацій та інноваційних технологій у навчанні.

Упровадження інноваційних підходів, інформаційних систем і технологій у навчальний процес є важливим складником для підготовки спеціалістів з обліку й аудиту. Викладачі мають пам'ятати, що вони покликані довести до студентів новітні методи і форми роботи, які сьогодні суспільство диктує спеціалістам нової генерації з урахуванням міжнародних облікових стандартів, правил та принципів [4, 219]. Інформаційну систему

слід розглядати як сукупність організаційних і технічних засобів для подальшого збереження та опрацювання інформації з метою забезпечення інформаційних потреб користувачів. Відбір та систематизація засобів інформаційних технологій, придатних для викладання облікових дисциплін, є окремим аспектом у підвищенні якості набуття знань студентами. Велике значення для викладання бухгалтерського обліку відіграють наочні посібники, які поживляють викладання, роблять його зрозумілішим, цікавішим, педагогічно ефективнішим, а також дозволяють за мінімальних затрат часу більш чітко подати лекційний матеріал, відокремити основне від другорядного, сконцентрувати увагу студентів на деталях, які за інших умов не були б опановані та зрозумілі [5, 238]

Щодо сучасних комп'ютерних технологій, то особливу увагу слід приділяти вивченню сучасного апаратного забезпечення комп'ютерної техніки та комп'ютерних мереж, технологічних процесів опрацювання даних в інформаційних системах, комунікаційних програм для роботи з факсами й доступу в Інтернет, мультимедійних технологій, технологій електронного документообігу [2, 129]. Важливо, щоб майбутній бухгалтер був обізнаним також із методами захисту документів у локальних мережах та системах комунікацій: централізоване управління даними, захист даних під час їх передавання каналами зв'язку [1, 219]

Інформаційну модель викладання облікових дисциплін можна розглядати як системну інновацію, що допомагає інтегрувати теоретичні, методологічні та практичні засади педагогічного процесу. Водночас усі складники цього процесу: цілі, зміст, діяльність студентів та викладачів, контроль і оцінювання навчальних результатів – зазнають певних змін. Процес викладання облікових дисциплін, який ґрунтується на інформаційних технологіях, вимагає чіткої постановки цілей і контролю їх реалізації. Відповідно до вимог комп'ютерних програм спосіб досягнення цілей під час викладання облікових дисциплін повинен бути покроковий, ієрархічний з урахуванням інформаційних засобів, методик, за допомогою яких будуть визначені цілі

та які будуть реалізовані на певному етапі навчання й у визначений термін [5, 221].

Важливим чинником доцільності впровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх бухгалтерів є наявність максимальної їх відповідності практичній роботі фахівців в обліково-економічній сфері.

Зважаючи на те, що на підприємствах України основним операційним середовищем є Windows, у коледжах економічного профілю основна увага приділяється саме їй і прикладним для неї програмам: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Microsoft Outlook, Internet Explorer та інші прикладні програми для операційного середовища Windows. Але швидкий поступ сучасного прогресу потребує врахування технічних змін в роботі підприємств і організацій України і відповідно вносити корективи в підготовку майбутніх фахівців.

Отже, навчання з використанням інформаційних технологій стає новим освітнім стандартом, який впроваджується на всіх етапах навчання. Фахівці-обліковці на своїх посадах повинні виконувати завдання, безпосередньо пов'язані з інформаційними технологіями. Це такі, як:

- збирати, систематизувати й аналізувати інформацію про систему керування будь-яким господарським об'єктом;
- аналізувати виробничо-господарську діяльність, інформаційні зв'язки між адміністративними, виробничими та іншими процесами;
- виконувати інформаційно-аналітичну підтримку бізнес-проектів;
- організувати та контролювати функціонування інформаційної системи на всіх операціях технологічного процесу оброблення інформації;
- виконувати проектування технологічного процесу збирання, оброблення, збереження та передача інформації;
- створювати, використовувати та коригувати бази даних;
- обробляти облікові дані з використанням табличних процесорів та текстових редакторів [3].

Викладання обліково-економічних дисциплін має свою специфіку, яка залежить, від швидкозмінного податкового обліку чи бух-

галтерського законодавства. Досягти високого професіоналізму, уміння самостійно приймати обґрунтовані та ефективні рішення в теперішній час неможливо без опанування програмним, технологічним та інформаційним інструментарієм.

Так наприклад, для підвищення професіоналізму майбутніх обліковців у економічних коледжах використовується технологія ведення комп'ютерного бухгалтерського обліку у середовищі програми «1С: Бухгалтерія для України», завдяки якій можна багато разів імітувати різні сторони економічної діяльності підприємств. Імітація професійної діяльності в ході розв'язання навчальних завдань забезпечує опанування студентами необхідних професійних умінь та навичок. Для моделювання ситуацій у середовищі програми «1С: Бухгалтерія» розробляється відповідне методичне забезпечення та комплекс взаємопов'язаних завдань. Усі виробничі ситуації супроводжуються створенням різних документів. При цьому документи, що формуються, відображають рух товарно-матеріальних цінностей, грошових коштів, фінансових вкладень. Документообіг створює інформаційне середовище, що моделює роботу підприємства. Автоматизація дає можливість удосконалювати форми подання інформації, звільнити економіста, бухгалтера від трудомістких, монотонних операцій групування даних, підрахунку підсумків, ведення рахунків, не порушуючи при цьому основних принципів теорії бухгалтерського обліку.

У процесі навчання потрібно забезпечити розвиток у студентів системного мислення, усвідомлення необхідності застосування інформаційно-комунікаційних технологій до завдань управління та прийняття рішень, дослідження складних економічних явищ процесів.

Перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть складне завдання: навчити майбутнього фахівця економічного профілю раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні технології, їх технічні можливості та програмне забезпечення обчислювальної техніки, виконуючи економічний аналіз, коли як первинну інформацію потрібно застосовувати численні техніко-економічні й соціальні показники, нормативно-довідкові

та інші вхідні дані. Також необхідно навчити студентів добирати програмне забезпечення, яке б відповідало специфіці вирішуваних завдань та реалізовувало б вибраний економіко-математичний метод, та внаслідок обробки первинної інформації, крім основних показників, видавав би й низку допоміжних чинників, як б полегшували інтерпретацію одержаних результатів.

Таким чином, запровадження нових технологій у навчальному процесі є об'єктивним процесом, вектор якого визначається науково-технічним прогресом, інформатизацією і технологізацією суспільства, а також особливостями різних складових систем освіти. Використання інформаційних і комп'ютерних технологій при викладанні облікових дисциплін дозволяє значно покращити рівень засвоєння матеріалу студентами й, відповідно, підвищити рівень їхніх знань, а вивчення та застосування спеціального програмного забезпечення щодо реалізації зазначених про-

цесів є запорукою формування працівників нового типу, які забезпечать гідну конкуренцію на ринку праці й стануть тими, хто створить новий оновлений імідж навчального закладу, який вони закінчили.

Список використаних джерел

1. Бутинець Ф. Ф. Інформаційні системи і технології в обліку : [підруч. для студ. ВНЗ] / Ф. Ф. Бутинець, Т. В. Давидюк, В. В. Євдокимов, С. Ф. Легенчук. – 3 вид., перероб. і доп. – Житомир : ПП «Рута», 2007. – 468 с.
2. Івахненко С. В. Інформаційні технології в організації бухгалтерського обліку та аудиту : [навч. посіб.] / С. В. Івахненко. – К. : Знання-прес, 2003. – 349 с.
3. Кінаш І. А. Використання інформаційних технологій при викладанні економічних дисциплін / І. А. Кінаш // Освіта і педагогічна наука. – 2012. – № 2 (151). – С. 55 - 61.
4. Кіндрацька Л. М. Професійні можливості викладача у викладанні облікових дисциплін / Л. М. Кіндрацька // Науковий журнал. – К. : КНЕУ ім. В. Гетьмана, 2009. – № 4. – С. 219–226.
5. Чижевська Л. В. Методика викладання облікових дисциплін : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Л. В. Чижевський ; за ред. проф. Ф. Ф. Бутинця. – Житомир : ПП Рута, 2003. – 50 с.

Kateryna MIKHASYK
Rivne

USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING OF ACCOUNTING DISCIPLINES IN ECONOMIC COLLEGES

In the article highlights theoretical issues and use of information systems in teaching of an accounting disciplines. There is concept revealed 'innovation', 'Innovation of education', 'Information Technology' like complete dynamic system. Determinated all advantages, shortcomings and possibilities of development of using computer technology in the learning (educational) process of training students in college of economic specialties. The quality of training the future accountants is considered as a degree of a specified standard activity of economic college.

Key words: informative systems, facilities of information technologies, computerizati. information systems, innovative pedagogical methods.

Екатерина МИХАСЮК
г. Ровно

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН В ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье отражены теоретические вопросы организации и использования информационных систем при преподавании учетных дисциплин. Понятия «инновация», «инновация образования», «информационные технологии» раскрываются как целостная динамическая система. Определены преимущества, недостатки и перспективы развития применения компьютерных технологий в учебном процессе подготовки студентов колледжа экономических специальностей. Качество профессиональной подготовки будущих специалистов бухгалтерского учёта рассматривается как степень достижения определенного стандарта деятельности экономического колледжа.

Ключевые слова: информационные системы, средства информационных технологий, компьютеризация, инновационные педагогические методики.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37.013.42

Наталія ОЛЕКСЮК

м. Тернопіль

nataliya_oleksiuk@yahoo.com.ua

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті охарактеризовано зміст поняття «особистість» та проаналізовано значення процесу соціалізації у її становленні. З'ясовано суть соціалізації як одного з найважливіших соціально-педагогічних процесів та визначено її місце у соціальній реабілітації особистості. Деталізовано зміст поняття «ресоціалізація». Обґрунтовано роль моделювання соціальних процесів у соціальній роботі у цілому та конкретизовано структуру моделі соціалізації особистості у процесі її соціальної реабілітації зокрема. Визначено перспективи застосування технології моделювання для забезпечення ефективності соціальної реабілітації.

Ключові слова: особистість, соціально-педагогічний процес, соціалізація, ресоціалізація, соціальна реабілітація, моделювання, ефективність.

Протягом останніх десятиріч в Україні відбуваються значні зміни у політичній, економічній, соціальній та інших сферах. Нажаль, ці зміни не завжди позитивні – більшість із них мають надзвичайно важкі наслідки для суспільства. Це і масове зубожіння населення, і зростання безробіття, і погіршення криміногенної ситуації. Окрім того, часто спостерігається втрата або викривлення загальнолюдських цінностей, бездуховність та неосвіченість. Саме тому надзвичайно актуальним сьогодні є питання становлення особистості, здатної засвоювати кращі зразки поведінки й активно відтворювати досвід організації позитивно спрямованої життєдіяльності. Цьому сприяє процес соціалізації – надбання особистістю соціально значимих характеристик свідомості та поведінки, які регулюють її взаємини з суспільством [3, 274].

Різні аспекти соціалізації особистості, її структуру, види, механізми, моделі проаналізовані у працях вітчизняних науковців – Г. Авер'янової, В. Андрущенко, Л. Губерського, Н. Дембицької, А. Капської, Л. Коняєвої, І. Кривоконь, В. Москаленко, І. Рогальської, В. Савченко, С. Харченко та ін. Проте зміст і особливості соціалізації у різних видах соціальної роботи, зокрема – у соціальній реабілітації особистості, залишається малодослідженою.

Саме тому ми поставили перед собою мету – з'ясувати роль процесу соціалізації у соціальній реабілітації особистості та виявити значення моделювання означеного процесу для підвищення її ефективності. Для вико-

нання цієї мети нами було визначено ряд завдань, а саме: охарактеризувати зміст поняття «особистість» і проаналізувати значення процесу соціалізації у її становленні; з'ясувати суть соціалізації як одного з найважливіших соціально-педагогічних процесів; визначити місце соціалізації у процесі соціальної реабілітації особистості; розкрити зміст і завдання соціальної реабілітації та виявити перспективи застосування технології моделювання для забезпечення її ефективності.

Як відомо, особистість – це особа, або індивід зі стійким комплексом якостей, цінностей, властивостей, набутих під впливом відповідної культури суспільства і конкретних соціальних груп у процесі тісного спілкування та діяльності [6]. Ряд учених виділяють різні типи особистості, а саме: базовий тип (система соціальних якостей індивіда, яка найкраще відповідає об'єктивним умовам функціонування даного суспільства на відповідному етапі його розвитку); реальний, або модальний тип (переважаючий на відповідному етапі розвитку суспільства); ідеальний тип (наділений такою сукупністю рис і якостей, які сучасники хотіли б бачити в людині) [1, 36; 5, 42].

На основі аналізу наукової літератури [3; 5; 9] приходимо до думки, що особистість є результатом двох взаємопов'язаних і взаємобумовлених соціально-педагогічних процесів – соціального виховання (системи соціально-педагогічних заходів, спрямованих на

становлення та реалізацію людини, групи, суспільства їх духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин в соціумі) та соціалізації (становлення особистості, здатної адаптуватися до умов, що постійно змінюються та реалізувати себе в цих умовах). Погоджуємось із думкою ряду вчених (І. Зверєва, А. Капська, Т. Москаленко), що соціальне виховання є основою для соціалізації особистості, її підґрунтям [3; 4; 5].

Основними критеріями і показниками результативності процесу соціалізації особистості є: емоційно-ціннісний критерій (визначається за наявністю в особистості ціннісних орієнтацій, глибиною та силою її емоційних переживань у ситуаціях морального вибору, рівнем емпатії і здатністю керувати своїм емоційним станом); поведінковий критерій (визначається за здатністю до реалізації знань і цінностей у діяльності; сформованістю стійких форм поведінки; самостійністю й активністю у ситуації морального вибору) та рефлексивний критерій (визначається за наявністю в особистості прагнення до самовдосконалення, набуття та розвитку моральних цінностей та особистісних якостей; здатністю оцінювати власні дії та вчинки; адекватністю самооцінки). Таким чином, результатом соціалізації є сформованість в особистості соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення та самоствердження відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища, що дає можливість їй активно відтворювати набутий соціальний досвід [1; 5; 6].

Виходячи із зазначеного, життєдіяльність особистості буде успішною у випадку позитивного результату процесу її соціалізації. Насамперед це стосується: інвалідів і їх найближчого оточення; дітей, позбавлених батьківського піклування; дорослих та дітей, які зазнали різних форм насилля; сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах (молодих сімей, сімей переселенців і біженців, сімей військовослужбовців Збройних Сил України); безробітних; людей похилого віку тощо. Зазначимо, що науковцями щодо вказаних категорій осіб, часто використовується поняття «ресоціалізація» (як протилежне за значенням поняттю «соціалізація»). Адже, за твердженням ряду вчених (А. Кенеді,

Д. Кербер), ресоціалізація – це процес повторної спроби «входження в суспільство» особи, яка, в силу певних обставин (вад соціалізації чи зміни соціокультурного оточення) не змогла самореалізуватися; усвідомлена зміна поведінки людини в ситуації соціального неуспіху [3, 79; 5, 412]. Оскільки сучасне трактування змісту процесу ресоціалізації трактується значно ширше і передбачає формування у особистості здатності орієнтуватися й діяти в непередбачуваних, невизначених ситуаціях, для характеристики процесу соціальної реабілітації надалі ми послуговуватимось поняттям «соціалізація» [5, 476].

Як відомо соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я або зміни соціального статусу. Метою соціальної реабілітації є повернення особистості до суспільно корисної діяльності, формування у неї позитивного ставлення до праці, навчання, життя у цілому [1, 159].

Одним із шляхів пізнання сутності будь якого процесу, у тому числі – процесу соціальної реабілітації, та посилення його результативності є застосування технології моделювання. Моделювання в соціальній реабілітації – це багатопланове дослідження явищ і систем, пов'язаних з нею як безпосередньо, так і опосередковано. Вважаємо, що створення моделі процесу соціалізації у ході соціальної реабілітації забезпечує: відображення реального стану проблеми; виявлення найбільш гострих «критичних» моментів і протиріч процесу соціалізації; визначення тенденцій розвитку подій та факторів, які на них впливають; активізацію діяльності державних, громадських та інших організацій, окремих осіб у пошуках оптимальних можливостей для розв'язання завдань соціальної реабілітації [8, 5].

При цьому моделювання виконує ряд загальних (поглиблення пізнання наявних систем і об'єктів; визначення основних параметрів, шляхів подальшого їх застосування; проведення порівняльного аналізу оригіналу і моделі, виявлення якісних характеристик) та евристичних (виявлення негативних тенденцій; визначення позитивних шляхів вирішення проблеми; обґрунтування альтернативних варіантів тощо) функцій [2, 106].

Виходячи із означених функцій, модель процесу соціалізації під час соціальної реабілітації особистості повинна відповідати цілому ряду вимог: повноти, адекватності та еволюційності; абстрактності (щоб допускати варіювання великої кількості змінних); задовольняти умови, які обмежують час вирішення завдання; орієнтуватися на реалізацію завдань за допомогою наявних можливостей; забезпечувати отримання нової корисної інформації про соціальний об'єкт чи явище; бути побудованою на використанні встановленої термінології; зумовлювати можливість перевірки істинності, відповідності соціальному об'єкту, процесу, явищу; бути простою, зручною, давати інформацію про об'єкт, сприяти удосконаленню самого об'єкта; сприяти визначенню чи поліпшенню характеристик об'єкта, раціоналізації способів його побудови, управлінню чи пізнанню об'єкта [8, 23].

Як технологія соціальної роботи, моделювання процесу соціальної реабілітації може торкатися: як об'єктів (інвалідів і їх найближчого оточення; дітей, позбавлених батьківського піклування; дорослих та дітей, які зазнали різних форм насилля; сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах; безробітних; людей похилого віку тощо), так і суб'єктів соціальної реабілітації (проектів, програм, процесів, систем, служб, особи спеціаліста); шляхів, способів вирішення проблемних ситуацій; поведінки особистості в різних умовах соціального життя та напрямів сучасної соціальної реабілітації різних цільових груп та категорій населення [8, 11].

Як свідчить аналіз наукової літератури, у моделюванні соціальних процесів найчастіше використовується структурно-функціональний підхід, який передбачає дослідження соціальних процесів як систем, їхніх елементів і залежності між ними в рамках єдиного цілого (оскільки окремі соціальні явища виконують визначену функцію в підтримці і зміні системи). Таким чином, сутність означеного підходу полягає у розділенні складного соціального об'єкта на складові частини, вивченні зв'язків між ними та у визначенні притаманних їм специфічних функцій (ролей), спрямованих на задоволення відповідних потреб соціальної системи з урахуванням її цілісності та взаємодії із зовнішнім середовищем [2; 3; 8].

На основі вищезазначеного, можемо стверджувати, що структурно-функціональна модель процесу соціалізації особистості у ході її соціальної реабілітації містить компоненти:

1) структурні:

- цільовий (охоплює мету (створення умов для позитивно спрямованої життєдіяльності особистості та забезпечення її гармонійної взаємодії з соціальним середовищем шляхом адаптації до нього та розвитку у ньому) і завдання соціалізації особистості у ході її соціальної реабілітації, а саме: надання соціальної підтримки і здійснення соціального захисту особистості, зміцнення та активізація її адаптаційного потенціалу, створення сприятливих умов життєдіяльності, забезпечення тривалих соціальних стосунків, налагодження механізмів самоорганізації та саморозвитку);
- організаційно-змістовий (включає принципи (системності, цілісності, послідовності, комплексності, своєчасності, безперервності, активності, законності, обґрунтованості, вдосконалення, економічності, взаємодії та координації тощо), педагогічні підходи (особистісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний, особистісно соціальний, системний); особливості реалізації моделі (розширення соціальних контактів особистості; розв'язання проблем, пов'язаних із необхідністю соціальної реабілітації; реалізація можливостей особистості у працевлаштуванні; реалізація освітньо-виховних цілей), організаційно-педагогічні умови (урахування специфіки впливу причин реабілітації на особистість; позитивний вплив факторів на дієвість механізмів життєдіяльності особистості; орієнтованість технологій на реалізацію процесу реабілітації особистості) та етапи соціалізації особистості (дошкільний, шкільний, постшкільний; дотрудовий, післятрудоий та ін.) під час її соціальної реабілітації);
- результативний (відображає результат соціалізації особистості у процесі її соціальної реабілітації, а саме сформованість в особистості соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення та самоствердження відповідно до її можливостей та особливостей соціального середовища, які сприяють активному відтворенню нею набутого соціального досвіду);

2) функціональні:

- об'єктний (особистість, яка опинилася в складних життєвих обставинах та якій необхідно адаптуватися до цих обставин і реалізувати себе в них, а також особи, які можуть впливати на означені обставини);
- суб'єктний (соціальне середовище, соціальний працівник (соціальний педагог) з кваліфікацією «соціальний реабілітолог»);
- діяльнісний, який ще називають технологічним, або процедурним (характеризує технології (психолого-орієнтовані, соціолого-орієнтовані та комплексні (міждисциплінарні), до яких відносяться і технології соціальної реабілітації), форми (розрізняємо за: їх метою, перспективою, змістом та видами діяльності, складністю побудови та умовами здійснення, ступенем самостійності учасників, рівнем творчості, характером спілкування, складом і кількістю учасників, тривалістю, місцем застосування), методи (загальні (філософські), загальнонаукові та спеціальні (теоретичні (вивчення документів, аналізу і синтезу, моделювання) і практичні (діагностики, виховання, освіти та ін.) методи, які ми використовували в індивідуальній та груповій формах) та ресурси (офіційні й неофіційні, внутрішні та зовнішні; реальні і потенційні) соціалізації особистості у процесі її соціальної реабілітації);
- контрольно-регулюючий (включає критерії (емоційно-ціннісний; поведінковий та рефлексивний) і показники (вмотивованість створення позитивного соціального настрою і налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності, поінформованість про наявні та можливі проблеми, сформованість знань про способи вирішення проблем, адаптаційна мобільність особистості, активність щодо самостійного продуктивного розв'язання назрілих проблем) ефективності перебігу процесу соціалізації особистості у ході її соціальної реабілітації) [2; 7; 9].

Таким чином, соціалізація є складним соціально-педагогічним процесом, який забезпечує зв'язок індивіда і суспільства, шляхом засвоєння та активного його відтворення індивідом соціального досвіду. Важливим методом наукового дослідження сутності соціально-педагогічного процесу є моделювання. Структурно-функціональна модель про-

цесу соціалізації особистості у ході її соціальної реабілітації складається з цільового, змістовного, діяльнісного, контрольного-регулюючого та результативного компонентів, які забезпечують її цілісність та взаємодію із зовнішнім середовищем.

У подальшому перспективними, на наш погляд, є: дослідження кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду застосування технології моделювання у ході соціальної реабілітації особистості, визначення шляхів оптимізації процесу соціалізації різних категорій населення та удосконалення професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації, здатних застосовувати найрізноманітніші технології, у тому числі – технологію соціального моделювання.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Васильєв В. В. Моделі стилів управлінської діяльності в закладах системи соціального захисту / В. В. Васильєв // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: зб. наук. пр. – К., 2008. – № 23, вип. 2. – С. 105–109.
3. Зверєва І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
4. Мосійчук Т. Є. Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики / Тетяна Євгенівна Мосійчук / Міжвузівський збірник. – Випуск 6-7. – Одеса: Астропринт, 2000. – С. 77–86.
5. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія / Валентина Володимирівна Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
6. Олексюк Н. С. Особливості соціального формування дитини у різні вікові періоди її розвитку. / Н. С. Олексюк // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Н. Скотна, (головний редактор), М. Чепіль (редактор розділу) та ін. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск двадцять дев'ятий. Педагогіка. – С. 125–134.
7. Олексюк Н. С. Роль соціальної взаємодії школи та сім'ї у процесі соціалізації дитини. / Н. С. Олексюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2014. – № 1. – 241с. – С. 75–80.
8. Соціальне планування у місцевих громадах: теорія і практика: метод. реком. / за заг. ред. О. В. Безпалько. – К.: Видавничий дім «Калита», 2008. – 134 с.
9. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: посібник / А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур, З. З. Фалинська. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.

Natalya OLEKSIUK
Ternopil

MODELING OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION AS THE BASIS OF SOCIAL REHABILITATION OF THE PERSONALITY

The article described the content of the concept of «identity» and analyzes the value of process of socialization in its formation. It is the essence of socialization as one of the most important social and educational processes and its place in the social rehabilitation of the person. Added content to the concept of «resocialization». Substantiated role modeling of social processes in social work and in the process of its social rehabilitation in particular. Defined the prospects of application of modeling technology for ensuring the effectiveness of social rehabilitation.

Key words: identity, socio-pedagogical process of socialization, resocialization, social rehabilitation, modeling, performance.

Наталія ОЛЕКСЮК
г. Тернополь

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье описано содержание понятия «личность» и проанализировано значение процесса социализации в её формировании. Раскрыто сущность социализации как одного из наиболее важных социально-педагогических процессов и определено её место в социальной реабилитации человека. Детализировано понятие «ресоциализация». Обоснована роль моделирования социальных процессов в социальной работе в целом и в процессе социальной реабилитации, в частности. Определены перспективы применения технологии моделирования для обеспечения эффективности социальной реабилитации.

Ключевые слова: личность, социально-педагогический процесс социализация, ресоциализация, социальная реабилитация, моделирование, эффективность.

Стаття надійшла до редколегії 27.08.2016

УДК 364.64

Андрій ПАРФАНОВИЧ
м. Тернопіль
parfanovichi@ukr.net

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА СЕРЕД МОЛОДИХ ПАР

Аналізуючи нормативно-правові, теоретичні, практичні підходи до питання сімейного насильства, окреслено положення, які стосуються його профілактики серед молодих пар. Визначено, що проблема є достатньо актуалізованою і це засвідчується розробкою та впровадженням в дію профілактичних програм. Однак реальні механізми такої профілактичної роботи не розроблені, а тому не мають широкого впровадження. Встановлено необхідність додаткових досліджень з урахуванням динаміки, тенденцій та розробки на цій основі нових, відповідних змін, профілактичних заходів. Ураховуючи поліморфність сучасних стосунків між молодими парами, науковці й практики рекомендують диференційовано здійснювати профілактичну роботу з ними. При цьому слід брати до уваги мотиваційні установки, рівень свідомості й відповідальності, готовності до подружнього життя й побудови стосунків без проявів насильства.

Ключові слова: сімейне насильство, молоді пари, профілактика, теоретичні й практичні дослідження.

Життя людини в сімейному колі є повноцінним, гармонійним, наповненим життєвих турбот про інших. А головне – глибоким змістом, що засвідчує продовження людини, людського роду, цивілізації людей. Однак, сучасність завжди диктує зміни у функціонування різних соціальних інститутів, одним із яких є

сім'я. Сучасне сімейне життя людей набуло нових рис і якостей, які диктуються ідеолого-політичними, соціально-культурними, фінансово-економічними, комунікативно-інформаційними умовами. У силу зміни соціальних орієнтирів членів подружжя (розвиток гендерної рівності, партнерської взаємодії чле-

нів сім'ї, збільшення прав жіноцтва та ін.) сучасна сім'я має істотні відмінності у своїй структурі, взаєминах між її членами та оточенням. Особливо це стосується молодих пар, що в кінці кінців забезпечує побудову їхніх стосунків без прояву насильства.

Тому нашою метою є висвітлення актуальності профілактики сімейного насильства серед молодих пар, яка розглядається теоретиками й практикаками у розрізі сучасних тенденцій розвитку сім'ї.

Оскільки сьогодні сім'я набула ще й нових форм (громадянський шлюб, подружнє життя як заручених) у своєму дослідженні ми вживатимемо поняття «молоді пари», маючи на увазі такі групи: 1) хлопці і дівчата, які зустрічаються, та при цьому живуть подружнім життям; 2) молоді пари, які подали заяви до відділів реєстрації актів громадянського стану та перебувають в очікуванні офіційного оформлення шлюбу; 3) одружені молоді пари.

Під поняттям «сімейне насильство» маємо на увазі насильство, що вчиняється у формі завдання тілесної та/чи психічної шкоди стосовно члена сім'ї.

Необхідність профілактики декларується законодавчо-нормативною базою суспільства. Побудова сімейних взаємин на паритетних основах, без прояву одне до одного різних видів насильства, яке згідно визначеними в українському сучасному законодавстві, буває економічним, фізичним, психологічним, сексуальним, є пріоритетним напрямом розвитку нашого суспільства. Це забезпечує повноцінне відтворення поколінь та функціонування громадян суспільства. Такою є думка, позиція провідних спеціалістів галузей сім'ї, соціології, психології сімейного життя, юриспруденції.

У міжнародних документах приділяється велика увага попередженню і подоланню насильства в сім'ї. Про це, зокрема, йдеться у Декларації ООН «Про викорінення насильства щодо жінок» (резолуція 48/104 Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1993 р.); Рекомендаціях № (90)2 Комітету Міністрів Ради Європи державам членам «Про соціальні заходи, пов'язані з домашнім насильством; Плані дій Ради Європи для України на 2008–2011 рр. та ін.

У вступі Національної програми планування сім'ї, затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 13 вересня 1995 року № 736, зазначається: «Відсутність з боку держави ефективної допомоги в плануванні сім'ї є однією з основних причин внутрішньосімейних конфліктів і дестабілізації сім'ї». Програма була покликана розпочати активне сприяння державних органів усіх рівнів розв'язанню проблем, що назріли у суспільстві [2, 213].

Більше уваги профілактиці сімейного насильства приділено у державних і регіональних програмах наступних років. Так, зокрема, в обласній соціальній програмі підтримки сім'ї до 2016 року (рішення № 1598 від 15 березня 2014 року Тернопільської обласної ради, п'яте скликання, сорок восьма сесія), пунктом 2 зазначається необхідність упровадження курсів підготовки молоді до подружнього життя і, зокрема, здійснення профілактики сімейного насильства.

За статистикою Міністерства внутрішніх справ, лише протягом 10 місяців 2008 року за вчинення насильства в сім'ї поставлено на облік майже 56 тис. осіб. З них 32 873 особи – за вчинення фізичного насильства, а майже 21 тисяча – за психологічне насильство в сім'ї. Загалом же на обліку за тиранію в сім'ї стоять 84 763 особи. Небезпека, зокрема й для України, полягає в тому, що насильство сприймається як цілком нормальна частина стосунків між чоловіком і жінкою або ж виправдовується ревнощами, захистом гідності або культурними чи релігійними традиціями. В Україні у 80 % випадків жертвами насильства є жінки, а у 75 % – від «важкої руки» батьків страждають діти [3, 52]. Згідно даних соціологічних опитувань, домашнє насильство – доволі поширене явище. Воно має місце і в молодих сім'ях, де стосунки побудовані на демократичніших принципах, ніж у сім'ях старших вікових категорій населення [4, 133].

Нині сім'я перебуває у перехідному стані. Поряд із подружньою формою сім'ї існує й материнська, що створюється жінкою, як правило, в ім'я дитини. Ці форми не є альтернативами, материнська форма збережеться і в майбутньому. Ще одна форма сучасної

сім'ї – позашлюбна, тобто сім'я без шлюбного союзу [5].

За свідченням Л. М. Панкової вивчення соціально-психологічних проблем сучасної сім'ї, настроїв молоді напередодні вкладення шлюбу дає можливість проникнути в духовний світ людей, де радості й печалі, розчарування й захоплення переплітаються у більш складній залежності, ніж може видатися [6]. А. Я. Боднар, аналізуючи деякі аспекти вивчення проблеми насильства в сім'ї на сучасному етапі, стверджує: «По-перше, насильство може мати соціокультурну природу, бути невід'ємною частиною стереотипних уявлень про сутність сімейних стосунків, що сформовані у процесі виховання та підкріплюються зовнішніми враженнями, а отже, уявляються єдиною можливою моделлю. По-друге, жорстоке поводження може бути результатом особистого життєвого досвіду індивіда або індивідів. Тим самим для них створюється морально-психологічна підстава вважати такий тип взаємин універсальним [1, 71].

Отже, констатуються як позитивні, так і негативні тенденції у функціонуванні такого соціального інституту як сім'я. До негативних тенденцій розвитку сім'ї, окрім зростання кількості розлучень, позашлюбних і неповних сімей, відносяться також: нові репродуктивні технології, що порушили монолітну ідею материнства (поява сурогатних матерів); боротьба геїв і лесбіянок за можливість надання їх союзам юридичного сімейного статусу; трудова і економічна міграція у міжнародному масштабі, яка часто приводить до вимушеного багаторічного проживання чоловіків і дружин у різних країнах; зміна характеру стосунків усередині самих сімей: з дітоцентризованих (змістом яких є сумісне виховання дітей) сімей приходять сім'ї подружні (у центрі яких знаходяться власне стосунки подружжя) [8, 206].

Сучасні тенденції свідчать про необхідність формування культури міжстатевих стосунків. «Важливість культури міжстатевих стосунків зумовлюється її двосторонньою спрямованістю. У зовнішньому плані вона є істотною складовою іміджу людини, допомагає встановленню сприятливих взаємин у міжстатевих стосунках. Внутрішня сторона є

чинником особистісного зростання, фактором, що стимулює до саморегуляції та ефективної комунікативної самоорганізації, розширення світогляду, розвитку таких якостей, як товариськість, доброзичливість, розумна поступливість, толерантність тощо, роблячи людину більш суспільно та суб'єктивно цінною. Бажання подобатися, здобути прихильність штовхає на пошук нових і нових шляхів привернення до себе уваги. На суспільному рівні проблема забезпечення повноцінного статевого виховання в цілому і культури міжстатевих стосунків зокрема залишається на сьогодні не розв'язаною» [7, 151–155].

Аналізуючи різні нормативно-правові, теоретичні, практичні підходи до питання сімейного насильства, визначаємо положення, що стосуються його профілактики серед молодих пар:

1. У державі профілактика серед молодих пар сімейного насильства є достатньо актуалізованою, що засвідчується розробкою і впровадженням в дію нормативно-правових актів, профілактичних програм. Однак, реальні механізми такої профілактичної роботи не розроблені, а тому не мають широкого впровадження. Сучасний стан розвитку суспільства, інституту сім'ї, міжстатевих стосунків набули модифікації, а тому це визначає необхідність додаткових досліджень з урахуванням динаміки, тенденцій та розробки на цій основі нових, відповідних змін, профілактичних заходів.
2. Оскільки дослідники сімейних стосунків зазначають про гендерну зумовленість сімейного насильства, потребують удосконалення шляхи формування гендерних стандартів поведінки молоді, статево рольового аспекту в їх вихованні.
3. Враховуючи поліморфність стосунків між молодими парами (хлопці і дівчата, які зустрічаються, та при цьому живуть подружнім життям; молоді пари, які подали заяви до відділів реєстрації актів громадянського стану та перебувають в очікуванні офіційного оформлення шлюбу; одружені молоді пари), доцільним є диференціювати профілактичну роботу з ними, враховуючи мотиваційні установки, рівень свідомості й відповідальності, готовності до подружнього життя й побудови стосунків без проявів насильства.

Інституційне та організаційне забезпечення профілактики сімейного насильства серед молодих пар (згідно аналізу досліджень)

Інституційне забезпечення профілактики сімейного насильства серед молодих пар	Організаційне забезпечення профілактики сімейного насильства серед молодих пар
Виконання національно-правової політики щодо молодих людей, їх соціалізації; соціальне виховання і обслуговування молоді відповідно до законодавчого, нормативно-правового забезпечення діяльності соціальних структур; впровадження законів і нормативно-правових актів у практичну діяльність і функціонування закладів, установ, організацій регіонального, місцевого рівнів; актуалізація проблеми насильства у сімейних стосунках на місцевому, регіональному рівні діяльністю закладів, установ, організацій, які відповідають за підготовку молоді до подружнього життя; створення, розробка програм діяльності та взаємодія інститутів підтримки сім'ї, реалізація традиційних і новітніх форм, технологій роботи, впровадження ефективного діагностико-профілактичного інструментарію.	Соціальна підтримка й соціальне виховання молодих пар; реалізація комплексних заходів із профілактики насильства у подружньому житті; покращення поінформованості молоді стосовно їх соціально-правового захисту в дошлюбних і шлюбних стосунках; роз'яснення видового різноманіття насильства у соціумі і в сім'ї, прав і обов'язків дівчат і хлопців у міжособистісних стосунках та чоловіків і жінок у – сімейних; організація просвітницької, інформаційної, консультативної, роз'яснювальної профілактичної роботи соціальних працівників, священиків, педагогів, психологів, юристів з молодими людьми на індивідуальному рівні; психоемоційна підготовка молодих людей до подружнього життя.

4. Для нашого дослідження викладене різними авторами в узагальненому вигляді передбачає необхідність здійснювати диференційовано профілактику сімейного насильства серед молодих пар, використовуючи можливості освіти, науки, засобів масової інформації; впроваджувати інституційні інновації, передбачені ефективною реалізацією програм із визначенням ефективних інституційних зв'язків між основними структурами, залученими до процесу профілактики (табл. 1).

Подружня пара у своєму становленні як сім'я проходить низку періодів: дошлюбних зустрічей; підготовки до шлюбу як перехідний етап; шлюбне життя. Важливо, щоб сімейне життя молодих пар було побудоване без проявів насильства, яке руйнує сім'ю і сімейні стосунки. Динаміка суспільного життя, теоретичні напрацювання дають змогу розглядати профілактику сімейного насильства серед молодих пар з урахуванням теорії і практики. Їх аналітичний огляд дає змогу визначити інституційне і організаційне забезпечення для роботи з молоддю, які найбільш оптимально відповідатимуть запитам практиків, висновкам учених і загалом забезпечать реалізацію політики держави, спрямованої на побудову сімейних стосунків без проявів фізичного, економічного, психологічного, сексуального видів насильства.

Вибір і побудова ефективних профілактичних програм вимагають додаткового розгляду різних видів насильства, технологічного та соціально-організаційного здійснення профілактики сімейного насильства серед молодих пар.

Список використаних джерел

1. Боднар А. Я. Деякі аспекти вивчення проблеми насильства в сім'ї на сучасному етапі // А. Я. Боднар, С. С. Павленко. – Наукові записки. Том 84. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 70–72.
2. Дитинство в Україні: права. Гарантії. Захист (збірник документів): Частина І. – К. : АТ «Видавництво «Столиця», 1998. – 248 с.
3. Кутракова С. Стоп насильству! / С. Кутракова. – Соціальний захист населення. – 2012. – С. 51–53.
4. Лавріненко Н. Феномен насильства у сучасному українському суспільстві // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1998. – С. 130–135.
5. Молода сім'я України 90-х. – К. : А.Л.Д., 1996. – 104 с.
6. Панкова Л. М. Для будущих супругов / Редкол.: Э. К. Васильева (пред.) и др. – М. : Мысль, 1988. – 174 с.
7. Рибалка О. Я. Виховання у підлітків культури міжстатевих стосунків як важлива соціально-педагогічна проблема / О. Я. Рибалка // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Сер. : Педагогічні науки. – Полтава, 2005. Вип. 6 (45). – 320 с.
8. Тартаковская И. Н. Гендерная социология / И. Н. Тартаковская. – М. : Вариант: Невский проспект, 2005. – 368 с.

Andriy PARFANOVICH
Ternopol

THE RELEVANCE OF THE FAMILY VIOLENCE PREVENTION AMONG YOUNG COUPLES

On the basis of analysis of the legal, theoretical, and practical approaches to the domestic violence, the main issues concerning its prevention among young couples are defined. It is found out, that this problem is actualized as evidenced by the development and implementation of prevention programs. However, the actual mechanisms of such preventive work are not developed and therefore aren't widely implemented. Further studies considering the dynamics and trends of the domestic violence, and development on this basis of new preventive programs are necessary. Given the polymorphism of young couples, it is appropriate to differentiate preventive work with them. Their motivation, levels of consciousness and readiness for marriage and building relationships without violence should be considered.

Key words: family violence, young couples, prevention, theoretical and practical studies.

Андрей ПАРФАНОВИЧ
г. Тернополь

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОФИЛАКТИКИ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ СРЕДИ МОЛОДЫХ ПАР

Анализируя нормативно-правовые, теоретические, практические подходы к вопросу семейного насилия, рассмотрены положения, которые характеризуют его профилактику среди молодых пар. Обозначено, что проблема достаточно актуализирована и об этом свидетельствует разработка и внедрение в действие профилактических программ. Однако реальные механизмы такой профилактической работы не разработаны, а поэтому не имеют широкого внедрения. Это вызывает необходимость дополнительных исследований с учетом динамики, тенденций и разработки на этой почве новых профилактических мероприятий. Учитывая полиморфность молодых пар, следует дифференцировано реализовать профилактическую работу с ними. При этом следует учитывать мотивационные установки, уровень сознания и ответственности, готовности к семейной жизни и построению отношений без проявлений насилия.

Ключевые слова: семейное насилие, молодые пары, профилактика, теоретические и практические исследования.

Стаття надійшла до редколегії 01.08.2016

УДК 376

Юлія СОРОЧАН, Анна МИХАЛЬЧИШИНА
м. Миколаїв
yusyasor@yandex.ua; enny1995@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано літературу з проблеми формування математичних уявлень у дітей з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку, розглядається значущість сучасних комп'ютерних технологій у навчанні математики учнів спеціальної школи. Висвітлено особливість використання технічних засобів навчання та застосування комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку, розкриті умови ефективного впровадження комп'ютерних програм у спеціальних закладах, визначено корекційні можливості застосування інформаційних технологій на уроках математики у школі VII виду.

Ключові слова: діти з порушенням інтелекту, комп'ютерні технології, спеціальна школа, корекційна освіта, навчально-виховний процес.

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуальною залишається проблема застосування інноваційних технологій у спеціальних школах, в яких комп'ютерна техніка все частіше застосовуються як засіб навчання, найбільш

адаптований до індивідуальних особливостей дітей (М. І. Задорожній, О. Б. Охредько, Л. В. Демчук, Н. Б. Істоміната та ін.).

Комп'ютерні технології – це технології навчання, засновані на використанні комп'ютера і програмного забезпечення, які вирішують

ють такі дидактичні завдання, розв'язування яких без використання комп'ютера недостатньо ефективно [11, 26–30].

Основна ідея такого підходу полягає в тому, щоб «компенсувати» наявний недолік розвитку дитини, і таким чином полегшити або відкрити їй можливість інтеграції в суспільство і доступ до освіти. Пріоритетна задача застосування комп'ютерних технологій в спеціальній педагогіці полягає не тільки в навчанні дітей адаптованим основам інформатики, а й у створенні нових засобів розвитку активної творчої діяльності.

Дослідження в області застосування комп'ютерних технологій в навчанні і вихованні дітей з обмеженими можливостями проводили Н. Н. Глазкова, Т. К. Королевська, О. І. Кукушкіна.

Використання комп'ютера в ігровій та навчальній діяльності учнів молодшого шкільного віку розглядається з розробкою нових навчальних програм і розвиваючих методик. Місце комп'ютера в навчальному процесі в цілому визначається типом комп'ютерної програми. Значна частина з них призначена для закріплення знань – у вигляді екранних картинок, динамічних зображень, а також для статичної оцінки математичних завдань і проведення порівняння різних об'єктів за визначеним параметром [5, 39–48].

У науковій літературі отримали висвітлення аспекти застосування комп'ютерних технологій у процесі корекції недоліків фонетичної сторони мовлення, формування елементарних математичних уявлень, розвитку самостійного писемного мовлення, формування уявлень про внутрішній світ людини, розвитку комунікативних умінь тощо (Н. Б. Істоміната, Е. Л. Гончарова, Т. К. Королевська, Ю. О. Філатова та ін.) [1, 69–74].

За визначенням В. В. Воронкової, розвиток математичних уявлень розумово відсталі дитини в набагато більшому ступені залежить від якості педагогічних умов, в яких вона навчається, ніж математичний розвиток однолітків з нормою інтелекту.

Жоден вид діяльності, підкреслює Б. П. Пузанов, характерний для нормальної дитини 2-го класу, у дитини з розумовою відсталістю не розвивається повноцінно без спеціального навчання. Корекційний вплив на

таку дитину полягає, передусім, у формуванні психологічних механізмів діяльності: мотиваційної, змістовної, операційної, результативної, виявляються, несформованими у даній категорії дітей [7, 87–90].

У той же час дослідження М. В. Богданович, В. О. Дубровіної, З. М. Дунаєвої, І. В. Чумакової, підтверджують ідею про те, що дитина з легкою розумовою відсталістю може опанувати математичними уявленнями при наявності адекватної та своєчасної корекційно-розвивальної допомоги.

У сучасній психолого-педагогічній літературі розвиток математичних уявлень розглядається як складова частина цілісного розвитку дитини молодшого шкільного віку [5, 39–48]. Таким чином, розвиток елементарних математичних уявлень – вагомий компонент у формуванні «картини світу» дитини, і їх формування залежить від особливостей інтелектуального розвитку. Розвиток елементарних математичних уявлень у дітей з розумовою відсталістю підкоряється тим же законам, що і дітей з нормою інтелекту. Проте порушення вищої нервової діяльності безпосередньо позначається на формуванні і протіканні всіх психічних процесів, можливості спонтанного розвитку цих уявлень обмежені у порівнянні з нормальними дітьми. У патологічний процес залучаються всі сторони психофізичного розвитку дитини – мотиваційні, соціально-особистісні, моторно-рухові, а також емоційно-вольова сфера і когнітивні процеси, мислення, діяльність, мовлення, поведінка. Враховуючи вищезазначене, виникнення і формування елементарних математичних уявлень у дітей з розумовою відсталістю відбувається значно повільніше і має якісні відхилення.

Аналіз існуючих програмних продуктів і методичних посібників, встановили, що дефектологічна наука має поки що незначні дослідження в галузі застосування комп'ютерних технологій для формування математичних уявлень у розумово відсталіх школярів. У країні досі відсутня концепція розробки та програмне забезпечення, для навчання даної категорії дітей за допомогою комп'ютера [11, 26–30].

Актуальність цієї проблеми ми бачимо в пошуку змісту, методів, форм комп'ютерного програмного забезпечення з метою більш

ефективного формування математичних уявлень школярів спеціальної школи, що і обумовило вибір запропонованої теми.

Мета – обґрунтувати ефективність застосування комп'ютерних технологій на уроках математики у спеціальній школі для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

Розвиток математичних уявлень розумово відсталої дитини набагато в більшому ступені залежить від якості педагогічних умов, в яких вона навчається, ніж математичний розвиток одноступінців з нормою інтелекту.

Дослідження М. В. Богданович, Л. Б. Баряєвої, В. О. Дубровіна, Г. М. Капустіної, І. В. Чумакової підтверджують оптимістичну ідею про те, що дитина з розумовою відсталістю може опанувати математичними уявленнями за наявності адекватної та своєчасної корекційно-розвивальної допомоги. Вони зазначають, що оволодіння математичними уявленнями є ефективним засобом корекції вад розумового розвитку дітей, оскільки процеси рахунку, порівняння та перетворення множин припускають здійснення цілеспрямованих інтелектуальних дій.

Дослідження В. І. Бондар, Н. Г. Морозової, Л. А. Пепіка, [8, 128] демонструють, що поетапне формування математичних знань надає коригуючий вплив на найбільш слабкі сторони психічної діяльності, сприяє розвитку різних сторін сприйняття і мислення, а, отже, всієї пізнавальної діяльності в цілому.

Формування елементарних математичних уявлень неможливо без розвитку сенсорних функцій дитини, її орієнтування в навколишньому просторі, мовленнєвих навичок. Як правило, зазначені функції недорозвинені у дітей з органічним ураженням мозку (Н. Г. Вайзман, Е. М. Мастюкова, В. М. Мозговий та ін.) [7, 64–69]. Зазначене виявляється у моторній незручності, низькому переключенні з одного руху на інший, істотно страждає зоровий контроль (зорово-рухова координація), знижена рухова пам'ять, що затримує як руховий і емоційний, так і розумовий розвиток, у тому числі і процес формування елементарних математичних уявлень (О. П. Гаврілушкіна, Є. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева).

У роботах Л. А. Венгера, Е. А. Екжанова, І. А. Грошенкова [2, 146], зазначається, що розумово відсталі діти мають можливість

диференціювати прості об'ємні форми, кольори, відтінки, відповідно до зразка здійснювати вибір за кольором і за величиною (великий/малий), тобто виявляють у ряді випадків збереження сприйняття властивостей і якостей предметі, що дає можливість оптимістичного прогнозу процесу сенсорного розвитку.

У численних роботах з вивчення образних уявлень (О. В. Боровик, В. І. Лубовський, М. М. Нудельман, Е. А. Стребелева, Ж. І. Шифта ін.) [9, 124] виявлено, що для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку характерні нечіткість уявлень, слабкість їх систематизації і мала динамічність, фрагментарність, неповнота і погане утримування в пам'яті просторових співвідношень об'єктів.

Характерна особливість розумово відсталих – бідність уявлень, дітям дуже важко перенести нові знання у нову ситуацію, оскільки вони користуються схемою раніше засвоєних знань. Комп'ютерна програма надає великі можливості моделювання різних ситуацій, занурюючи учнів у цікаву чи побутову ситуацію; надавати допомогу, пред'являючи навчальний матеріал з ілюстраціями, графіками, звуком, що значно збагачує досвід школярів. Загальний недорозвиток мовлення, некритичність мислення, слабкість самоконтролю, невпевненість у своїх діях призводить до частих звертань до вчителя по допомогу.

На думку О. К. Тихомирова, широке впровадження в навчальний процес нових інноваційних технологій навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, відкриває перспективи щодо розширення та поглиблення теоретичної бази знань, надання результатам навчання практичної значущості, диференціації навчання відповідно до запитів, нахилів та здібностей учнів, інтенсифікації навчального процесу й активізації навчально-пізнавальної діяльності, збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності дослідницького характеру, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів [10, 16–25]. Все це компенсує наявні недоліки розвитку дитини, і таким чином полегшить або відкриє їй можливість інтеграції в суспільство і доступ до освіти.

Попередні намагання проводити навчання за допомогою комп'ютерних програм, що

здійснювалися ще на початку та в середині 80-х років, закінчилися невдачею. Це було викликано тим, що недосконалість програмових засобів не дозволяло отримати явну перевагу комп'ютерних технологій перед традиційними формами навчання, а також комп'ютер не був доступним засобом навчання.

На сучасному етапі персональні комп'ютери і програми дозволяють не тільки організувати найпростіші тести, але і моделювати навчальні ситуації, за допомогою анімації, звука, фотографічної точності. Їх застосування, як показує закордонний (Е. Меск, Ю. Іапзоп) і вітчизняний досвід, (Є. Л. Гончарова, О. І. Кукушкіна, Л. А. Леонова, Л. В. Макарова) [7, 126–131] при правильному використанні як в навчанні, так і в вихованні розумово відсталих дітей має ряд переваг у порівнянні з іншими засобами, а саме, спостерігається:

- індивідуалізація навчального процесу за змістом матеріалу, обсягами, способами та темпами його засвоєння;
- активізація навчальної інформації за рахунок індивідуальної роботи в інтерактивному режимі;
- позитивна мотивація навчання за рахунок комфортних психологічних умов роботи дітей, регулярності контролю знань та об'єктивності оцінки;
- гуманізація навчального процесу в плані відповідності різних сторін психофізіологічних особливостей школяра;
- зміна характеру праці викладача, зокрема, скорочення рутинної і посилення творчої складової його діяльності.

На даний час в Україні склалася досить суперечлива ситуація: незважаючи на позитивні фактори, комп'ютер при вивченні навчальних предметів у початковій школі, на жаль, використовується рідко, безсистемно і переважно з метою контролю знань, не беручи до уваги, як правило, інших етапів навчання [5, 42–45].

Основними причинами цього можна вважати брак на ринку педагогічних програмних засобів, що відповідають дидактичним вимогам, відсутність методичних розробок щодо використання комп'ютера в цілому (і конкретних програм навчального призначення зокрема), санітарно-гігієнічні умови використання персонального комп'ютера в початковій школі, невисокий рівень інформаційної грамотності вчителів початкової школи, а також відсутністю комп'ютерної техніки у

багатьох спеціальних закладах. Навіть у тих випадках, коли у школі є комп'ютерний клас, техніка використовується лише для навчання учнів елементів інформатики або як ігровий розважальний автомат [11, 26–30].

Тому, на думку А. К. Фоменко та О. М. Пошетун, основна ідея використання комп'ютерної техніки в спеціальній школі, полягає в тому, що комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом за допомогою якого дитина з недоліками розвитку інтелектуальної сфери зможе заповнити прогалини у знаннях з навчальної програми.

Комп'ютерний герой, на думку Л. В. Демчук – це цікавий співрозмовник, який за необхідності приходить на допомогу дитині, підказує та пояснює матеріал. Учні охоче відповідають комп'ютеру, і якщо він «ставить» їм незадовільну оцінку, то прагнуть якомога швидше її виправити, що підсилює мотивацію у навчанні, яка зумовлюється не зовнішніми стимулами, а змістовністю запропонованих комп'ютером завдань: характером пред'явлення матеріалу, прийомами рішень, формами застосування тощо. Крім того, комп'ютер допомагає усунути одну з найважливіших причин негативного ставлення учнів до навчання – неуспішність, отримуючи можливість довести виконання завдання до його завершення, своєчасно використовуючи для цього потрібну допомогу [5, 39–48].

Цінним є той факт, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Учитель отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня [11, 13–18].

Під час взаємодії з комп'ютером виникає найповніша мотиваційна основа і для розвитку словесного мовлення тих учнів, які потребують допомоги як в усній, так і в писемній формі. Ефективніше відбувається робота з педагогічної корекції та формування правильної вимови, оскільки комп'ютер вимагає введення орфографічно-правильної відповіді, що значною мірою зумовлюється правильною вимовою. Намагання дати правильну відповідь інтенсифікує пізнавальну діяльність, довільну увагу, пам'ять та корегує усне

мовлення, що приведе до тенденції до зростання продуктивності роботи на різних етапах навчання [11, 21–24].

Отже, проведений аналіз наукової літератури довів, що використання комп'ютерних технологій значною мірою поліпшує навчальний процес: одночасно відбувається взаємодія дидактичного трикутника: учень – комп'ютер – учитель. Як засіб навчання і розвитку дітей із психофізичними вадами, комп'ютери можуть використовуватися на уроках математики з метою активізації пізнавальної діяльності, індивідуалізації процесу навчання, контролю знань, їх систематизації, активного включення у творчий процес, розвиток уяви та фантазії, збагачення знань. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор кращим чином вплине на розвиток особистісної сфери дітей та мотиваційного компоненту навчання.

Список використаних джерел

1. Беличева С. А. Проблемы психологического обеспечения системы компенсирующего, коррекционно-развивающего обучения / С. А. Беличева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 2. – С. 69–74.

Julia SOROCHAN, Anna MYKHALCHYSHYNA
Mykolaiv

USING COMPUTER TECHNOLOGY ON MATHEMATICS LESSONS IN SPECIAL SCHOOLS

The article analyzes the literature on the formation of mathematical concepts in children with mental retardation of junior school age, considered the significance of modern computer technology in teaching mathematics pupils of special schools. Feature deals with the use of teaching aids and the use of computer technology in the educational process of mentally retarded pupils of primary school age, disclosed terms of effective implementation of software in specialized institutions determined correction capabilities of information technology in mathematics lessons at school VII type.

Key words: children with intellectual disabilities, computer technology, a special school, correctional education, the educational process.

Юлія СОРОЧАН, Анна МИХАЛЬЧИШИНА
г. Николаев

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье проанализирована литература по проблеме формирования математических представлений у детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста, рассматривается значимость современных компьютерных технологий в обучении математике учащихся специальной школы. Освещены особенности использования технических средств обучения и применения компьютерной техники в учебно-воспитательном процессе умственно отсталых детей младшего школьного возраста, раскрыты условия эффективного внедрения компьютерных программ в специальных заведениях, определены коррекционные возможности применения информационных технологий на уроках математики в школе VII вида.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, компьютерные технологии, специальная школа, коррекционное образование, учебно-воспитательный процесс.

2. Белошистая А. В. Математика и конструирование в 1 классах специальных (коррекционных) школ VII вида : пособие для учителя / А. В. Белошистая. – М. : Владос, – 2005. – 500 с.
3. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, – 2000. – С. 336.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – М., Лань, – 2003. – 656с.
5. Когаловский С. Р. О ведущих планах обучения математике / С. Р. Когаловский // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 39–48.
6. Леонтьев А. Н. Теория усвоения знаний и программированное обучение / А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин. – М., – 1969. – 172 с.
7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 2000. – 270 с.
8. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. для вузов / М. Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – М. : Владос, – 2001. – 406 с.
9. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, – 2008. – 359 с.
10. Тихомиров О. К. Психология комп'ютеризації. – К. : Знання, – 1988. – С. 16-25.
11. Фоменко А. К., Пометун О. М. Сучасні комп'ютерні програми з математики та підходи до їх використання на уроках. // Математика в школах України. – 2002. – №3. – С.26-30.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378

Ніна СТЕЛЬМАХ

м. Миколаїв

stelmah@mksat.net

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ – ОСНОВА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано роль культури педагогічного спілкування в розвитку та становленні особистості дитини. Розкрито різні підходи до феномену спілкування в філософії, психології та педагогіці. Подано визначення спілкування взагалі та педагогічного спілкування. Визначено їх відмінності. Зазначено, що культура педагогічного спілкування має багато складових, серед яких чільне місце посідають психолого-педагогічні умови, дотримання педагогом яких забезпечить поліпшення процесу комунікативної взаємодії та виховного впливу на вихованців. Серед основних умов подано: дотримання педагогом принципів комунікативної взаємодії; наявність у педагога високорозвинених педагогічних умінь; майстерне володіння педагогічною технікою; проявлення позитивних установок по відношенню до дітей.

Ключові слова: спілкування, педагогічне спілкування, культура педагогічного спілкування, умови, принципи, уміння, самопрезентація.

Становлення і розвиток особистості дитини залежить від багатьох соціологічних, педагогічних та психологічних чинників. Невичерпним джерелом її соціального становлення виступає система педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу (родини, педагогічних працівників освітньо-виховних закладів, ЗМІ тощо) з особистістю, її внутрішнім світом, соціальними установками, спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, матеріальними та духовними потребами.

Гуманістична технологія педагогічної взаємодії визнає спілкування найважливішою умовою та засобом розвитку особистості. Психологи стверджують, що потяг дитини до спілкування зумовлений природними потребами, серед яких потреба в спілкуванні визначається як одна із базових. Вона виступає своєрідним внутрішнім поштовхом, стимулом, рушійною силою діяльності та розвитку особистості. Фрустрація цієї потреби призводить до важких психоемоційних порушень, стресів та деформації розвитку дитини. Тому культура педагогічного спілкування визначається важливим фактором повноцінного розвитку особистості дитини.

Спілкування вивчається філософією, соціологією, загальною та соціальною психологією, педагогікою та іншими науками як у нашій країні, так і за її межами.

У філософській літературі проблеми спілкування розкриваються з методологічних позицій, в яких відображаються різні тенденції. Так, філософи М. Каган та В. Соковнін роз-

глядають спілкування як один із видів людської діяльності, яку визначають як комунікативну поряд з пізнавальною, перетворюючою та ціннісно-орієнтованою [7; 14].

Інший підхід до феномену спілкування та співвідношення його з діяльністю розглядає Л. Буєва. Вона обґрунтовує ту точку зору, що діяльність і спілкування – дві взаємопов'язані, відносно самостійні, проте не рівноцінні боки єдиного (індивідуального і суспільного) процесу життя [4].

У сучасних вітчизняних дослідженнях глибоко розкриті психологічні основи спілкування (праці Б. Ананьєва, А. Добровича, Г. Гусєва, Я. Коломинського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. Мясичева, В. Рахматшаєвої, В. Семиченко, І. Страхова та ін.), але в них також визначаються різні підходи до його феномену [2; 6; 9; 11; 13].

Так, О. Леонтьєв та Б. Ананьєв спілкування вважають одним із боків діяльності, оскільки воно притаманне усім її видам. Діяльність, на їх думку, – умова спілкування [9; 2].

Психолог Б. Ломов розглядає діяльність і спілкування як різні сфери соціального буття. Вважає спілкування однією із важливих самостійних категорій і дає їй системний аналіз [10].

Науковець В. Мясичев та його учні розглядають проблему спілкування в руслі теорії відносин [11].

Спілкування як наука та мистецтво розкривається в працях А. Добровича, Л. Власова, Є. Ільїна та інших [6].

Гностичні, емоційні та практичні характеристики спілкування розглядаються в працях О. Бодальова [3].

Педагогічний аспект спілкування розкривається в працях В. Грехнева, В. Кан-Калика, А. Лутошкіна, В. Мудрика, Ф. Рахматуліної та інших [5; 8]. У них визначено та охарактеризовано його сутність, структуру, функції, стилі, правила, бар'єри тощо. Але проблема визначення умов ефективного педагогічного спілкування, дотримання педагогом яких забезпечить культуру комунікативної взаємодії, досліджена не в повній мірі.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні умови педагогічного спілкування, які сприятимуть формуванню культури комунікативної взаємодії як основи деонтологічної культури педагога та поліпшенню педагогічного впливу на розвиток особистості дитини.

У психологічному словнику за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського поняття «спілкування» визначається як багатоплановий процес установаження і розвитку контактів між людьми, породжених їх потребами у спільній діяльності [12].

Культура людського спілкування відноситься до загальної моральної культури особистості. Вона є виявом високої вихованості та духовності людини. Слово – це і найкраще, що є в розпорядженні людини і найгірше, чим вона володіє (Езоп).

Визначення педагогічного спілкування подано у праці О. Леонтьєва «Педагогічне спілкування». Він зазначає, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з дітьми, яке має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, на оптимізацію діяльності та відносин між педагогом й дітьми та між дітьми у колективі [9].

Відомий науковець В. Кан-Калик вважає, що педагогічне спілкування – це професійне спілкування педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання [8].

Іншими словами, педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога з дітьми, батьками, колегами, спрямованій на встановлення сприятливого психоло-

гічного клімату, на оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо.

У педагогічному спілкуванні складається особлива система виховних взаємин, що сприяють ефективності виховання, навчання, формування та розвитку особистості дитини. У педагогічній діяльності спілкування виступає як основний засіб та інструмент педагогічного впливу. Тому умови і функції спілкування з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-значущі.

Культура та ефективність педагогічного спілкування залежить від багатьох умов. Дотримання педагогом принципів комунікативної взаємодії – одна із них. Науковці визначили цілий ряд принципів, яких повинен дотримуватися педагог:

- урахування соціальних установок дитини. У психології установка визначається як стійка схильність людини до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба. Кожна дитина – індивідуальність, яка має власні думки, бажання, погляди, цінності, досвід. Спілкуючись з дітьми, педагог має враховувати ці особливості та настанови, приймати дітей такими, які вони є і робити все необхідне для їх розвитку та вдосконалення;
- «Ви-підхід» передбачає розуміння дитини, глибоку повагу до неї, щирість, формування та укріплення в ній почуття власної гідності; формування відчуття дитиною своєї значущості; вихід на позицію «ми», спільне вирішення проблем;
- принцип толерантності. У філософському енциклопедичному словнику толерантність пояснюється як терплячість до інших поглядів, виявів, звичок. Педагог має толерантно ставитися до усіх дітей, проявляти розуміння того, що всі діти індивідуальні та неповторні, і кожен має право на власну думку, погляд, позицію. Цей принцип вимагає від педагога уважно вислуховувати дітей, об'єктивно оцінювати, тактовно реагувати, переконливо пояснювати;
- принцип референтності передбачає повагу, доброту, турботу, врівноваженість, любов до дітей; оптимістичне прогнозування, демонстрацію віри в них; висвітлення всього позитивного, що властиве

дітям, надання їм таких завдань, доручень, виконання яких щоб сприяло розкриттю кращих їх якостей і підвищувало статус в міжособистісних відносинах [3; 5; 8].

Наявність у педагога високорозвинених педагогічних умінь – важлива умова культури педагогічного спілкування. Для оптимального педагогічного спілкування, за О. Леонтьєвим, педагогу необхідні наступні уміння:

- уміння управляти своєю поведінкою, що означає здатність здійснювати саморегуляцію свого психоемоційного стану, оскільки від нього залежить і психологічна атмосфера в класі, групі, і душевний комфорт дітей, і ефективність виховного впливу на дітей, і їх ставлення до педагога;
- розвинені якості уваги: обсяг – кількість об'єктів, які можуть бути охоплені увагою одночасно; концентрація – ступінь зосередженості на об'єкті; переключення – усвідомлене перенесення уваги з одного об'єкта на інший; розподіл – можливість утримувати в сфері уваги одночасно декілька об'єктів; стійкість – тривале зосередження уваги на об'єкті; спрямованість – зовнішня (на предмети навколишнього світу) та внутрішня (на свої почуття, відчуття тощо);
- уміння соціальної перцепції передбачає здатність за зовнішніми проявами (поводження дитини, її слова, жести, інтонації, зовнішній вигляд тощо) розуміти її внутрішній стан, відчувати її думки й почуття, вгадувати наміри, моделювати хід розвитку;
- уміння за зовнішніми виявами адекватно моделювати особистість дитини: розуміння її психічного стану, мотивів, цілей, намірів, спрямованості взагалі як цілісного утворення. О. Леонтьєв особливий акцент робить на здатності педагога враховувати пізнавальні й особистісні інтереси дітей.
- уміння мовного спілкування: оптимально будувати свою мову в психологічному плані, щоб надихати, стимулювати, вселяти віру, впевненість, радість, створювати доброзичливу психологічну атмосферу;
- уміння мовного й немовного контакту з дітьми: ерудованість, великий словниковий запас, виразність, чіткість, логічність, послідовність, переконливість, емоційність, висока культура мовлення;

досконале володіння мімікою та пантомімікою [9].

Культура та якість педагогічного спілкування у великій мірі залежать від особистості педагога. Тому йому важливо створити позитивне враження про себе в очах дітей, що є наступною умовою культури педагогічного спілкування. Сприйняття дітьми педагога чи не сприйняття його особистості, внутрішнього стану, формування довіри чи недовіри до його слів починається із враження, створеного ним самим.

Видатний український педагог А. Макаренко говорив, що дитина не може бачити, що робиться в душі вихователя, але висновок про його внутрішній світ вона робить на основі сприйняття його зовнішніх проявів.

Здатність педагога створювати свій образ у дітей науковець Л. Мітіна називає самопрезентацією, яка, на думку психолога О. Леонтьєва, має три основні мотиви: прагнення до розвитку відносин; самоствердження особистості; необхідність професійного плану. Вони тісно пов'язані між собою.

Велику роль у самопрезентації (самоподачі) педагога відіграє педагогічна техніка. Вона передбачає наявність: високої культури мовлення; майстерне володіння мімікою, пантомімікою, жестами (міміка – рухи лицьових м'язів). Міміка підвищує емоційну значущість інформації, сприяє її кращому сприйняттю та засвоєнню. Пантоміміка – рухи всього тіла або окремих його частин: рук, ніг, тулуба; пластика тіла; хода.

Сучасні дослідники відзначають, що в комунікативній взаємодії увага дітей звертається не тільки на те, що і як говорить педагог, а й на зовнішній вираз почуттів та емоцій в мімічних та пантомімічних рухах. Гарні манери поведінки педагога допомагають йому швидко адаптуватися в будь-яких умовах, сприяють встановленню комунікативних контактів, підвищують ефективність педагогічного впливу на дітей.

Важливими компонентами педагогічної техніки є також охайність і смак у виборі одягу, уважність до свого зовнішнього вигляду; здатність керуватися основами психотехніки (розуміння педагогом власного психічного стану, самоконтроль, витримка); розуміння

внутрішнього стану вихованців і уміння адекватно впливати на них.

Сучасний педагог-гуманіст Ш. Амонашвілі ввів до педагогічного лексикону таке інноваційне поняття як «педагогічна усмішка» як духовний стан учителя, як якість його духу і вважає її необхідною умовою ефективності спілкування. Він стверджує, що усмішка є особливою духовною силою, яка проходить через серце і проявляється зовні як вираз обличчя, яке випромінює внутрішнє світло і тепло. Усмішками передаються і надсилаються іншим наші відносини, почуття, думки. Справжня щира усмішка йде тільки від доброго серця і все, що нею виражається, слугує для підтримки, заохочення, натхнення, заспокоєння тих, до кого вона звернена [1].

Ефективність педагогічного спілкування залежить і від установок педагога, які спонукають його орієнтувати свою діяльність та ставлення до дітей у певному напрямі та діяти автоматично, послідовно та цілеспрямовано. Завдяки багаторазовому повторенню установочних ситуацій поступово формуються фіксовані установки, які на підсвідомому рівні визначають те чи інше ставлення до дитини. Звісно, що установки педагога можуть бути як позитивними, так і негативними, упередженими.

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, який увійшов у історію педагогіки, як «ефект Пігмаліона». Суть його в тому, що американські психологи Розенталь і Джекобсон після психологічного обстеження школярів, повідомили вчителям, що в класах є діти з великим інтелектуальним потенціалом, назвавши при цьому прізвища дітей, які не виявляли особливих розумових здібностей.

Після деякого часу ці ж дослідники провели повторне обстеження тих самих учнів і виявили, що діти, які навчалися раніше посередньо, виявили високий рівень інтелектуальних здібностей. А пояснюється такий ефект тим, що вчителі змінили установку по відношенню до дітей: стали дивитися на них як талановитих, більше приділяли уваги, любові, створювали ситуації успіху і робили все для того, щоб діти повноцінно розвивалися. Тому установка завжди повинна бути пози-

тивною, оптимістичною і це ще одна умова ефективності педагогічного спілкування.

Отже, спілкування – важливий фактор розвитку дитини, воно забезпечує її зв'язок з людьми, соціумом, де дитина соціалізується, формується як особистість. Кожному педагогу необхідно оволодівати культурою педагогічного спілкування, яке сприятиме повноцінному розвитку особистості дитини. Культура педагогічного спілкування – поняття широке, об'ємне і включає в себе багато чинників, серед яких важливе місце посідають умови педагогічного спілкування, дотримання яких поліпшить культуру педагогічної взаємодії, яка виступає основою деонтологічної культури педагога.

У статті розглянуто лише деякі умови комунікативної взаємодії, потребують подальшого дослідження й інші її умови та чинники, які є складовими культури педагогічного спілкування.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. О. Посмішко моя, де ти? Думки в учительській / Переклад з російської. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2007. – 32 с. – (Антологія гуманної педагогіки).
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения. – Москва-Воронеж, 1996. – 343 с.
4. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 325 с.
5. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
6. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
7. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Просвещение, 1974. – 356 с.
8. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 56 с.
10. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 64-93.
11. Мясичев В. М. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1985. – 450 с.
12. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Семиченко В. А. Психология общения. – К.: Магистр – S, 1998. – 76 с.
14. Соковнин В. М. О природе человеческого общения. – М.: Просвещение, 1974. – 320 с.

Nina STELMAKH
Nikolaev

THE CULTURE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS THE BASIS OF A TEACHER'S DEONTOLOGICAL CULTURE

The role of the culture of pedagogical communication in the development and spiritual formation of a child's personality is substantiated in the article. Different approaches to the phenomenon of communication in philosophy, psychology and pedagogics are revealed. The definition of the term «communication» as a whole and «pedagogical communication», and their main different features are formulated. It is noted that the culture of pedagogical communication has many components, among them a prominent place is occupied by psychological and pedagogical conditions observance of which by a teacher will give the improvement of the process of interactive communication and educational influence on students. The main conditions are the observance of the principles of communicative interaction; highly developed pedagogical skills; mastery of pedagogical technique; positive attitude towards children.

Key words: communication, pedagogical communication, pedagogical communication culture, conditions, principles, skills, self-presentation.

Нина СТЕЛЬМАХ
г. Николаев

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ – ОСНОВА ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье обосновано роль культуры педагогического общения в развитии та становлении личности ребёнка. Раскрыто разные подходы к феномену общения в философии, психологии, педагогике. Даны определения общения и педагогического общения. Определены их различия. Указано, что культура педагогического общения имеет много составляющих, среди которых важное место занимают психолого-педагогические условия, реализация которых обеспечит улучшение процесса коммуникативного взаимодействия и воспитательного влияния на воспитанников. Среди основных условий представлены: учёт педагогом принципов коммуникативного взаимодействия; наличие у педагога высокоразвитых педагогических умений; владение педагогической техникой; проявление позитивных установок относительно детей.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, культура педагогического общения, условия, принципы, умения, самопрезентация.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

Валентина ФРИЦЮК

м. Вінниця

hfrjdcmrif@ukr.net

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано підходи різних науковців до визначення структури готовності особистості до професійного саморозвитку. Акцентовано увагу на сутнісних категоріях (параметрах, характеристиках), що задають критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості. На основі аналізу літератури з проблеми дослідження визначено компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, з-поміж них: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-оцінний та відповідні показники, що дає змогу проводити діагностику досліджуваної якості, оскільки розробка відповідного інструментарію базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні педагоги, безперервний професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, структура, компоненти, показники.

Соціальним замовленням сучасного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний саморозвиток і самовдосконалення. Тому найважливішою складовою навчально-виховного процесу у педагогічних вищих навчальних закладах має бути забезпечення процесу саморозвитку майбутніх педагогів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Для визначення особливостей процесу підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку важливе значення має з'ясування сутності й структури цієї готовності.

Психологічні основи процесу розвитку особистості розглянуті такими науковцями, як: Л. Виготський, В. Зінченко, І. Кон, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Г. Цукерман та ін.; саморозвитку – І. Василенко, Л. Василенко, О. Власова, М. Костенко, В. Семиченко, Т. Тихонова та ін. Проведене нами дослідження показало, що сучасні науковці, вивчаючи проблему професійного саморозвитку фахівців та готовність, зокрема, майбутніх учителів до різного виду професійної діяльності, по-різному підходять до відбору компонентів, критеріїв та показників.

Метою статті є висвітлення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку», компонентів та показників цього складного особистісного утворення.

Проблема визначення складових, критеріїв і показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є досить складною. Це зумовлено тим, що «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» має інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють різноманітні чинники: особистісні, соціальні. Водночас структура саме «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» не отримала у наукових дослідженнях достатнього висвітлення.

Уважаємо, що поняття «структури готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» певним чином пов'язано з кожним чинником, що відображає характер розташування елементів, взаємодію їхніх сторін і властивостей у системі. Варто зауважити, що у визначеннях самого поняття «структура» існують розбіжності. Ми поділяємо погляд тих дослідників [11], які вважають, що структура містить не тільки схему взаєморозташування, впорядкованості елементів системи, а й самі ці елементи.

В. Семиченко [7, 54–55] визначила такі складові професійного саморозвитку: визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій; діагностування якостей конкретного фахівця; ви-

значення напрямків самовдосконалення, виходячи з бажаного результату і наявних якостей; складання програми самовдосконалення для конкретної особи; визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення; реалізація програми самовдосконалення; оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення; внесення коректив у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів реалізації програми і, за потреби, ухвалення нової програми; визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення.

Суттєвими в контексті нашого дослідження є показники професійного саморозвитку особистості, визначені О. Остапчук [66, 14–15]: обсяг знань і система уявлень про суть професійної діяльності й вимоги професії до особистості фахівця, його професійних знань, умінь, навичок (змістово-мотиваційний критерій); виражена професійна спрямованість, емоційна привабливість професії, позитивна мотивація та готовність чітко самоорганізувати свою діяльність, наявність планів саморозвитку (організаційно-діяльнісний критерій); уміння володіти різними педагогічними і психологічними технологіями та методами самовиховання, уміння долати труднощі на цьому шляху й досягати поставлених цілей у професійному саморозвитку (технологічний критерій).

С. Кузікова [44, 133–134] до сутнісних категорій (параметрів, характеристик), що задають критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості відносить такі, як:

- усвідомленість свого внутрішнього світу і своїх взаємовідносин із зовнішнім світом;
- рефлексія (самопостереження і самоаналіз);
- довільність, саморегуляція, відповідальність за власний саморозвиток;
- джерело детермінації, модальність інтенціональності саморозвитку;
- наявність мети саморозвитку;
- пізнавальна активність;
- творчість (самотворення), експансія, трансцентентність;
- глибина зміни певної сфери психічної реальності людини, емоційно-вольового компоненту, поведінкового, характеро-

логічного, самосвідомості: Я-концепція, концепція життя, цілі, мотиви, цінності, смислоттєві орієнтації.

Чотири компоненти готовності до саморозвитку визначає П. Горностаї [33]: особистісний, функціональний, змістовий і оцінний. Особистісний (ставлення до себе) включає усвідомлення своїх можливостей, усвідомлення покликання, особливого призначення особистості; образ ідеального Я чи ідеали особистості тощо; функціональний (спрямованість) – мотиви і потреби самоактуалізації, ціннісні орієнтації, що виражаються в інтересах, схильностях, бажання творити тощо; змістовий – творчі здібності особистості, які є найважливішим фактором (фундаментом) саморозвитку; оцінний – операціональна система, інструментарій, що сприяє реалізації потреб у творчості і саморозвитку тощо.

Розробляючи критеріальні підходи до виокремлення показників професійного саморозвитку майбутнього вчителя, О. Гандабура [22, 52–53] спиралася на функції професійного саморозвитку майбутнього вчителя. 3-поміж функцій: когнітивна або пізнавальна (опанування нових знань про майбутню професійну діяльність); ціннісна (оцінювання та вдосконалення майбутнім учителем себе як фактор, який обумовлює якість його професійної діяльності); формуюча (формування досвіду та занурення майбутнього вчителя в зміст професійного життя). До структурних компонентів професійного саморозвитку майбутнього вчителя О. Гандабура відносить: когнітивно-емоційну складову, організаційно-діялісну, технологічну та діалогічну.

Отже, стверджуємо, що нині в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їх деталізація та визначення викликають наукову полеміку. Одержані таким чином експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», хоча й

здійснені вони в одному напрямку. Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

У процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний (наявність мети професійного саморозвитку; наявність цілей, програми саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети (професійного саморозвитку): пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху); інформаційно-пізнавальний (знання методів і форм професійного саморозвитку; розвинене логічне і критичне мислення; знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з безперервного професійного саморозвитку); організаційно-діяльнісний (уміння скласти програму власного безперервного професійного саморозвитку; володіння навичками самоорганізації); особистісно-регулятивний (образ ідеального Я, наявність позитивної Я-концепції; вольовий самоконтроль; прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності; відповідальність за власний професійний саморозвиток); рефлексивно-оцінний (ступінь оволодіння рефлексивними вміннями; адекватність самооцінки власних здібностей; рефлексія власної професійної діяльності).

Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком означених нами компонентів.

Нам імponує позиція Л. Міщихи, яка, визначаючи структуру психологічної готовності особистості до творчої діяльності, стверджує, що психологічна готовність до творчої діяльності виявляється на двох рівнях, як потенційна готовність, що уможливорює існування готовності, базовими для якої виступають когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти і як актуальна готовність, що забезпечує на основі мотиваційно-ціннісного, емоційно-почуттєвого, творчого та вольово-

го компонентів стан виникнення готовності до вирішення конкретних завдань діяльності [5]. Уважаємо, що й готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку може бути в потенційному й, так званому, актуальному стані.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до визначення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку». Незважаючи на численні роботи, в яких розглядаються компоненти, критерії, показники, складові досліджуваної якості, не існує усталеного визначення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку». На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження в структурі готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку визначаємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, організаційно-діяльнісний, особистісно-регулятивний, рефлексивно-оцінний, з відповідними показниками. Це дає змогу проводити діагностику досліджуваної якості.

Список використаних джерел

1. Базаров Т. Ю. Управление персоналом / Т. Ю. Базаров. – М. : Мастерство, 2002. – 218 с.
2. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : навч. посіб. / О. В. Гандабура ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.
3. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126–138.
4. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С. Б. Кузікова ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
5. Міщиха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.01 / Міщиха Лариса Петрівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ, 2015. – 38 с.
6. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроєктування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. 2007. – № 4. – С. 13–18.
7. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку у в контексті неперервної професійної освіти / В. А. Семиченко // Педагогіка і психологія. 2010. – № 2. – С. 46–57.

Valentina FRYTSIUK
Vinnytsia

STRUCTURE READINESS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL FUTURE TEACHERS SELF-DEVELOPMENT

In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent to the modern educational process.

Analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term «teacher's self-development» has no clear consistent definition due to different methodological approaches to its consideration. The process of professional self-development of future professionals and structure are considered by scientists from the standpoint of different approaches.

Key words: professional self-development, future teachers, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuing professional self-development, structure, components, performance.

Валентина ФРИЦЮК
г. Винница

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье проанализированы подходы различных ученых к определению структуры готовности личности к профессиональному саморазвитию. Акцентировано внимание на сущностных категориях (параметрах, характеристиках), задающие критерии определения уровней организации саморазвития личности. На основе анализа литературы по проблеме исследования определены компоненты готовности будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию, среди них: мотивационно-ценностный, информационно-познавательный, организационно-деятельностный, личностно-регулятивный, рефлексивно-оценочный и соответствующие показатели, что позволяет проводить диагностику исследуемого качества, поскольку разработка соответствующего инструментария базировалась на теоретических основах и методологических подходах различных направлений общей педагогики, теории и методики профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущие педагоги, непрерывное профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию, структура, компоненты, показатели.

Стаття надійшла до редколегії 25.08.2016



РОЗДІЛ 3

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА



УДК 376-056.264:159.942

Олена БЕЛОВА

м. Кам'янець-Подільський
alena-belova77@yandex.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ АГРЕСІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Стаття розкриває основні етапи корекційної соціально-групової роботи які включають знайомство учнів із емоціями; формування уявлення про ролі, які діти можуть використовувати в різних життєвих ситуаціях; аналізу проблемних (позитивні та негативні) життєвих ситуацій; формування у дітей уміння розпізнавати емоційні прояви в інших людей, казкових персонажів; розвивати почуття співпереживання, турботливості до інших; закріплення навичок адекватного реагування під час конфліктних ситуацій.

У статі висвітлені методи та навчально-виховні прийоми які формують у молодших школярів з вадами мовлення уявлення про моделі поведінки у життєвих ситуаціях; розвивають вміння аналізувати конфліктні ситуації; сприяють самостійно приймати конструктивні рішення у напружених взаємостосунках між дітьми (дорослими).

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивна поведінка, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

На думку науковців (В. Ананьєва, Л. Божович, С. Завражец та ін.), великий вплив на формування дитячого світогляду, мають дві важливі структури соціального середовища: сім'я та колектив. У своїх дослідженнях учені відзначили (А. Долгова, О. Романов, І. Фурманов та ін.), що продемонстрована членами

родини або групою однолітків негативна модель поведінки для дитини-спостерігача є основним прикладом для наслідування.

Науковці (О. Атемасова, Д. Бех, А. Долгова, Л. Гумовська, Л. Мітіна, В. С. Нерпа, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, К. Рудестам та ін.), котрі використовували в практичній ді-

яльності соціально-груповий підхід щодо корекції поведінки, зазначали, цей підхід, допомагав дітям зняти емоційне напруження у колективі однолітків, дозволяв краще пізнати інтереси один одного. Аналіз праць, вищезазначених учених, дозволив нам сформувавши блок навчально-превентивних занять який було спрямовано на корегування стосунків між молодшими школярами, формування в них почуттів емпатії, гуманності, співчуття, толерантності та уважності один до одного [1, 229; 2, 20; 3, 161; 4, 84].

В основу навчально-превентивної методики на всіх етапах роботи включено ситуації з модифікованої «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої» методики, використані музичні твори, картини сучасних та класичних художників, мультфільми, казки, малюнки, притчі, рухові ігри.

Визначена структура навчально-превентивних групових занять, складається з трьох частин: вступної, основної та завершальної. Крім того, сформульована назва, мета, перелік основних засобів та інструкція щодо виконання вправ.

На першому – аналітичному етапі навчально-превентивної роботи використано метод аналізу емоціональних проявів при використанні ігрового методу. Мета цього етапу – формування в молодшого школяра з вадами мовлення уявлень про ролі, які можна обігравати в різних життєвих ситуаціях; розвиток уміння аналізувати ті чи ті конфліктні позиції; приймати різні рішення (традиційного і нетрадиційного характеру) з урахуванням індивідуального сприйняття дитини (гумор, співчутливість, стійка позиція) (див. табл. 1).

Соціально-групове превентивне навчання включало ряд ігор, які дозволяли дітям у безпечному середовищі отримати новий досвід спілкування й нешаблонні зразки поведінки, з'єднатися зі своїм колективом

і більше дізнатися інформації про життя своїх однокласників.

На другому – варіативному етапі з учнями проводиться, що включає методи аналізу життєвих ситуацій, казок, притч, мультфільмів.

Основною метою на даному етапі було сформувавши в молодших школярів з вадами мовлення почуття відповідальності за власні вчинки; вміння аналізувати життєві ситуації; бачити нові виходи з конфлікту; робити висновки з попередніх помилок (див. табл. 2).

Групові заняття з дітьми включали притчі, мультфільми, казки, оповідання, які розкривали мораль поведінки головних персонажів і проводили читку аналогію між їх вчинками та життєвими ситуаціями.

На третьому – реагуювальному етапі включено метод малювання.

Метою цього етапу було навчити молодшого школяра відчувати гаму кольорів відповідно до визначеного завдання; трансформувати свої емоції на аркуші паперу; розвивати процеси творчої уяви; навчитися співпрацювати з близькими людьми, поважаючи їх думки та вибір (див. табл. 3).

Таблиця 1

Зміст першого етапу навчально-превентивної роботи запобігання агресії у молодших школярів з ПМР

Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Ігрова діяльність	Формування розуміння понять «емоції» та «емоційні прояви»; навчити розпізнавати емоційні стани в інших людей; сформувати вміння встановлювати зв'язок між емоційними станами і причинами, що їх зумовлюють; сформувати взаємодовіру між учасниками групи; вміння виражати свої негативні емоції та використовувати соціально прийнятні форми поведінки	<i>Заняття 1.</i> Види емоційних проявів. – Гра «Відтвори емоцію». – Притча «Два вовки». – Гра «Злий звір». – Гра «Розкрий емоційний стан учнів на картинці». – Гра «Роби, як я...». <i>Заняття 2.</i> Негативні емоції «Гнів». – Гра «Охарактеризуй емоційний стан людини». – Гра «Знайди негативні емоційні стани». – Гра «Мені не подобається в тобі...». – Гра «Гаряча картопля». <i>Заняття 3.</i> Негативні емоції «Образа». – Гра «Вгадай емоцію». – Притча «Образи та картопля». – Гра «Дізнайся про причину образи». – Гра «Хто керує?». – Гра «Загубилася дитина». <i>Заняття 4.</i> Негативні емоції «Страх», «Впертість». – Гра «Розіграй емоцію». – Притча «Хто найсміливіший»; – Гра «Мені не подобається в собі...». – Гра «Демонстрація своєї поведінки». – Гра «Розривні ланцюги»

Таблиця 2

Зміст другого етапу навчально-превентивної роботи запобігання агресії у молодших школярів з ПМР

Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Метод аналізу	Навчити учнів аналізувати емоційний стан близьких людей; розвивати взаємоповагу до своїх однолітків, рідних людей; розвивати почуття співпереживання, розуміння ближнього; навчити поважати один одного; сформувати розуміння своєї соціальної відповідальності в партнерських взаєминах з однолітками	<p><i>Заняття 5. Поняття «Дружби».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Гра «Коло емоцій». – Аналіз сюжетних ситуацій: <ul style="list-style-type: none"> • складання моделі поведінки за сюжетною картинкою «Візьміть мене в гру...» – Гра «Паровоз». – Гра «Знайти того, у кого...». <p><i>Заняття 6. Вміння прощати.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Гра «Відбий емоцію м'ячем». – Аналіз сюжетних ситуацій: <ul style="list-style-type: none"> • перегляд біблейського мультфільму «Хто з Вас не грішний?». • складання моделі поведінки за сюжетною картинкою «Ставлення однолітків до учня з неадекватною поведінкою». – Гра «Підведіться всі, хто...». <p><i>Заняття 7. Розвиток дружніх стосунків</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Аналіз сюжетних ситуацій: <ul style="list-style-type: none"> • аналіз сюжетної картинки «Стосунки в класі». • перегляд мультфільму «Птахи та журавель». • перегляд мультфільму «Часткова хмарність». • правила дружби. – Гра рухова «Знайди друга» <p><i>Заняття 8. Розвиток позитивної самооцінки.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Аналіз сюжетних ситуацій: <ul style="list-style-type: none"> • перегляд мультфільму «Овечка». • читання притчі «Підбадьорся і піднімайся в гору». – Гра «Підведіться всі, хто...». – Гра «Розривні ланцюги»

Таблиця 3

Зміст третього етапу навчально-превентивної роботи запобігання агресії у молодших школярів з ПМР

Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Малювання; аналіз картин художників	Навчити дітей уявляти та трансформувати свої емоції на аркуші паперу; сформувати в них позитивну самооцінку, навчити усвідомлено ставитися до себе, своєї зовнішності, своїх особливостей і здібностей, власної неповторності	<p><i>Заняття 9. Емоції в кольорах.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Перегляд анімаційного фільму «Глобальне переживання»; – Читання притчі «Усе в твоїх руках»; – Малювання різних емоційних станів; – Малюнок на тему: «Усе в твоїх руках»; – Гра «Струмочок». <p><i>Заняття 10. Малюємо свій страх.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Перегляд мультфільму «Зовсім не страшно»; – Малювання свого страху; – Притча про «Страх»; – Гра «Струмочок». <p><i>Заняття 11. Розпізнавання та зміна емоцій.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Перегляд картин відомих класичних художників; – Зміна емоційного стану. Малюнок на тему: «Усе в твоїх руках - 2» – Малюнок за групами: «Перетворюємо негативного казкового героя в позитивного»; – Гра «Дракон». <p><i>Заняття 12. Почуття щастя.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Притча про «Щастя»; – Уявлення себе чарівником. Розповідь про свій чарівний світ; – Гра «Повітряна кулька»

На соціально групових заняттях з дітьми вивчалися емоції, які трапляються в житті людей. Учні знайомили з художніми твора-

ми відомих класичних авторів, пропонували визначити емоційні стани головних персонажів; демонстрували анімаційний фільм із ди-

намічним розвитком нашого суспільства, від зародження планети до сучасних днів; читали притчу, за якою людина є власником своєї долі. Після виконання всіх вправ молодшим школярам були запропоновані сюжетні картини з модифікованої «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої» методики й необхідно було розмалювати, та позначити на обличчях персонажів емоції.

На інших заняттях малювання молодші школярі за своїми малюнками вчилися самостійно вирішувати внутрішні конфлікти. Їм пропонували намалювати свій «Страх», а потім позбутися його розірвавши аркуш паперу на дрібні шматочки; або ж стати чарівником, перенестися на свою планету мрій і намалювати власне «Щастя», яке вони уявляють.

На четвертому – чуттєво-сприймальному етапі навчально-превентивної роботи передбачалося слухання музичних творів і цілеспрямований вибір музики з використанням трьох, зазначених нами підходів.

Метою нашої роботи було сформувавши в молодших школярів поняття про музичний настрій; стимулювати в них розвиток різних почуттів, які викликають музичні твори; навчити аналізувати та співставляти емоційні стани людей з явищами природи та класичними музичними творами; сформувавши уявлення про емоційний світ музики; навчити співпереживати, проявляти любов і турботу стосовно інших людей, розвивати почуття емпатії; уявляти наслідки від негативних дій та емоцій (табл. 4).

На даному етапі учням пропонують подивитися відеогалерею, що зібрана з картин відомих класичних та сучасних художників. Представлена відеогалерея сформована за

емоційними почуттями героїв, що розкривали «Гнів», «Страх», «Страждання», «Печаль», «Спокій», «Любов», «Радість». Кожен відеосюжет супроводжується мелодією, яка характеризує емоційний настрій персонажів на картинах. Переглядаючи відеогалерею, діти самостійно здійснюють зв'язок між сюжетами картин, музикою й відповідним емоційним настроєм. Кожен переглянутий відеосюжет обговорюється за спеціально продуманими запитаннями.

П'ятий саморегуляційно-синтезований етап роботи – підсумковий. Його мета – закріплення в молодших школярів з вадами мовлення навичок адекватного реагування в конфліктних ситуаціях; умінь позбутися емоційного напруження між однолітками й дорослими за допомогою прийняття ними нестандартних рішень; співвіднесення емоційних станів з музичними творами й кольорами; розкриття вмінь контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе, так і в інших людей (табл. 5).

Навчально-превентивна робота на цьому етапі передбачала групування в молодших школярів усіх умінь, знань та навичок реагування під час конфліктних ситуацій. Тому дітям демонстрували низку ситуативних картинок з «Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої» методики, які розкривали сімейні взаємовідносини «Дитина-Батьки». Учні аналізували ситуацію, визначали причину конфлікту, моделювали новий тип поведінки й склали до нього власну розповідь.

На останньому занятті молодшим школярам також пропонували самостійно вирішити складні конфліктні ситуації, які трапилися з малюнковими героями в сім'ї та в колективі.

Таблиця 4

Зміст четвертого етапу навчально-превентивної роботи запобігання агресії у молодших школярів з ПМР

Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Вибір музики	Розширити в дітей уявлення про внутрішній світ інших людей, навчити поважати їх думки, почуття, дії; виховувати інтерес, увагу й доброзичливе ставлення до навколишніх; навчити розрізняти емоційні почуття, стани тих персонажів, що зображені на картинах; навчитися співпереживати, проявляти любов і турботу до інших людей; розвивати почуття емпатії.	<i>Заняття 13.</i> Розпізнавання емоцій за звуками природних явищ. – Розпізнавання «Емоцій природи»; – Гра «Співаємо як тварини». <i>Заняття 14.</i> Розпізнавання емоцій за класичними музичними творами. – Перегляд відеогалереї за емоційними станами; – Підбір музичних творів до сюжетних картинок «Розпізнавання емоцій».

**Зміст п'ятого етапу навчально-превентивної роботи запобігання агресії
у молодших школярів з ПМР**

Методи	Мета заняття	Основні види діяльності на заняттях
Інсценування, творча розповідь, малювання, вибір музичних творів	Закріпити з молодшими школярами навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій; розкрити їх уміння контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе так і в інших	<i>Заняття 15.</i> Виховання поваги до батьків та інших людей. Прослуховування притч: – «Про Ангела»; – «Про Ангелів»; – «Вітаю щастя!»; – Аналіз сюжетних картинок «Надати нову версію ситуацій». <i>Заняття 16.</i> Обігравання конфліктних ситуацій

Дітям необхідно було обрати запропонований експериментатором музичний твір, який би характеризував емоційний настрій героїв, розмалювати персонажів та приміщення класу, магазину або кімнати квартири, де вони перебували; вирізати персонажів; наклеїти їх за різним родом діяльності; скласти власні версії вирішення конфліктів. Зазначений вид корекційної роботи допомагав молодшим школярам побачити нові виходи зі складних життєвих ситуацій); зробити висновки з попередніх помилок (як власних, так і чужих; сформувати почуття відповідальності за свої вчинки; навчитися турботливо, з повагою ставитися до своїх батьків, аналізувати та розуміти їх поведінку.

Отже, для попередження агресії в молодших школярів з порушеннями мовленнєвим роз-

витком нами була сформована навчально-превентивна система, яка допомогла у соціально-груповому підході сформувати в дітей уміння розуміти власні емоції та почуття інших людей; під час критичних ситуацій створювати нові моделі поведінки, які б не суперечили загальним нормам поведінки в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М. : Генезис, 2009. – 216 с.
3. Нерета В. С. Агрессивна дитина / В. С. Нерета. – Х. : Основа, 2015. – 188 с.
4. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т. П. Смирнова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 160 с.

Olena BELOVA

Kamianets-Podolskyi

**ORGANIZATION OF GROUP WORK FOR PREVENTION OF AGGRESSION AMONG
PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH DEVELOPMENT**

The article reveals the main stages of correction social groups pupils which include familiarity with emotions; forming an idea of the roles that children can use in different situations; problem analysis (positive and negative) situations; developing children's ability to recognize emotional expression in others, fairytale characters; develop a sense of empathy, turbotlyvosti for others; fastening skills respond adequately during the conflict.

The article highlights the methods and the educational techniques that form in primary school children with speech disabilities understanding of the behaviors in everyday situations; develop the ability to analyze conflict situations; contribute to make their own designs in strained relations between children (adults).

Key words: aggression, aggressiveness, aggressive behaviour, kinds and subspecies of aggression, junior schoolchildren with speech impairment.

Елена БЕЛОВА

г. Каменец-Подольский

**ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ АГРЕССИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Статья раскрывает основные этапы коррекционной социально-групповой работы, включающие знакомство учащихся с эмоциями. Это формирование представления о роли, которые дети могут использовать в различных жизненных ситуациях; анализа проблемных жизненных ситуаций; формирование у детей умения распознавать эмоциональные проявления у других людей, сказочных персонажей; развивать чувство сопереживания, участия к другим; крепления навыков адекватного реагирования во время конфликтных ситуаций.

В статье освещены методы и учебно-воспитательные приемы которые формируют у младших школьников с нарушениями речи представления о модели поведения в жизненных ситуациях; развивают умение анализировать конфликтные ситуации; способствуют самостоятельно принимать конструктивные решения в напряженных взаимоотношениях между детьми (взрослыми).

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, младшие школьники с нарушениями речевого развития.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37.015.31:17.022.1+372.3+058.6+37.091+316.614.5

Ірина КНЯЖЕВА

м. Одеса

irina.knyazheva@gmail.com

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ ДНЗ І СІМ'Ї

У статті доведено значення й особливості сім'ї як важливого у становленні моральної особистості дитини дошкільного віку соціального інституту, що має свої власні функції; розкрито сутність, специфіку і роль взаємодії дошкільного навчального закладу і родини у здійсненні актуальних завдань морального виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах суспільної дошкільної освіти, схарактеризовано найважливіші вікові новоутворення дітей шостого року життя, що сприяють їх здійсненню; запропоновано форми і методи роботи зі старшими дошкільниками щодо їхнього морального виховання в умовах взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Ключові слова: моральне виховання, дошкільний навчальний заклад, взаємодія, сім'я, діти старшого дошкільного віку.

Актуальною в педагогічній науці та практиці дошкільної освіти була і залишається проблема забезпечення єдності, взаємодії сімейного і суспільного виховання, визначення ролі кожного з цих соціальних інститутів у формуванні моральної особистості дитини дошкільного віку. У чинних документах, що спрямовують розвиток сучасної дошкільної освіти в Україні, зокрема в новій редакції Базового компонента дошкільної освіти зазначається, що «дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання» [1, 1], наголошується на необхідності оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів і акцентів.

Розв'язанню цієї проблеми присвячені дослідження, в яких визначається виховний потенціал сім'ї (В. Безлюдна, І. Бех, А. Богущ, В. Іванова, О. Кононко, Л. Островська, Т. Поніманська, О. Савченко, Т. Титаренко та ін.); особливості і методика роботи по взаємодії і співробітництву дошкільного навчального закладу з сім'єю (Л. Врочинська, Н. Кот, В. Котирло, С. Ладивір, М. Мацковський, Т. Пагута, В. Торохтій та ін.); умови спільної

роботи сім'ї і педагогічного колективу (Т. Алексеєнко, Л. Божович, В. Постовий та ін.) проблеми і специфіка взаємодії з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева, А. Захаров, П. Щербань та ін.). Загальноприйнятою сьогодні є думка про те, що кожен із цих соціальних інститутів має свої особливі функції і не може замінити один одного. Проблемою залишається досягнення наступності виховних зусиль педагогів і батьків, їх координація і способи здійснення взаємодії щодо вирішення актуальних проблем морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

Мета статті: визначення форм і методів здійснення взаємодії ДНЗ і сім'ї як умови успішного здійснення завдань морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

У сім'ї дитина набуває перший соціальний досвід, вчиться будувати взаємовідносини, беручи приклад з найрідніших і певний час єдиних вихователів – батьків. Це відбувається в умовах тісного, інтимного родинного контакту. Єднання дорослого і малюка в родині особистісне, емоційно насичене, індивідуальне і дуже цінне у виховному плані. Гуманні почуття і моральні якості виникають у дитини тоді, коли вона сама відчуває їхній

вплив на собі, коли її люблять і поважають удома. Аксиомою є думка про те, що лише любов здатна навчити любові.

Ряд авторів підкреслюють залежність поведінки, моральної орієнтації дитини від стилю спілкування родини, її спрямованості, системи цінностей. Вивчаючи вплив стилів спілкування батьків з дітьми, дослідники виділяють як найбільш оптимальний – демократичний. Йому притаманні любов, повага, розуміння того, що дитина – особистість, яка має власні почуття, бажання, потреби, має право на співчуття. Е. Ле Шан підкреслює, що діти здатні на співчуття, милосердя, мужність, щедрість. Кращий спосіб посилити ці позитивні якості в дитині – якомога більша заохочувати її самореалізацію. Чим більше батьки сприяють задоволенню духовних потреб дитини, тим більше заохочується розвиток усього найкращого в ній [4, 175–176].

У працях Р. Буре, О. Кононко, Л. Островської та ін. встановлено, що важливими факторами, що впливають на формування моральної особистості дитини є атмосфера і структура сім'ї, наявність емоціонального контакту дошкільника з батьками. Відмічається, що в родинях із розширеним складом (декілька дітей, є бабусі і дідусі), створюються більш благоприємні умови для формування гуманних якостей особистості.

Від сімейного мікроклімату залежить і сприйнятливність малюка до виховних впливів педагога. Домінуючий у родині спосіб взаємодії між батьками і дітьми є для малюка змістовним взірцем міжособистісних відносин. Любов близьких людей, особливі стосунки з ними є одним із факторів нормального розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, що є основою морального виховання.

Успішність вирішення завдань морального виховання дітей старшого дошкільного віку зумовлена істотними змінами в мотиваційній, емоційно-вольовій, поведінковій сферах, розумовому розвитку дітей. У той же час, зважаючи на такий вік, ще не можна говорити про завершену усталену сформованість ієрархії мотивів та пов'язані з ними стійкі засоби поведінки. Це дає реальну можливість ефективно впливати на їхнє формування і подальший розвиток.

Іншим важливим віковим новоутворенням є здатність дітей старшого дошкільного віку до підпорядкування мотивів. Діяльність і поведінка дітей залежить від системи мотивів, серед яких, за умови правильного виховання, починають домінувати суспільно-значущі мотиви, соціальні почуття. Вони формуються в процесі суспільно корисної спільної діяльності дітей, коли вони виявляють потребу що-небудь зробити заради інших. Якщо емпатійні переживання стають мотивами вчинку, вони можуть впливати на формування глибинної і важкої для вивчення та зовнішнього втручання моральної спрямованості особистості. Однак, спонтанного виникнення співчуття, любові до ближнього, бажання допомогти йому не виникає.

Розвиток у старшому дошкільному віці довільних психічних процесів дає змогу дітям планувати свої вчинки і співвідносити їх зі своїми можливостями, визначати мету діяльності та знаходити засоби її реалізації. Поведінка із ситуативної набуває довільний характер. Довільність поведінки виявляється в різних формах зовнішньої і внутрішньої діяльності. Сюди можна віднести дії за інструкцією, за взірцем, довільні психічні процеси, свідомий вибір, підпорядкування мотивів. У поведінці дитини перестає домінувати спонтанна реакція на ту чи ту життєву ситуацію, що дає можливість дошкільнику свідомо керувати своєю поведінкою. Зростає інтерес дітей до оточуючих, до їхнього ставлення, вчинків, індивідуальних якостей. Старшому дошкільнику стає особливо важливим можливість обговорення своїх учинків, перш за все, з близькими дорослими та однолітками, визначення змісту і моральної оцінки життєвих ситуацій, особистих переживань тощо. Цьому сприяє взаємний прояв теплоти і чуйності під час спільної діяльності, де регулятором дитячих відношень стає не лише операційно-технічний, але й мотиваційний компонент. Позитивні відносини можливо створити завдяки механізму ідентифікації і демократичному стилю спілкування.

Формування моральної особистості може здійснюватися лише на основі гуманістичних форм і методів виховання. Вони знаходять своє втілення в гуманно-особистісному під-

ході до виховання і навчання дітей: взаємній довірі, створенні мікроклімату поваги, коли дорослий в усіх справах разом з вихованцями, коли спілкування необхідне, цікаве і дитині, і дорослому; коли формальні навчально-дисциплінарні обставини переходять на другий план, а їхнє місце займає душа дитини, особистість, зі своїми інтересами, проблемами; у здійсненні активної, творчої ролі дітей дошкільного віку та їхніх батьків як суб'єктів, а не лише об'єктів педагогічного процесу.

У дослідженні Т. Жаровцевої [3] підкреслюється, що в дітей, які відчують у родині емоційний дискомфорт, не отримують тепло і ласку батьківської любові, часто розвиваються негативні форми поведінки, що можна класифікувати як захисні.

На жаль, дані статистики свідчать про велику кількість неблагополучних, неповних сімей, дітей, які при живих батьках виховуються у дитячих будинках. Спостерігаються негативні тенденції і в моральному вихованні дітей з відносно благополучних сімей, що свідчить про низьку педагогічну культуру батьків і потребує пошуку ефективних способів корекції подібних тенденцій.

Багаторічні дослідження за життям дітей, які виховуються поза родиною, доводять, що такі малюки відрізняються від «домашніх» дітей бідністю мовлення, пасивністю в діяльності, особливо грі, невмінням будувати відношення з ровесниками, що призводить до частих конфліктів. Ці дані дозволяють краще зрозуміти значення сімейного виховання для розвитку психіки дитини, її морального становлення.

Проведене нами дослідження засвідчило, що сім'я має об'єктивні можливості морального виховання дітей старшого дошкільного віку, зокрема виховання милосердя як важливої моральної якості особистості. Однак, більшість батьків, які взяли участь в експериментальній роботі, не ставили перед собою завдання виховання основ милосердя у своїх дітей, не виділяли його із загального контексту морального виховання. В арсеналі батьків переважають такі виховні методи, як читання дитячої художньої літератури і бесіди на морально-етичні теми. Бідність і недостатня змістовність такого виховного арсеналу очевидна. Експериментальні дані свідчать

про необхідність спілкування вихователів дошкільних навчальних закладів з батьками, організації взаємодії, співробітництва, взаємодії і взаємодопомоги у вирішенні спільних виховних проблем і завдань.

У філософії взаємодія розглядається як одна з основних категорій, що відображує процеси впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміну стану, як вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку. У психолого-педагогічній науці взаємодія традиційно розуміється як спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на основі соціальної перцепції і за допомогою спілкування. Її сутність і специфіка полягає у впливі на саморозвиток усіх учасників взаємодії, де простий обмін інформацією, емоціями, думками тощо, перетворюється в «обмін перетвореннями», що дає нові стимули для особистісного росту всіх учасників такого роду контактів. Л. Врочинська [2] визначає педагогічну взаємодію як детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів освіти, що призводить до їхніх кількісних або якісних змін. Тобто процес взаємодії розглядається як цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення смыслом діяльності, досвідом, настановами.

Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї – важлива умова вирішення завдань морального виховання дітей. Одним із завдань такої взаємодії розглядається педагогічна просвіта батьків. «Педагогічні знання батьків, – наголошував В. Сухомлинський, – особливо важливі в той період, коли мати і батько є єдиними вихователями своєї дитини, – у дошкільні роки. Вік від двох до шести років, коли розумовий розвиток, духовне життя вирішальною мірою залежать від тієї елементарної педагогічної культури матері і батька, що виражається в мудрому розумінні складніших душевних рухів людини, що розвивається» [6, 353].

Змістовність інформації, що пропонується батькам має поєднуватися з уявленням про практичну можливість її застосування. Це може бути досягнуто завдяки використанню різноманітних педагогічних задач, ситуа-

цій, спільного з батьками аналізу педагогічного процесу дошкільного навчального закладу, що сприяє об'єктивізації рефлексії власних виховних впливів у батьків.

Труднощі у взаєморозумінні педагогів і батьків виникли не раптом. Ще І. Сікорський вказував на те, що педагогам «недостає трепетної спостережливості матерів». Недовіра і страх, що викликає у батьків більш суха, шаблонна, іноді позбавлена теплоти атмосфера, властива суспільній освіті, не дарма турбувала і турбує родину [5, 5–6]. З іншого боку, наші дослідження показали, що далеко не всі батьки усвідомлюють свою роль і відповідальність у моральному вихованні дітей. На жаль, існує досить розповсюджена думка: «Віддали дитину до дошкільного закладу, от нехай вихователі її і виховують». Здолання певного бар'єру між дошкільним навчальним закладом і сім'єю, створення взаємної зацікавленості, взаємодії в роботі вважаємо пріоритетним завданням у діяльності вихователя. Цьому сприяє порушення стереотипної думки про вихователя як про людину, від якої поступає інформація (досить часто негативна) про поведінку дитини. Лише погляд на педагога як на зацікавленого союзника в забезпеченні необхідних умов розвитку дитя-

чої індивідуальності у всіх її проявах, може сприяти успішному діалогу з сім'єю.

Авторитарні форми впливу на сім'ю, які ще й досі зустрічаються в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, не сприяють встановленню взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодії між вихователем і родиною. Продуктивними виявляються відносини партнерства і співробітництва, побудова роботи у формі діалогу, що передбачає взаємну зацікавленість і довіру. Поруч з діалогічним спілкуванням у ряді випадків (коли вихователь виступає як офіційний представник дошкільного навчального закладу, носій обов'язкових норм і вимог суспільства) доречним може бути конвенціональне спілкування, що передбачає певну сухість і дистанцію у взаєминах. Уміле поєднання таких форм спілкування вважаємо оптимальним.

Розроблені активні форми взаємодії ДНЗ і сім'ї, що передбачають безпосередню участь батьків у житті, виховному процесі дошкільного навчального закладу. Наведемо в таблиці форми і методи взаємодії ДНЗ і сім'ї, що сприятимуть вирішенню завдань морального виховання дошкільників, зокрема вихованню основ милосердя, здоланню відчуження між вихователями і батьками, між дітьми і сім'єю.

№ з/п	Вид роботи	Зміст і завдання
1	Проведення анкетування	З'ясування уявлень, що мають батьки щодо виховання основ милосердя в дітей; ознайомлення з тим, яким виховним засобам і прийомам надається перевага. На підставі аналізу отриманих даних визначення пріоритетних напрямів роботи з сім'єю.
2	Індивідуальні бесіди	Ознайомлення з педагогічними поглядами батьків, сімейними традиціями виховання; обмін думками по проблемам, що викликають взаємний інтерес. Встановлення довірливих партнерських взаємин. Реалізація індивідуального підходу до батьків кожного вихованця.
3	Час педагогічних роздумів на тему «Вплив взаємовідносин між батьками на виховання милосердя в дітей»	Ознайомлення батьків з думками провідних педагогів і психологів по проблемам міжособистісних сімейних відносин і значенням їх у вихованні основ милосердя у дітей. Побажання і поради батькам. Повідомлення двох-трьох родин про власний виховний досвід, форми, методи і засоби, що можуть бути застосовані в практиці сімейного виховання. Обговорення результатів, отриманих у результаті обробки дитячих малюнків на тему «Моя сім'я» (за методикою Г. Хоментausкаса [7]) з метою визначення перспективних і поточних виховних завдань і шляхів їх реалізації.
4	Проведення Днів відкритих дверей	Ознайомлення членів родин з роботою вихователя, педагогічними прийомами, що використовуються в роботі. Надання батькам можливості реальної участі в житті групи (відвідання і участь у заняттях, проведенні ігор, екскурсій, режимних процесів тощо). Проведення батьками занять циклу «Моя професія» (зокрема про професію лікаря і педагога) з метою розширення уявлень дітей, привернення їхньої уваги до моральних якостей, властивим представникам цих професій.

№ з/п	Вид роботи	Зміст і завдання
5	Організація роботи гуртка «Умілі руки»	Заохочення батьків до спільної з дітьми продуктивної діяльності з метою поліпшення відносин, досягнення взаєморозуміння, поваги, появи почуття гордості за досягнення і успіхи один одного. Виготовлення подарунків для хворих дітей.
6	Оформлення стенду «Добрі справи»	Ознайомлення батьків і дітей з досягненнями і перемогами один одного. Стимулювання бажання батьків бути взірцями для дітей, брати участь у житті групи.
7	Підготовка і проведення «Веселого калейдоскопу»	Спільно з членами родин проведення змагання команд дорослих і дітей: відповіді на запитання, відгадування загадок, спільні виступи, сюрпризи, проведення благодійної лотереї. Мета: досягнення взаєморозуміння і довіри між вихователями і батьками; позитивної емоційної атмосфери, що сприяє вихованню милосердя у дітей. Завдяки використанню художнього слова, музики, спільному вирішенню ігрових ситуацій морального змісту стимулювати емпатійні прояви дорослих і дітей, реальну благодійну діяльність.
8	Відвідання сім'ї вихователем	Відчуття сімейної атмосфери, відкриття реалій щоденного буття кожної дитини в сім'ї. Рішення поточних виховних проблем, що виникають у ДНЗ і родині в умовах конфіденційного спілкування. Обговорення важливих питань, неформальне знайомство з життям сім'ї, встановлення тісних контактів на основі взаєморозуміння між педагогом і батьками.
9	Усний журнал «Виховуємо милосердя»	Заохочення батьків до спільної підготовки і проведення «Журналу», спостереження й аналізу педагогічного процесу в групі; стимулювання інтересу батьків до педагогічної діяльності по вихованню основ милосердя у дітей, пошук оптимальних засобів і методів виховання у взаємодії, наступності виховних зусиль сім'ї і дошкільної установи.
10	Проведення благодійного аукціону	Виготовлення під час занять гуртка «Умілі руки», що проводять члени родин, сувенірів, які виставляються лотами на благодійному аукціоні.

Різноманітні події і випадки, що кожного дня пропонує соціальна реальність, події, які відбуваються в житті дитячої групи і сімей вихованців надають безмежні можливості для здійснення взаємодії сім'ї і дошкільного навчального закладу, що сприяє моральному вихованню дошкільників. Таким чином, кожна з форм роботи, як інноваційна, так і традиційна, за умови раціонального, доречного використання, неформальної зацікавленої організації, сприяє збагаченню батьків педагогічними знаннями і практичними виховними вміннями, дозволяє налагодити тісний контакт, досягти взаєморозуміння та здійснити взаємодію між педагогами і батьками, адже сімейне і суспільне виховання, доповнюючи одне одного, створюють найліпші умови для виховання моральної особистості.

Подальшого дослідження потребує з'ясування шляхів підвищення ефективності здійснення взаємодії ДНЗ і сім'ї на етапі передшкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін. // Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К., 2012. – 30 с.
2. Врочинська Л. І. Взаємодія суспільного і родинного виховання в умовах сьогодення / Л. І. Врочинська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 19. – Рівне : РДГУ, 2002. – С. 145-150.
3. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями / Т. Г. Жаровцева – Одеса : ПНЦ АПН України. – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 367 с.
4. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Эда Ле Шан. Пер с англ. – М. : Педагогика. – 272 с.
5. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский – К. : Кушнерев, 1909. – 112 с.
6. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 383 с.
7. Хоментаскас Г. Семья глазами ребенка : Дети и психологические проблемы в семье / Гинтарас Хоментаскас – Екатеринбург : РАМА Пабблишинг, 2010. – 240 с.

Irina KNYAZHEVA

Odesa

MORAL EDUCATION OF CHILDREN OLDER PRESCHOOL AGE IN TERMS OF PRE-SCHOOL AND THE FAMILY ENGAGEMENT

At the article We prove the value and features of family as an important social institution in the formation of the moral personality of the child of preschool age, that has its own functions; it was essence, the specificity of the interaction and the role of pre-school educational institution and the family at the implementation of the urgent tasks of moral education of preschool age children in a public preschool education; characterized by major age-related neoplasms children of the sixth year of age, to facilitate their implementation; proposed forms and methods of work with the older preschool children in their moral education in the conditions of interaction of preschool educational institution and the family.

Key words: moral education, preschool educational institution, teamwork, family, children older preschool age.

Ирина КНЯЖЕВА

г. Одесса

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ

В статье доказано значение и особенности семьи как важного в становлении нравственной личности ребенка дошкольного возраста социального института, имеющего свои собственные функции; раскрыта сущность, специфика и роль взаимодействия дошкольного учебного заведения и семьи в осуществлении актуальных задач нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в условиях общественной дошкольного образования, охарактеризованы важнейшие возрастные новообразования детей шестого года жизни, способствующие их осуществлению; предложены формы и методы работы со старшими дошкольниками по их нравственному воспитанию в условиях взаимодействия ДОУ и семьи.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольное учебное заведение, взаимодействие, семья, дети старшего дошкольного возраста.

Стаття надійшла до редколегії 26.06.2016

УДК 378.147+373.3

Алла КРАМАРЕНКО

м. Бердянськ

allakramarenko11@mail.ru

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ ФОРМАЦІЇ
ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА**

У статті визначено ідеї освіти для сталого розвитку як основні орієнтири процесу формування еколого орієнтованого фахівця початкової освіти. Представлено основні напрями підвищення ефективності процесу формування зазначеного фахівця у контексті сталого розвитку з урахуванням відповідних корективів у професійній підготовці. У роботі також представлено опис структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів із врахуванням ідей сталого розвитку.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, екологічні цінності, майбутні вчителі початкової школи.

У ХХІ ст. надзвичайне посилення негативного впливу на навколишнє середовище, породжене відчуженням людини від природи, спонукає до перегляду світоглядної парадигми.

Так, відповідно до рішення Ради ЮНЕСКО оголошено Десятиріччя освіти для сталого розвитку – 2005–2014 рр., а Україна стала од-

нією з 55 країн, яка підтримала прийняте рішення.

12 грудня 2015 року була прийнята Паризька хартія всіма 196 сторонами Рамкової конвенції ООН про зміну клімату на 21-й конференції сторін, що пройшла в Парижі. В цій угоді всі країни зобов'язуються вжити захо-

дів до того, щоб підвищення загальносвітової температури склало значно менше 2 градусів Цельсія, а з урахуванням серйозності існуючих ризиків – прагнути обмежити зростання температури рівнем 1,5 градуса. 22 квітня 2016 року угоду підписали понад 170 країн.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання регламентовано Концепцією екологічної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Педагогічною Конституцією Європи тощо. Питання реалізації зазначених документів пов'язано з внесенням коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців, у тому числі й майбутніх учителів початкової школи.

Формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Проблема ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки зазначених фахівців розглянута також у дослідженнях О. Біди, Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішеної, М. Хроленко та ін.

Проте недостатньо розробленою є проблема підготовки вчителя початкової школи нової формації в умовах сталого розвитку суспільства. Ставимо за мету розкрити зазначене питання.

У науковій літературі назва «концепція стійкого розвитку» (*sustainable development*) має декілька інтерпретацій. З позиції російського вченого Ю. Яковця, переклад англійського *sustainable* як «стійкий» є неточним, правильніше застосовувати слова «збалансований» або «гармонійний». У такому разі, наголошує вчений, відображається сутність процесу, оскільки під стійким розвитком нерідко розуміють рівномірний, безкризовий, упорядкований рух [7, 20]. За В. Мантатовим, головною умовою сталого розвитку світу є створення етичної системи управління діяльністю людства, основою якої повинна бути стратегія мудрості.

В українському варіанті використовують два поняття «сталий розвиток» та «стійкий розвиток». Однак слово *sustainable* має кілька значень: «підтримуваний чи само підтримуваний», «тривалий, безперервний», «підкріп-

люваний», «сталий, збалансований», «гармонійний». Вже у 80-ті роки ХХ століття також широко використовувалося близьке поняття «розвиток без руйнування» (*development without destruction*), а також «екорозвиток» (*ecodevelopment*) як екологічно прийнятний, врівноважений розвиток (зараз його використовують як синонім поняття «екозбалансований розвиток»).

Узагальнюючи вищенаведені визначення, надаємо таке тлумачення: *освіта для сталого розвитку* – форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу.

Освіта не повинна залишатися осторонь глобальних проблем сталого розвитку.

На нашу думку, підготовка майбутнього вчителя нової формації для початкової школи в умовах сталого розвитку передбачає посилену роботу з формування еколого орієнтованої особистості зазначеного фахівця.

У процесі дослідження [5] нами доведено, що у формуванні екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи існує стійка сукупність концептуальної ідеї та складових структурно-функціональної моделі, а саме: методичної системи й успішної поетапної її реалізації завдяки застосуванню аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, професійно-гуманного, компетентнісного підходів до формування екоцілісної особистості студента. Сприяє цьому підготовка викладачів педагогічних ВНЗ до формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей; цілеспрямоване створення у ВНЗ розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи з активізації розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів до формування у молодших школя-

рів екологічних цінностей; удосконалення навчально-методичного ресурсу з формування зазначених цінностей.

Основним призначенням структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи є підвищення ефективності еколого орієнтованої професійної підготовки. У структурі моделі визначено мету, завдання, основні підходи, принципи, організаційно-педагогічні умови (теоретико-методологічний блок), компоненти та функції екологічних цінностей (проектувально-технологічний), етапи й методичну систему їх формування (формувальний), моніторинг цього процесу (контрольно-оцінювальний) та очікуваний результат.

У запропонованій моделі виокремлено такі організаційні форми в навчально-професійній діяльності: лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття, еколого-психологічні тренінгові вправи, еколого-педагогічні й еколого орієнтовані соціальні проекти, ділова професійно орієнтована гра; робота в малих групах, створення навчально-методичного портфолію; у позааудиторній роботі: неспецифічні форми (дослідницькі самостійні завдання, педагогічна практика, НДР, творчі звіти), специфічні позааудиторні форми роботи (польова практика, екологічні експедиції, екологічні стежки, проектування мікрозаказників, природоохоронна робота, екогуртки тощо); екопросвітницька робота (екологічні свята, екофестивалі, екологічні флешмоби, участь у кампаніях Всеукраїнської екологічної ліги, Всесвітнього фонду природи тощо); методи навчання: словесні, робота з книгою, наочні, активні, інтерактивні, відеометод, пошуково-дослідницькі, самостійна робота, метод проектів, контроль і самоконтроль, стимулювання екологічної та еколого-педагогічної діяльності; засоби: інформаційні (навчально-методичні посібники, мультимедійні засоби, електронна бібліотека) і засоби матеріальної бази (еколого-натуралістичний центр, агробіокомплекс, приміщення та території навчальних закладів, навколишня природа).

Результатом еколого орієнтованої підготовки є сформованість екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Розроблене науково-методичне забезпечення поетапного формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки виявилось успішним завдяки науково обґрунтованим теоретичним засадам, упровадженню технології варіативної підготовки майбутніх педагогів, навчально-методичного комплексу з методико-природничих дисциплін: «Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ»» (2009, 2010) для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи» (у співавторстві з К. Степанюк, 2012) для студентів спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта»; «Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»» (2013) для студентів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта», «Методика трудового навчання та художньої праці» (у співавторстві з К. Донських, 2009, 2010, 2011) для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта».

Проте, враховуючи нові вимоги до професійної освіти вчителя початкової школи, нами продовжено процес вдосконалення навчально-методичного забезпечення, а саме видано такі посібники: «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»» (2015) [3] для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи» (у співавторстві з К. Степанюк, 2015) [2] для студентів спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта»; «Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи» (2016) [4] для студентів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта».

На практиці продовжено реалізацію програми постійно діючого науково-методичного семінару «Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у діяльності педагога вищої школи» для викладачів інститутів і факультетів з підготовки фахівців та представлено теоретичний матеріал у колективній монографії «Развитие системы образования – обеспечение будущего»; застосування комплексів діагностичних методик, що дають змогу виявити рівні сформо-

ваності екологічних цінностей у студентів педагогічних факультетів. У навчально-виховний процес ВНЗ упроваджено еколого-психологічні тренінгові вправи, еколого-педагогічні та еколого орієнтовані соціальні проекти; еколого-педагогічні дослідницькі завдання тощо.

Для викладачів і студентів запропоновано (на вибір) тематику дослідних робіт у процесі позааудиторної діяльності та під час еколого орієнтованої педагогічної й польової практик, форми екопросвітницької роботи, засоби співпраці з еколого орієнтованими педагогами-дослідниками інших ВНЗ і загальноосвітніх шкіл, форми роботи з еколого-педагогічної діяльності в початковій школі, що знайшло відображення в монографії «Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика» [5].

Одним із шляхів реалізації завдань стійкого розвитку є включення у систему початкової освіти курсу за вибором «Уроки для стійкого розвитку. Школа друзів планети» [1], який спрямований на формування в учнів 1 і 2 класів екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення стабільного розвитку суспільства, позитивного сприйняття Майбутнього. Курс розроблено науковцями Інституту педагогіки НАПН України – О. Пометун, А. Цимбалару, О. Онопрієнко, І. Андрусенко – у рамках міжнародного проекту «Освіта для стійкого розвитку в дії» української організації «Вчителі за демократію та партнерство» і шведської організації «Глобальний план дій» у партнерстві з Інститутом педагогіки НАПН України.

Курс «Моя щаслива планета. Уроки сталого розвитку» (автори: О. Пометун, О. Онопрієнко, А. Цимбалару), призначений для реалізації варіативної складової навчального плану в 3–4 класах [6]. Цей курс, заснований на концептуальних засадах педагогіки empowerment (надання учням внутрішньої сили, натхнення до дії), є не стільки «знаннєвим», скільки орієнтованим на формування у дітей моделей поведінки та дій, що відповідають потребам сталого розвитку. Головний орієнтир уроків сталого розвитку – учні повинні діяти не тому, що бояться наслідків екологічних проблем, а тому, що хочуть жити в кращому світі.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі початкової школи проводили такі уроки сталого розвитку.

Зазначимо, що ефективній реалізації структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи сприяє таке поетапне цілеспрямоване науково-методичне забезпечення:

- 1) підготовчий: створення професійно спрямованого середовища, в основу якого закладено використання світоглядно-ціннісних форм вітакультурного зростання учасників розвивальних навчальних відносин, з метою формування в майбутніх учителів початкової школи усвідомлення необхідності засвоєння еколого орієнтованих знань для здійснення активної еколого-педагогічної діяльності у початковій школі; цілеспрямованого бажання засвоювати еколого-педагогічні дії в роботі з молодшими школярами; постійного інтересу до розширення власних можливостей і розвитку здібностей для здійснення майбутньої професійної діяльності на основі екологічних цінностей (емоційно-мотиваційний компонент екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи);
- 2) змістово-практичний: формування та закріплення природничо-наукових, професійно-педагогічних, методико-природничих знань екологічного характеру; здатності до прийняття екологічних очікувань і установок, намірів екологічного змісту; відповідального ставлення до природи й дитини тощо (когнітивний компонент екологічних цінностей); оволодіння аналітико-оцінними, прогностичними, проєктивними та практичними еколого орієнтованими вміннями, конструктивними вміннями щодо відбору навчального матеріалу для молодших школярів відповідно до завдань екологічної освіти тощо (діяльнісний компонент); рефлексивно-творчими вміннями самовизначати, самопізнавати, самокорегувати еколого орієнтовані знання; аналізувати та надавати адекватну оцінку своєї здатності до навчання молодших школярів екологічних цінностей у професійній діяльності тощо (рефлексивно-творчий компонент);
- 3) результативний: оцінювання впливу всіх компонентів на сформованість екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Вважаємо за потрібне зазначити, що методика поетапної еколого орієнтованої підготовки студентів може бути результативною

за умови позитивного ставлення майбутніх учителів початкової школи до екологічної й еколого-педагогічної діяльності; поетапності та неперервності формування екологічних цінностей; екологізації змісту гуманітарних, природничих, професійно орієнтованих дисциплін; створення необхідних можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання та проходження педагогічної практики; моніторингу процесу формування компонентів екологічних цінностей.

Отже, за результатами педагогічного експерименту підтверджено позитивний вплив теоретично й експериментально обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, спрямованої на успішне розв'язання професійних еколого орієнтованих завдань та її науково-методичного забезпечення, що вплинуло на їх готовність до здійснення еколого-педагогічної діяльності в початковій школі в умовах сталого розвитку.

У наступних наукових розвідках ми плануємо представити діагностичний інструментарій щодо визначення еколого орієнтованої спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Алла КРАМАРЕНКО

Berdyansk

PREPARING TEACHERS FOR THE FORMATION OF A NEW PRIMARY SCHOOL IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

The article reveals the problem of ecological competence as an essential part of professional training of future primary school teachers in terms of European integration. Analyzed various scientific point of view regarding delineated concepts identified environmental values as components of ecological competence of future teachers of primary school and the directions of their formation. Ecological competence of future specialists of primary education are revealed as integral personal property, formed on the basis of the obtained in the process of learning knowledge, skills, norms and values, as well as the totality of social practices that make it harmonious interaction with the environment in all spheres of life.

Key words: ecological competence of future teachers of primary school, environmental values.

Алла КРАМАРЕНКО

г. Бердянск

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НОВОЙ ФОРМАЦИИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В статье проанализированы разные подходы к проблеме образования для устойчивого развития. Определены идеи образования для устойчивого развития как основные ориентиры процесса формирования эколого ориентированного специалиста начального образования. Представлены основные направления повышения эффективности процесса формирования данного специалиста в контексте устойчивого развития с учетом соответствующих корректив в профессиональной подготовке. В статье также представлено описание структурно-функциональной модели формирования экологических ценностей будущих учителей с учетом идей устойчивого развития.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, экологические ценности, будущие учителя начальной школы.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. Формування екологічних умінь в учнів 1-2 класів на «Уроках для стійкого розвитку. Школа друзів планети» / Ірина Андрусенко // Початкова школа. – 2014. – №5. – С. 28-31.
2. Крамаренко А. М. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 7.01010201 (8.01010201) «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко, Катерина Степанюк. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 352 с.
3. Крамаренко А. М. Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 467 с.
4. Крамаренко А. М. Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2016. – 186 с.
5. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
6. Пометун О. І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку : метод. посіб. [для вчит. 3-4 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. І. Пометун, О. В. Онопрієнко, А. Д. Цимбалару. – К. : Освіта, 2011. – 112 с.
7. Яковец Ю. В. Об устойчивом развитии и экологических циклах / Ю. В. Яковец // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – С. 19-22.

Стаття надійшла до редколегії 20.07.2016

УДК 376-056.264:51

Л. ЛІСОВА

м. Кам'янець-Подільський
ruzhitska@rambler.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. З огляду на це, виникла необхідність у створенні методики для формування навички розв'язування арифметичних задач у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Яка б не лише сприяла формуванню у школярів системи навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а полягала б в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

Ключові слова: аналіз, арифметична задача, відповідь, запитання, розвиток, синтез, формування.

За результатами аналізу спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Встановлено, що в процесі розв'язування арифметичних задач у школярів з ТПМ виникають труднощі, які не можна пояснити лише недорозвиненням у них мовлення. Причини таких труднощів в учнів з ТПМ, як показують дослідження науковців (Н. С. Гаврилової, Р. К. Гедрене, В. В. Тарасун, Л. Є. Томме та ін.) – це вибіркоче недорозвинення окремих пізнавальних процесів [4, 5, 6].

За результатами проведеного нами обстеження особливостей вмінь розв'язувати арифметичні задачі у молодших школярів з ТПМ спостерігаються різного типу труднощі на усіх етапах роботи з нею (табл. 1).

Дані труднощі можуть бути пов'язані з недорозвитком мовлення і з недостатнім розвитком пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, тощо). Також, вони у дітей з ТПМ є вибіркові, але кожній дитині притаманна своя група труднощів в процесі розв'язування арифметичних задач. З огляду на це ми можемо вважати, що молодшим школярам з ТПМ притаманна вибіркочість порушення пізнавальних процесів – парціальне

(В. В. Тарасун). Тому, у кожної дитини з ТПМ тип труднощів буде різний.

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати корекційну методику, спрямовану на формування вмінь і навичок розв'язування арифметичних задач у молодших школярів з ТПМ.

На основі аналізу науково-методичних праць (О. П. Мілевської, Т. В. Махукової, В. В. Нечипоренко, О. В. Чеботарьової та ін.) нами були виділені чотири етапи формування навички розв'язування арифметичних задач в молодших школярів з ТПМ. На кожному етапі визначені диференційовані напрями проведення навчально-корекційної роботи [3].

Зокрема, *перший етап* – орієнтувально-превентивний, метою якого було формування мовленнєвої та інтелектуальної готовності до засвоєння арифметичних задач. Нами було виділено декілька напрямів роботи на даному етапі: логопедична робота, спрямована на корекцію в дітей порушень мовлення; корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток та корекцію в дітей інтелектуальної діяльності.

Другий етап – простих інтелектуальних моделей, метою якого було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати прості арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них. Напрями даного етапу: логопедична, корекційно-розвивальна та навчальна робота, спрямована на навчання

Таблиця 1

Типи труднощів на етапах роботи над арифметичною задачею молодшими школярами з ТПМ

Назва етапу	Тип труднощів
I етап – читання змісту арифметичної задачі	Неточність читання
	Недостатня цілісність читання
II етап – переказ змісту арифметичної задачі	Неточність переказу тексту
	Недостатня цілісність переказу тексту
	Недостатня самостійність при переказі тексту
	Взагалі не переказували текст
III етап – аналіз змісту арифметичної задачі	Труднощі вибору суттєвих складових задач
	Зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі
IV етап – синтез змісту арифметичної задачі	Труднощі співвіднесення окремих складових задач між собою
	Труднощі об'єднання даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій
V етап – побудова скороченого запису змісту арифметичної задачі	Неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі
	Неправильний запис слів, цифр при оформленні скороченого запису арифметичної задачі
	Неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу
VI етап – обчислення арифметичних дій	Несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій
	Недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій
	Незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій
	Не сформованість вміння виконувати арифметичні дії
VII етап – формулювання загальної, повної відповіді	Недостатня точність при формулюванні відповіді
	Недостатня послідовність при формулюванні відповіді

та розвиток у молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Третій етап – комбінованих інтелектуальних моделей. Метою даного етапу було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них. Для даного етапу роботи нами було виділено два корекційні (логопедичний та корекційно-розвивальний) та навчально-розвивальний напрям роботи, спрямований на навчання та розвиток в учнів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них.

IV етап – продуктивного моделювання текстів арифметичних задач. Метою даного етапу було формування в учнів з ТПМ уміння самостійно виконувати завдання репродуктивно-продуктивного та творчого рівня, пов'язані з текстами попередньо вивчених арифметичних задач. Головний напрям цього етапу був визначений нами – навчально-розвивальний.

Для проведення логопедичної корекції нами було сформовано комплекс логопедичних занять. На початку в нас виникла необхідність визначення їхньої тематики. Для цього було проаналізовано тексти арифметичних задач, які вивчаються в початковій школі молодшими школярами з ТПМ і сформовано загальний тематичний план, куди увійшов лексичний матеріал, що зустрічається в них. З нього декілька тем нами було об'єднано в один лексичний розділ: «Фрукти та овочі. Товарообмін». У межах нього був ієрархічно вибудований тематичний матеріал від простішого до складнішого. За змістом розділу поетапно було сформовано низку занять таким чином, що на першому етапі розглядався змістовно легший матеріал за темами: «Фрукти»; «Сад, садівник»; «Овочі»; «Город, городина». На другому – складніший за темами: «Вага», «Магазин». На третьому – найскладніший за темами: «Гроші», «Товарообмін».

Основною метою проведення логопедичної корекції, спільною для усіх етапів, було

формування в учнів з ТПМ загальної обізнаності з відповідної теми.

Також навчальна мета на кожному етапі змінювалася відповідно до змісту та складності матеріалу. Зокрема, на I-му етапі вона полягала в тому, щоб навчити молодших школярів з ТПМ розрізняти, описувати, називати фрукти і овочі.

На II-му етапі – формували розуміння при вживанні узагальнювальних понять «Вага», «Магазин»; відповідно до теми заняття навчали розрізняти, описувати, називати масу предметів, розрізняти різні види ваг, вчили також культурі спілкування в крамниці та веденні невимушеної розмови з відвідувачами (присутніми); формували вміння вести діалог під час купівлі фруктів та овочів.

Навчальна мета III-го етапу полягала в тому, щоб навчити учнів з ТПМ відповідно вживати назви грошових одиниць та розвивати вміння користуватися ними; навчати перетворювати копійки у гривні та навпаки, групувати монети; вчити узгоджувати числівники з іменниками та орієнтуватись у взаємозв'язку ціна – кількість – вартість.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж, зорієнтованою на загальні та індивідуальні для дітей з ТПМ порушення мовлення та окремих процесів і функцій пізнавальної діяльності.

При формуванні логопедичних занять ми опирались на праці: О. Гончарової, О. Р. Лурія, С. Д. Смирнова, В. В. Тарасун, І. Н. Філімонова та ін. [3, 5].

Отже, матеріал логопедичних заняттях можна використовувати спочатку з метою встановлення контакту з молодшими школярами з ТПМ і реалізації невербального спілкування, а пізніше – з метою розгальмування і формування мовлення і мовленнєвої діяльності. Він виступає засобом організації робочого стану дитини і її активної діяльності. З одного боку спрямований на створення очікування і готовності дитини до сприймання мовлення (слухання), на створення певного емоційного стану, а з іншого – на створення умов для реалізації конкретних дій.

Корекційно-розвивальні заняття ми організовували у вигляді ігор тому, що заняття в молодших школярів є постійно, а для того,

щоб дітям було цікавіше, доступніше, ми організували їх у вигляді ігор: «Кубики», «Крапочки», «Рамки з вкладками», «Склади візерунок» та «Унікуб», які можна проводити в межах індивідуальних та фронтальних занять з учнями, а також використовувати для відпочинку між уроками і в позаурочний час. Головною метою даної роботи було формування інтелектуальних зв'язків. На підставі цієї роботи у свідомості дитини відкладаються образні інтелектуальні моделі, необхідні для розв'язування арифметичних задач. Проведення корекційно-розвивальних ігор передбачалося на I, II та III етапах.

Нами було цілеспрямовано підібрано такі ігри, які можна було проводити з дітьми з поступовим ускладненням. Наприклад, гра «Кубики». На першому етапі дітям пропонували конструювати геометричні форми з кубиків за зразком, запропонованим експериментатором. На другому етапі передбачалось, що учні самостійно формуватимуть форми за допомогою кубиків. На третьому етапі передбачалось виконання ними завдань за інструкцією експериментатора.

Зокрема, навчальною метою корекційно-розвивальних ігор I етапу було формування вміння утворювати форми за зразком; вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур, їх положення на площині (зором і на дотик); уміння вести пошук аналогій за кольором, формою, величиною, кількістю.

На II-му етапі навчальною метою передбачалось: стимулювання самостійної творчості у формуванні форм та системи зв'язків; формування вміння утворювати форми самостійно.

Навчальною метою корекційно-розвивальних ігор III-го етапу передбачалось: формування вміння виконувати завдання відповідно до поставленої мети – за інструкцією; формувати вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур та їх положення на площині (зором і на дотик); формувати вміння утворювати форми самостійно.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж: розвиток аналітико-синтетичної діяльності, просторового мислення, образного уявлення, вміння знаходити образ у навколишньому середовищі по

пам'яті, здібностей до комбінування, кмітливості, математичного мислення, уваги.

Таким чином організувати корекційно-розвивальне навчання рекомендували: В. В. Воскобовіч, З. Дьєнеш, М. О. Зайцев, М. Монтесорі, Б. П. Нікітін та ін. [2].

Отже, ми можемо прийти до висновку: щоб зробити дитину уважною – треба організувати її навчальну діяльність. Для впливу на загальну увагу, її стійкість та розподіл ми використовували класичні методи: четвертий зайвий, класифікації, виділення з цілого частини, гру, конструювання тощо. Дані методи спрямовані на створення умов для стійкості уваги і в цілому на формування пізнавальної діяльності дитини з ТПМ.

Роботу в навчальному напрямі передбачалося проводити, починаючи з II-го етапу і продовжувати на III-му та на IV-му етапах. Основною метою цього напрямку роботи було навчити дітей розв'язувати типи простих арифметичних задач, які на наступних етапах увійшли до змісту складених задач (на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку). Навчальна мета: навчати дітей розв'язувати задачі на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку)).

Арифметичні задачі та завдання за їх змістом були вибрані не випадково. Зокрема, на другому етапі передбачалося робота над простими арифметичними задачами, які на III-му етапі увійшли до змісту складених задач. А на IV-му етапі велася робота по закріпленню вміння розв'язувати ці задачі при виконанні репродуктивно-продуктивних та творчих завдань за їх змістом.

Організовуючи роботу над арифметичними задачами, ми опиралися на праці М. В. Богданович, О. В. Гаврилова, Н. С. Гаврилової, Є. М. Кабанової-Меллер, Ю. М. Калягіна, В. А. Крутецького, О. М. Леонт'єва, Н. О. Мен-

чинської, Н. Ф. Талізінної, В. В. Тарасун, Л. М. Фрідмана та ін. [1].

Описаний навчальний матеріал сприятиме навчанню молодших школярів з ТПМ розв'язувати прості та складені арифметичні задачі, розвиткові логічного мислення, аналітико-синтетичній діяльності, корекції навчальної діяльності.

Аналіз спеціальної літератури та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з ТПМ рівень сформованості вміння розв'язувати арифметичні задачі різний. Встановлено, що в процесі розв'язування арифметичних задач у частини школярів виникають труднощі, які не можна пояснити лише недорозвиненням у них мовлення.

Таким чином, ми вважаємо, що корекція недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей з ТПМ має здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не маємо на меті сформувати у школярів систему навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. Л. Король. – К. : А.С.К., 1999. – 352 с.
2. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посіб. / В. І. Бондар, А.М. Єльченко. – Полтава : РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
3. Игры в логопедической работе с детьми / под ред. Ю. Г. Газбиха, Г.В. Косова. – К. : Наук. думка, 2005. – 185 с.
4. Тарасун В. В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В. В. Тарасун, Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с.
5. Тарасун В.В. Логодидактика: навч. посіб. / В. В. Тарасун. – 2-е вид. – К. : Видав. Дім «Слово», 2011. – 392 с.
6. Томме Л.Е. Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Е. Томме // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33–41.

L. LISOVA

Kamianets-Podolskyi

FEATURES OF PREPARATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ARE WITH HEAVY VIOLATIONS OF BROADCASTING TO UNTIING OF ARITHMETIC TASKS

The analysis of the special scientifically-methodical sources and materials study undertaken a by us showed that for junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting the level of mastering of arithmetic tasks is mainly subzero, and on every stage of prosecution of them there are different types of difficulties. Taking into account it, there was a necessity for creation of methodology for forming of skill of untiing of arithmetic tasks for junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting. What not only would assist forming for the schoolchildren of the system of educational abilities to decide arithmetic tasks, and would consist in that, to develop in them the general groups of operations or so-called general components of psychical activity, not dependency upon the special features untiing of arithmetic tasks.

Key words: analysis, arithmetic task, answer, question, development, synthesis, forming.

Л. ЛИСОВА

г. Каменец-Подольский

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К РЕШЕНИЮ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Анализ специальных научно-методических источников и материалов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи уровень усвоения арифметических задач преимущественно низкий, а на каждом этапе работы над ними возникают разные типы трудностей. Учитывая это, возникла необходимость в создании методики для формирования навыка решения арифметических задач у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Которая бы не только способствовала формированию у школьников системы учебных умений решать арифметические задачи, а заключалась бы в том, чтобы развить у них общие группы операций или так называемые общие компоненты психической деятельности, не зависящие от специальных особенностей решения арифметических задач.

Ключевые слова: анализ, арифметическая задача, ответ, вопрос, развитие, синтез, формирование.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 373.2.016:78

Ірина МАЛАШЕВСЬКА

м. Київ

artmal7@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ САНОГЕННО-ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

В умовах соціально-політичних негараздів українського суспільства особливого значення набуває спрямування музичної освіти дошкільників і молодших школярів в оздоровчо-освітнє річище. У статті висвітлено мету, завдання і зміст музичного навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії, педагогічні умови впровадження інноваційного підходу до системи музичної освіти, методи та прийоми, етапи та форми. У висновках дослідження відзначається, що розробка саногенно-особистісної парадигми є одним із засобів оптимізації системи дошкільної та початкової шкільної музичної освіти згідно вимогам часу. Подальший напрям наукового пошуку вбачаємо у розробці методики підготовки майбутніх учителів музики до здійснення музично-оздоровчої роботи.

Ключові слова: музикотерапія, дошкільники і молодші школярі, музично-оздоровча діяльність.

Техногенний шлях розвитку нашого суспільства актуалізує необхідність оптимізації системи освіти згідно вимогам часу. Зростан-

ня значення комп'ютерної техніки, нові умови соціального спілкування сучасних дітей все менше і менше залишають місця для роз-

витку емоційно-чуттєвої сфери дитячої особистості, прояву емоційності, моментів співпереживання, співрадість ближньому, які є запорукою фізичного здоров'я й психологічного благополуччя підростаючого покоління.

Надзвичайно великим потенціалом у плані вирішення окреслених питань володіє музичне навчання з використанням музикотерапії у системі дошкільної та початкової шкільної освіти. Його теоретичною основою виступає **саногенно-особистісна парадигма** як система ідей, що сприяє підвищенню ефективності музичної освіти на основі актуалізації розкриття резервних й адаптивних можливостей дитячого організму засобами музикотерапії у процесі музичного навчання.

Теоретичним підґрунтям запропонованої інноваційно-педагогічної моделі є синтез досліджень науковців-психологів і багатогранного досвіду вітчизняних і зарубіжних прогресивних музичних педагогів. А саме: саногенний (оздоровчий) підхід як здоров'язберезувальна технологія (І. Аршава, О. Репіна) [1], особистісний підхід у руслі гуманістичної педагогіки та психології (К. Ушинський, С. Русова, К. Роджерс, А. Маслоу) [3, 7], концептуальні основи музичного навчання Вальдорфської педагогіки [6], методика музично-раціональної психотерапії В. Петрушина [4], авторська система психокоригування В. Драганчук [2], дослідження Г. Побережної про використання музикотерапії у процесі дитячої психокорекції [5] тощо.

Метою даної статті є висвітлення організаційно-методичної системи музичного навчання дошкільників і молодших школярів на засадах саногенно-особистісного підходу. Серед них: мета та завдання, педагогічні умови, методи та прийоми, етапи і форма.

Музичне навчання на засадах саногенно-особистісного підходу, будучи засобом оптимізації розвитку музикальності дітей на основі розкриття їх саногенного (оздоровчого) потенціалу, зміщує акценти з інтелектуалізації та навчальної результативності мистецької освіти на актуалізацію емоційно-чуттєвого «проживання» змісту музики у процесі активної музично-творчої діяльності. Надання готових відповідей та усталеного бачення музичних явищ заміщується призмою чуттє-

вого сприйняття світу мистецтва. Процес навчання збагачується яскравим «проживанням» музичних образів і явищ у грі на музичних інструментах, музично-ритмічних рухах і танцях, співі та тонуванні звуків тощо.

Такий підхід надає процесу музичного навчання особливої привабливості та комфортності. Педагога більше цікавить, що діти відчувають і переживають у процесі музичного навчання, яке у них сформоване ставлення до того чи іншого музичного явища, а процес формування музичних знань, умінь та навичок у такий спосіб відходить на другий план. Таке музичне навчання переносить дітей зі сфери навчання – у сферу гри почуттів та емоцій, з області свідомих образів – у сферу підсвідомих процесів, з царини зовнішнього світу – у царство внутрішніх переживань.

Саногенно-особистісний підхід передбачає комплементарну інтеграцію процесу навчання музики із засобами музикотерапевтичного впливу, що, у свою чергу, потребує взаємоузгодження мети і завдань із метою та завданнями музикотерапевтичного впливу у системі дошкільної та початкової шкільної музичної освіти. З цього виходить, що мета музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі саногенно-особистісного підходу полягає у розвитку музикальності дітей на основі розкриття їх саногенного потенціалу. Результативність **музично-освітньої мети** – розвиток музикальності дітей – базується на досягненні **мети музично-оздоровчого характеру** – активація резервних й адаптивних можливостей дитячого організму. Ефективність процесу розвитку музикальності потребує створення дієвого музично-оздоровчого середовища та інтеграції методів і прийомів музично-освітнього й оздоровчо-особистісного спрямування. Отже, окреслений підхід базується на досягненні біфункціональності та комплементарності мети та завдань музичного навчання і музикотерапії.

Музично-освітніми завданнями навчання музики у саногенно-особистісному ключі є:

- формування музично-естетичних уподобань і потреби у спілкуванні з класичним і народним музичним мистецтвом;

- розвиток музичних здібностей і задатків, активізація здатності до емоційного сприймання музики;
- розкриття музично-творчого потенціалу дітей;
- формування музичної обізнаності й компетентності.

Дані завдання перебувають у комплексній інтеграції та залежності зі **завданнями оздоровчо-особистісного напрямку**. А саме:

- зняття емоційно-психологічного напруження та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності;
- розвиток емоційно-почуттєвої та вольової сфер;
- усунення психофізіологічних блоків, розкряпачення поведінкових утисків;
- сприяння розвитку мовленнєвої культури та соціальної комунікативності.

Музичне навчання згідно моделі на основі саногенно-особистісного підходу реалізується впродовж чотирьох **етапів**:

- ознайомлювально-адаптивного;
- наслідувально-закріплювального;
- інтерпретаційно-оцінювального;
- імпровізаційно-творчого.

Перший етап – ознайомлювально-адаптивний – спрямовано на знайомство з різними видами музично-оздоровчої діяльності, пристосування дітей до умов процесу навчання музики на основі саногенно-особистісного підходу.

Другий етап – наслідувально-закріплювальний – передбачає розвиток та закріплення набутих уявлень щодо музичного мистецтва, їх удосконалення та поглиблення у процесі повтору ускладнених музично-навчальних дійств педагога.

Третій етап музичного навчання на засадах саногенно-особистісного підходу – **інтерпретаційно-творчий** – здійснює перехід від відтворювально-наслідувальної до самостійно-творчої діяльності дітей. Його зміст спрямовано на формування здатності дітей до презентації певного музичного образу засобами різних видів музичної діяльності.

Четвертий етап – імпровізаційно-творчий – спрямовано на перехід від інтерпретаційної діяльності до спонтанного творчого самовираження дітей та формування у

них навичок імпровізованої музично-творчої діяльності.

Ефективність застосування теоретичної моделі музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі саногенно-особистісного підходу передбачає дотримання певних **педагогічних умов**. Серед них:

- наявність мотивації та інтересу до процесу музичного навчання на основі саногенно-особистісного підходу;
- володіння педагогом-музикантом методичною компетентністю й обізнаністю;
- забезпечення емоційного контакту між вчителем і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках;
- спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших;
- створення умов для появи у дітей катарсичних переживань;
- надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування.

Модель музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах саногенно-особистісного підходу базується на використанні наступних **методів і прийомів**:

- *спонукально-оцінювальний блок* (метод формування музично-пізнавального інтересу; метод спрямування музично-педагогічної роботи на отримання дітьми задоволення від процесу музичного навчання; метод включення дітей у ситуацію особистісного переживання успіху у процесі музичного навчання; метод контактної взаємодії з батьками дітей);
- *емоційно-коригувальний блок* (метод музично-катарсичної розрядки; метод спрямування музичного навчання в ігровий вектор; прийом рухового злиття з ритмом; метод релаксаційно-оздоровчого сприймання музики; прийом діафрагмового (глибокого) дихання під музику; метод внутрішньо-виражального музикування; метод позитивно-резонансної взаємодії; прийом контрастного чергування емоційно-активуючих і заспокійливих видів музично-навчальної діяльності у поєднанні з дотриманням вимог побудови динаміки занять (уроків) – розігрівання, кульмінація, врівноваження);
- *творчо-активувальний блок* (метод співу пісень з ритмічно-руховим супрово-

дом; метод тонування голосних і приголосних звуків, звуків природи й оточуючої дійсності; метод поступового переходу від заданого до спонтанного самовираження у процесі вокального, інструментального та пластичного музикування);

- *когнітивно-формульвальний блок* (метод активізації емоційно-образних асоціацій; метод когнітивного ознайомлення з дитячими музичними інструментами; прийом застосування пальчикової гімнастики під музичний супровід (вокалізація або фонова музика); метод образного введення у тематичний зміст заняття; прийом залучення до емоційного прислухання у звуки навколишньої дійсності;
- *комунікативно-регулятивний блок* (метод досягнення емоційно-комфортного спілкування педагога з дітьми; прийом застосування персонального музичного звертання; метод вокалізації позитивно-стверджувальних афірмацій).

Теоретичне дослідження та практична апробація окресленої проблематики довели, що найбільш ефективною **формою** музичного навчання *молодших дошкільників* (3–4 роки) є **заняття-казка**, дітей середнього дошкільного віку (4–5 років) – **заняття-мандри**, старших дошкільників (5–6 років) – **заняття-звукопізнання**, а процес музичного навчання молодших школярів найкраще здійснювати у формі **музично-ігрового тренінгу**. Більш ефективною формою проведення даних занять є гурткова діяльність. В даному випадку дотримується рекомендована чисельність дітей у групі (до 15-ти осіб). Традиційне музичне заняття або урок є також можливою формою музичного-навчання дітей на основі саногенно-особистісного підходу, але за умови розподілу групи або класу на підгрупи. За таких умов процес досягнення головної мети та завдань саногенно-особистісної музично-освітньої парадигми значно підвищується.

Отже, на основі нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

- результативність **музично-освітньої мети** – розвиток музичальності дітей – базується на досягненні **мети музично-оздоровчого характеру** – активація резервних й адаптивних можливостей дитячого організму;

- ефективність застосування теоретичної моделі музичного навчання дошкільників і молодших школярів на основі саногенно-особистісного підходу передбачає дотримання певних **педагогічних умов**. Серед них: наявність мотивації та інтересу до процесу музичного навчання на основі саногенно-особистісного підходу; забезпечення емоційного контакту між вчителем і дітьми, створення довірливої атмосфери на музичних заняттях і уроках; спрямування музичного навчання на формування у дітей власної гідності та самоповаги, усвідомлення індивідуальної значущості себе та інших; створення умов для появи у дітей катарсичних переживань; надання переваги невербальному способу музично-педагогічного спілкування;
- методика музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на засадах саногенно-особистісного підходу включає наступні блоки методів і прийомів: **спонукально-заохочувальні; емоційно-коригувальні; творчо-активувальні; когнітивно-формульвальні; комунікативно-регулятивні;**
- найбільш ефективною формою музичного навчання *молодших дошкільників* (3–4 роки) є **заняття-казка**, дітей середнього дошкільного віку (4–5 років) – **заняття-мандри**, старших дошкільників (5–6 років) – **заняття-звукопізнання**, а процес музичного навчання молодших школярів найкраще здійснювати у формі **музично-ігрового тренінгу**.

Подальший напрям роботи вбачає у роботі методики підготовки майбутніх фахівців музично-оздоровчої діяльності у системі дошкільної та початкової шкільної освіти

Список використаних джерел

1. Аршава І. Ф. Саногенетична парадигма у дослідженні особистості / І. Ф. Аршава, О. Г. Репіна // Медична психологія. – № 2. – 2010. – С. 16–21.
2. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти. – 17.00.03. – музичне мистецтво. Дисс. ... на здобуття ступеня к. мист. – Луцьк, 2003. – 235 с.
3. Основные постулаты гуманной педагогики. – Електронний ресурс [Режим доступу: <http://vrch.ru/gumannaya-osnovnye-postulaty>] від 29/06/2016.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 176 с.
5. Побережная Г. И. Музыка в детской душе / Г. И. Побережная. – К. : Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. – 80 с.

6. Протасова С. Музыка в жизни ребенка и в Вальдорфской школе / С. Протасова, С. Копыл // Музыка в школе. – 2003. – № 5–6. – 60 с.

7. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. / О. Б. Столяренко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

Iryna MALASHEVSKA

Київ

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SYSTEM OF MUSIC EDUCATION FOR CHILDREN OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE ON THE BASICS OF SANOGEN AND PERSONAL APPROACH

Under the circumstances of social and political problems of Ukrainian society the meaning of direction of special musical education for pre-school and primary school age children into the curative and educational channel. The article highlights the object, tasks and the content of musical education of pre-school and primary school age children with the usage of music therapy, the pedagogical conditions of implementation of this innovative approach to the system of music education, methods and approaches, stages and forms. The conclusions of the research show, that the development of the sanogen and personal paradigm is one of the optimization means for the system of pre-school and nursery school musical education according to the needs of time. The further direction of the scientific research is seen in the development of the training methodology for future teachers of music to carry out the musical and curative work.

Key words: musictherapy, pre-school age children and junior pupils, musical and curative work.

Ирина МАЛАШЕВСКАЯ

г. Киев

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ САНОГЕННО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

В условиях социально-политических проблем украинского общества особое значение приобретает направление системы музыкального обучения дошкольников и младших школьников в оздоровительно-образовательное русло приобретает особое. В статье освещены цель, задания и содержания музыкального обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с использованием музыкотерапии, педагогические условия внедрения инновационной методики, методы и приемы, этапы и формы. В выводах исследования отмечается, что разработка саногенно-личностной парадигмы является одним из средств оптимизации системы дошкольного и начального школьного музыкального образования согласно требованиям времени. Дальнейшее направление научного поиска видим в разработке методики подготовки учителей музыки к проведению музыкально-оздоровительной работы.

Ключевые слова: музыкотерапия, дошкольники и младшие школьники, музыкально-оздоровительная работа.

Стаття надійшла до редколегії 18.07.2016



РОЗДІЛ 4

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА



УДК 378=111: 316

Яна БОНДАРУК

м. Умань

bondaruk.yana@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЯК НОВИЙ ВИКЛИК СИСТЕМІ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Стаття присвячена проблемі формування глобальної компетентності майбутніх філологів під час вивчення англійської мови. Проаналізовано важливість розроблення нових програм підготовки майбутніх філологів з урахуванням необхідності формування глобальної компетентності, як невід'ємного складника професійної грамотності. Розглянуто можливі шляхи формування глобальної компетентності: виконання наукових дослідницьких проектів англійською мовою, які відповідають тематиці досліджень, запропонованих педагогом та віддзеркалюють транснаціональну природу наукових відкриттів людства; прочитання та дослідження окремих літературних англомовних творів; написання літературних есе; організація он-лайн зустрічей і занять з носіями мови.

Ключові слова: глобальна освіта, глобальна компетентність, професійна компетентність, фахова підготовка, англійська мова.

В епоху інноваційних змін, нових переживань, які є наслідком глобалізаційних процесів, зростає необхідність у міжкультурному спілкуванні, у дослідженні і вивченні важливих світових явищ та подій. Сучасне суспільство стоїть на порозі безпрецедентних змін і можливостей та потребує нових професійних

компетентностей і вмінь. Усе частіше кваліфіковані фахівці будь-якої сфери діяльності повинні бути обізнаними з особливостями різних професій та культур з метою успішного вирішення глобальних проблем. В останні роки науковці обговорюють можливість формування нової компетентності, яка змогла б

об'єднати людей з різноманітними лінгвокультурними особливостями для колективної, творчої співпраці з етичними нормами професійної поведінки. Такою і є глобальна компетентність, що зорієнтована на: формування всебічних знань та розуміння глобальних і міжкультурних проблем; формування знань і умінь необхідних для роботи у складних і суперечливих умовах інформаційного суспільства; спроможність жити та вчитись у людей різної професії; важливість шанобливої взаємодії з іншими.

Значного успіху, на нашу думку, в обґрунтуванні важливості формування глобальної компетентності вчителів досягли канадські та американські дослідники (Н. Вебер, М. Еванс, А. МакДоналд, Л. Інграм [8], Дж. Годдард [4] та ін.), які з упевненістю засвідчують, що сучасні вчителі розпочинають педагогічну діяльність з глибокими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективної взаємодії з учнями та створення у класі сприятливої атмосфери для навчання. Проте, незважаючи на велику кількість ефективних програм підготовки і професійного розвитку вчителів, молоді фахівці не мають достатньо теоретичних знань і професійних умінь для підготовки майбутнього покоління до створення більш мирного, свідомого суспільства [2].

Поряд з тим, що важливість глобальної освіти та формування глобальної компетентності майбутніх фахівців XXI століття зростає досить швидко, ці питання є все ще мало дослідженими. Необхідність формування глобальної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення англійської мови, на наш погляд, не викликає сумніву. Все це пояснюється тим, що знавці англійської мови, як мови міжнародного спілкування, повинні володіти педагогічною та культурною компетентностями для протистояння викликам глобалізації, які тісно переплітаються з глобальною компетентністю.

Актуальність запропонованої статті не викликає сумніву, адже формування глобальної компетентності як важливого складника професійної грамотності майбутнього філолога ще не поставала спеціальним об'єктом наукового дослідження. Не дивлячись на те, що глобальна освіта і компетентність є вкрай

важливою для сучасного фахівця, в Україні це питання ще мало досліджене.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості формування глобальної компетентності та її місця у системі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

У світі з'являється чимала кількість наукових досліджень, нормативних актів і документів, у яких наголошується на необхідності впровадження глобальної освіти у програми професійної підготовки майбутніх учителів, особливо вчителів іноземної мови [5]. Для прикладу, у Сполучених Штатах Американською радою з питань підготовки вчителів іноземних мов та Національною радою з питань акредитації педагогічної освіти розроблено Стандарти акредитації програм підготовки вчителів іноземних мов, у яких особлива увага приділяється комунікативній, культурній, фаховій і глобальній компетентностям майбутнього фахівця. Зокрема, зазначається про важливість формування усіх видів мовленнєвої діяльності, особливо навичок говоріння; необхідність неперервного оцінювання навичок говоріння майбутніх учителів англійської мови з метою вдосконалення програми підготовки фахівців; мовний, лінгвістичний, культурний і літературний компоненти під час навчання з метою формування вищезазначених компетентностей; важливість вивчення методики навчання іноземної мови з урахуванням світових освітніх тенденцій; ключову роль педагогічної практики під керівництвом висококваліфікованого методиста; можливість навчання і використання інформаційно-комунікаційних технологій на практиці; важливість участі у програмах обміну з метою вивчення іноземної мови у природному середовищі [2]. Зауважимо, що вагоме значення вищезазначених Стандартів для розвитку глобальної освіти вчителів-філологів полягає у тому, що запропоновані позиції зорієнтовані на формування усного мовлення, ширшого світогляду в цілому, що дозволить виявити додаткову зацікавленість іншими питаннями і пошук можливих варіантів вирішення проблем.

Маємо сподівання, що наукові досягнення і дослідження закордонних знавців допоможуть вітчизняним педагогам і дослідни-

кам у розробці нових програм підготовки майбутніх філологів з урахуванням викликів сьогодення, а формування глобальної компетентності стане невід'ємним супутнім складником професійної грамотності філолога під час вивчення англійської мови.

Отож, підкреслюємо, що нині успішність сучасного студента, майбутнього філолога визначають не лише навички мовленнєвої діяльності, а й знання і зацікавленість глобальними проблемами, вміння міжкультурного спілкування, готовність пристосовуватися до нових викликів сьогодення. Іншими словами, зростає важливість формування глобальної компетентності майбутніх філологів, яка проявляється у можливості розуміння проблем глобального масштабу і здатності їх вирішення. За таких умов студент розвиватиме вміння: досліджувати світ поза звичним середовищем проживання, вивчати та аналізувати важливі проблеми людства; чітко і ґрунтовно визначати власні і чужі пріоритети; ефективно спілкуватись з різними аудиторіями, руйнуючи географічні, мовні, ідеологічні та культурні кордони; усвідомити і побачити себе як важливого гравця світових подій [6]. Без сумніву, це досить складне завдання і потребує значних зусиль під час підготовки майбутніх філологів.

Формування глобальної компетентності, як важливого компонента сучасної освіти, найкраще відбувається під час вивчення фахових дисциплін та засвоєння знань і формування умінь і навичок, а не після навчання. Під час вивчення англійської мови, на наш погляд, доцільно використовувати такі методи і принципи навчання, таку систему вправ і завдань, які були б зорієнтовані не лише на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння (діалогічне і монологічне мовлення), читання, письмо), а й на формування глобальної компетентності, як невід'ємного компоненту професійної грамотності майбутнього філолога.

Розглянемо можливі шляхи формування глобальної компетентності та її важливість під час навчання англійської мови.

Перш за все, варто зауважити, що нині досить популярною є проектна методика навчання англійської мови, коли студент, а в

майбутньому і учень, залучений до виконання наукових проектів, які відповідають тематиці досліджень, запропонованих педагогом та віддзеркалюють транснаціональну природу наукових відкриттів людства [1].

Так, дослідницька проектна робота має бути невід'ємною частиною навчання англійської мови, коли студент використовує мовленнєві види діяльності для усвідомлення, наприклад, проблеми кліматичних змін у світі, підготовки суспільства до невідворотних змін, які пов'язані із науково-технічним прогресом, різниці між англійським та українським гумором та ін. Вивчення цих та інших питань є вкрай важливим для розуміння диверсифікованого суспільства сучасності. Студент, на наш погляд, має знайти не правильну відповідь на запитання, а презентувати власне емоційне відношення до прочитаного та почутого.

Поряд з тим, що нині вчені акцентують увагу на тривимірності (етичний вимір – вивчення і дослідження культурної різноманітності та загальнолюдських цінностей; діяльнісний вимір – можливість спілкування різними мовами; академічний вимір – знання, необхідні для розуміння сутності глобалізації і всіх процесів, які пов'язані з цим явищем) глобальної компетентності [1; 7], ці складові можуть виступати взаємозв'язаними елементами, які підсилюють один одного, так і окремими галузями знань, які викладаються окремо [1].

У цьому випадку, під час навчання читання та аудіювання англійською мовою доцільно використовувати тексти, аудіо та відеозаписи, у яких висвітлюються особливості іншомовного суспільства та характерні риси його національної культури. Цікавим було б прочитання та дослідження окремих літературних англомовних торів, написання літературних есе з метою висловлення власної точки зору щодо прочитаного, порівняння літературних перекладів з мовою оригіналу та ін.

Ми вважаємо, що формування глобальної компетентності майбутніх філологів тісно переплітається із комунікативною компетентністю. Не можна не помічати вплив інформаційно-комунікаційних технологій на методи і принципи навчання англійської мови.

Організація он-лайн зустрічей та занять із представниками носіїв іноземної мови для комунікативної взаємодії є яскравим прикладом. Студенти з обох сторін можуть використовувати вербальну і невербальну поведінку, мовні кліше і вирази, інтонацію. Так майбутні філологи демонструють здатність розуміти і сприймати різні аудиторії для досягнення спільної мети; усвідомлюють вплив ефективної комунікації на співпрацю у взаємозалежному світі.

Таким чином, можна стверджувати, що вищезазначені комунікативні ситуації під час навчання англійської мови сприятимуть формуванню глобальної компетентності, яка проявлятиметься у вміннях: розуміти різноманітність суджень, які стосуються однієї інформації та усвідомлювати вплив цих думок на комунікацію; слухати та спілкуватися у середовищі, яке не є природнім; обирати і використовувати інформаційно-комунікаційні технології для спілкування.

Ми погоджуємося з думкою закордонних науковців В. Фішманом, Б. Соломоном, Д. Грінспеном та ін. [3], які стверджують, що глобальна компетентність відкриває шлях не лише до знань про світ, а й закликає до дій, до розуміння і створення можливостей змінювати щось саме сьогодні, використовуючи творчі ідеї на локальному, регіональному чи державному рівні. Глобальна освіта дозволяє оцінити потенційний вплив власних думок і суджень на інших, визначити їх наслідки.

Уцілому, будь-яка проблема, яка потребує вирішення – від кліматичних змін і національної безпеки до здорового способу життя і різновидів відпочинку – є глобально важливою. Інформаційні технології зробили можливим миттєве поширення інформації у світі. Нині, як ніколи раніше, диверсифіковане суспільство, культури, нації є взаємозалежними і потребують фахівців, які спроможні вирішувати проблеми. Настає той час, коли глобальна освіта є розкішшю не для окремих професій, а необхідністю для кожного у світі.

Формування комунікативної компетентності під час навчання англійської мови може здійснюватися різними способами і стає невід'ємною частиною підготовки майбутніх

філологів до продуктивної діяльності в інформаційному суспільстві сьогодення. Підсумовуючи вищезазначене, можемо висновити, що глобальна компетентність майбутнього філолога, як суб'єкта міжнародної діяльності, як «гравця на світовій арені», формується під час вивчення комплексу фахових дисциплін і зорієнтована на отримання: спеціальних знань, які дозволять зрозуміти взаємозв'язок між різними світовими подіями і проблемами; педагогічних вмінь, які допоможуть учням аналізувати і розуміти численні зміни у світі та різноманіття традицій; міжкультурної компетентності і кращої можливості адаптуватися до низки нових соціальних і культурних норм, які з'являються у суспільстві; зобов'язань навчати жителів глобалізованого світу.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н. Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів / Н. Авшенюк // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. Вип. 3 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – К. ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – С. 123–132.
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Program standards for the preparation of foreign language teachers. – Alexandria, VA, 2013. – 35 p.
3. Fischman W. Making good: How young people cope with moral dilemmas at work / W. Fischman, B. Solomon, D. Schutte, & H. Gardner. – Cambridge: Harvard University Press, 2004. – 224 p.
4. Goddard J. T. Redesign or rearrangement? The intensification of teacher education and the recognition of equity, diversity and internationalization / J. T. Goddard // In Y. Hébert & A. Abdi (Eds.) The intensification of international education. – Rotterdam, The Netherlands: Sense, 2013. – P. 121–134.
5. Longview Foundation. Teacher Preparation for the global age : The imperative for change. Silver Spring, MD. – 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.longviewfdn.org>
6. Mansilla V. B., Jackson A. Educating for Global Competence: Learning Redefined for an Interconnected World / V. B. Mansilla, A. Jackson // In Jacobs H. Mastering Global Literacy, Contemporary Perspectives. – New York : Solution Tree, 2013. – 24 p.
7. Reimers F. Educating for Global Competency/ Fernando Reimers // in Joel E. Cohen, Martin B. Malin. (Eds) International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education. – Routledge Press, 2008. – P. 5–24.
8. Weber N. Educating for the global dimension of citizenship in Canadian schools: A snapshot of teachers' understandings and practices / N. Weber, M. Evans, A. MacDonald, & L. A. Ingram // Education Review. – 3(2). – 2013. – P. 12–13.

Yana BONDARUK
Uman

DEVELOPMENT OF GLOBAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF ENGLISH LEARNING OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AS A NEW CHALLENGE TO EDUCATIONAL SYSTEM IN THE INFORMATION SOCIETY

The article is devoted to the problem of development of global competence of future teachers of foreign languages in the process of English learning. It analyses the importance of development of new programs of teachers of foreign languages preparation taking the development of global competence as a part of professional literacy into account. It characterizes the possibilities to develop global competence in the process of English learning: setting up projects in English that are proposed by a teacher and relevant to new important discoveries of the humanity; reading and analyzing English literature; writing an essay; on-line discussions in English and meeting with foreigners.

Key Words: Global education, Global competence, professional competence, teacher preparation, English.

Яна БОНДАРУК
г. Умань

РАЗВИТИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ КАК НОВЫЙ ВЫЗОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена проблеме развития глобальной компетентности будущих филологов в процессе изучения английского языка. В статье анализируется необходимость разработки новых программ подготовки будущих филологов с учетом формирования глобальной компетентности, как неотъемлемого составляющего профессиональной грамотности. Рассмотрено возможные варианты развития глобальной компетентности: научно-исследовательские проекты на английском языке с учетом тематики исследований, предлагаемой преподавателем и новым открытиям человечества; исследование литературных произведений на английском, написание литературных эссе, организация он-лайн встреч и занятий с носителями языка, который изучается.

Ключевые слова: глобальное образование, глобальная компетентность, профессиональная компетентность, подготовка, английский язык.

Стаття надійшла до редколегії 21.08.2016

УДК 378[81'367:811.161.2]

Раїса ДРУЖЕНЕНКО
м. Київ
raisa0872@yandex.ru

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті автор обстоює необхідність формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. Структура комунікативно-прагматичної компетентності передбачає три рівні: лінгвопрагматична компетентність, мовленнєво-прагматична компетентність, комунікативно-інтенційна компетентність. Продуктивною основою навчання дослідник вважає систему прагматично орієнтованих лінгводидактичних підходів, принципів, прийомів, засобів навчання. Пропонуємо виділити етапи формування комунікативно-прагматичної компетентності: етап елементарних, підготовчих знань про мовну систему як функційно-прагматичну, етап оволодіння базовими прагматичними знаннями та вміннями, етап поглибленої магістерської підготовки студентів.

Ключові слова: комунікативно-прагматична компетентність, вчитель української мови і літератури, комунікативно-прагматична основа навчання.

У сучасному лінгводидактичному дискурсі науковці все частіше порушують проблему успішного комуніканта, який уміє в будь-якій

ситуації реалізувати намір та досягти успіху через вироблення правильного тактико-стратегічного комунікативного курсу. Очеви-

дним стає розуміння необхідності формування прагматичного рівня мовної особистості, що передбачає комунікативно-прагматичну компетентність. Особливо це стосується вчителя української мови і літератури, мовленнєва поведінка якого є взірцевою, переконливою, бездоганною, аргументованою, ввічливою задля досягнення комунікативного наміру – впливу на школяра або учнівське середовище. Відтак сучасна лінгвістична підготовка і розвиток мовної особистості на рівні грамотного, активного учасника акту комунікації не зовсім відповідає вимозі формування комунікативного ідеалу, комунікативного лідера особистості взагалі та вчителя-словесника зокрема. Вихід із проблеми вбачаємо у підведенні прагматичних основ навчання мови та формування відповідних комунікативних умінь і навичок.

Поняття *компетентність* можна характеризувати як багатогалузеву категорію, тому виправданим є його ознака багатозначності.

Наукові дослідження з лінгводидактики у межах компетентнісного підходу до навчання знаходять відображення в різновекторному компетентнісному корпусі, базовими термінами якого є: мовна компетентність, лінгвістична компетентність (Н. Бондаренко, Л. Варзацька, І. Хом'як, С. Яворська), мовленнєва компетентність, комунікативна компетентність (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Караман, М. Мамчур, Г. Михайловська, М. Пентиліук, Г. Шелехова), крос-культурна комунікативна компетентність (З. Бакум, Ф. Бацевич, В. Загороднова, Т. Радченко), професійна мовнокомунікативна компетентність (І. Дроздова, К. Климова, Л. Кравець, Т. Симоненко), риторична компетентність (Н. Голуб, Л. Мацько, В. Нищета, Г. Сагач), лінгводидактична компетентність (О. Варламова, О. Копусь, Н. Остапенко, В. Студенікіна), дослідницька компетентність (І. Булимова, Н. Іваницька, С. Омельчук, Ю. Ридніна, С. Скарбич), дискурсивна компетентність (Н. Буднік, Ж. Горіна, Н. Литвиненко, А. Нікітіна, Л. Морська), соціокультурна компетентність (В. Бадер, О. Горошкіна, О. Копусь, О. Кучерук, А. Ярмолук) тощо.

Мета нашого дослідження – окреслити дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-

словесника, серед завдань – з'ясувати сутність указанного поняття, обґрунтувати систему спеціальних прагматично орієнтованих підходів, принципів, прийомів, засобів навчання, запропонувати рівні та етапи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Науковою базою з'ясування сутності поняття комунікативно-прагматичної компетентності вчителя вважаємо системні наукові розвідки з теорії мовної особистості, теорії комунікативної діяльності, теорії когнітивної лінгвістики та психології, теорії соціальної комунікації, теорії педагогічної комунікації, лінгвістичної прагматики. Відтак засадничими позиціями вказаного виду компетентності називаємо такі: прагматичний рівень є однією із складових структури мовної особистості як такої; комунікативно-прагматична компетентність учителя – це вищий рівень його комунікативно-когнітивної підготовки, що забезпечує позицію успішного, впливового комуніканта; результуючою функційного вияву комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника є досягнення перлокутивного ефекту через свідомий суб'єктивний вибір мовленнєвих ходів як елементів тактико-стратегічного вербального потенціалу залежно від конкретної комунікативної ситуації; зважаючи на те, що мовні одиниці – елементи не лише системи мови, але й динамічні складники мовленнєвої системи, за певних ситуативних або контекстуальних умов вони набувають нових смислів і виконують відповідні прагматичні функції процесуальної комунікації.

На наш погляд, комунікативно-прагматична компетентність вчителя української мови і літератури – це багатофункційне явище, що має вияв у педагогічній діяльності, позначене суб'єктивним та інтенційним маркерами досягнення вчителем успішного результату під час комунікативної взаємодії з учнівським середовищем; це сукупність пізнавальних (когнітивних) знань та комплекс сформованих умінь і навичок індивідуального, особистісного вибору й реалізації тактико-стратегічної комбінації вербальних та невербальних засобів з метою досягнення мети спілкування – впливу на учнівське середови-

ще або окремого учня (досягнення перлокутивного ефекту) і позитивної, безконфліктної взаємодії (інтерації, кооперації) з ним.

Якщо основою формування комунікативної і когнітивної компетентності є комунікативно-когнітивна методика навчання мови [6; 7], то комунікативно-прагматичної – відповідно – прагматичний складник вказаної методичної системи за умови реалізації елементів комунікативної прагматики або цілісна комунікативно-прагматична методична система, якщо йдеться про навчання та формування відповідних умінь і навичок на основі комплексу спеціальних підходів, принципів, прийомів, засобів навчання.

Актуалізація комунікативно-прагматичної методики навчання мови є доцільною і необхідною, оскільки сучасний комунікант прагне відчувати себе не просто учасником акту спілкування, а досягати певної прагматичної мети, обирати ефективні комунікативні стратегії і тактики відповідно до умов спілкування; не просто оволодіти мовною системою як сукупністю когнітивних смислів, а вміти розпізнавати ефективність їх уживання у мовленні інформатора й самому оперувати ними у процесі спілкування.

У вітчизняній лінгводидактиці знаходимо фрагментарне обґрунтування прагматичної парадигми навчання мови та формування на цій основі знань, умінь і навичок. Зокрема порушено проблеми прагматичного аспекту навчання граматики (О. Єрмоленко, С. Карман, С. Омельчук, М. Плющ), прагматичної основи формування професійної мовнокомунікативної компетентності (Ж. Горіна, Н. Остапенко, В. Руденко, Т. Симоненко), розвитку текстових та дискурсивних умінь на основі прагматики (Ф. Бацевич, Т. Должикова, Т. Єщенко, А. Нікітіна, Л. Мацько, Т. Терновська).

Процес формування комунікативно-прагматичної компетентності вчителя передбачає не просто відповідь на запитання, *ЯКІ* знання передавати і *ЯКІ* вміння та навички формувати, а *ЯК* це робити, *ЯК* побудувати процес навчальної комунікації так, щоб досягти високої результативності через мовленнєвий вплив на суб'єктів навчання та позитивну інтеракцію з ними самого вчителя. Тому

пропонуємо спеціальну лінгводидактичну систему, яка передбачає прагматично орієнтований комплекс принципів, прийомів, засобів навчання і виховання.

До прагматично орієнтованих *підходів* навчання мови відносимо комбінацію прагматично-діяльнісного підходу (як провідного) з функційним, комунікативним, когнітивним, особистісно орієтованим, антропоцентричним, дискурсивним, текстоцентричним (як додатковими), що в комплексі забезпечують вивчення мови як функційно-прагматичної системи, яка має вияв в інтенційній мовленнєво-мисленнєвій та пізнавальній поведінці людини – індивідууму та члена соціуму (етносоціуму), в її умінні відповідно до ситуації та контексту використовувати прагматичні мовні ресурси, дотримуватися максимум і конвенцій спілкування задля виконання комунікативного завдання та досягнення комунікативної мети.

В основу формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури пропонуємо покласти такі прагматично орієтовані принципи навчання української мови:

1. *Принцип суб'єктивного пізнання і відображення світу.* Прагматична діяльність неможлива без людини; людина з її індивідуальною когнітивною базою знань та пізнавальних умінь є тією рушійною силою, що забезпечує динаміку розвитку статичної мовної системи, сприяє появі нових прагматичних смислів та їхніх відтінків у процесі використання мовних одиниць різних рівнів. Чинник суб'єктивності пропонуємо вивчати на основі зіставлення статичної та динамічної системи, тобто мовного засобу як знаку мовної системи та сегменту мовленнєвої (текстової) діяльності.
2. *Принцип інтенційності.* Відповідно до цього принципу складовою формування комунікативно-прагматичної компетентності є чітке розуміння комунікативного наміру вчителя по відношенню до учня – поінформувати, переконати, з'ясувати, запитати, спонукати, довести, додати емоцій, розважити, застерегти, висловити сумнів або припущення, узагальнити, систематизувати тощо. Залежно від чітко поставленої мети (інтенції) вчитель добирає висловлення, які є носіями названих та деяких

- інших функційних смислів, «комунікативний намір детермінує внутрішню програму мовлення і спосіб (тактики) її втілення» [2, 67].
3. *Принцип ситуативності й контекстуальності.* Формування комунікативно-прагматичної компетентності передбачає врахування особливостей комунікативної ситуації та контексту під час опису й аналізу прагматично маркованих мовних одиниць, визначення їх типу, тактико-стратегічної функції. З іншого боку, названий принцип передбачає моделювання різних комунікативних ситуацій, розуміння контекстних умов, у яких мовцем (майбутнім вчителем) будуть реалізовані комунікативні стратегії і тактики мовленнєвої поведінки. Сформувати уміння цілеспрямованого використання мовних засобів з новим прагматичним смислом відповідно до контексту чи конкретної ситуації – одне із завдань у формуванні прагматичного складника комунікативної компетентності.
 4. *Принцип успішної комунікативної діяльності вчителя* полягає в неодмінній умові досягнення перлокутивного ефекту – ефекту впливу на учня, позитивному результаті втіленого наміру через оптимальний добір і реалізацію мовленнєвих стратегій і тактик, що знаходять вияв у мовленнєвих актах, доборі прагматично орієнтованих мовних одиниць. Однією з умов досягнення успішного комунікативного результату є врахування особистості адресата, тобто його індивідуальних та вікових особливостей, соціального статусу, культурних уподобань та цінностей, рівня освіти, приналежності до конкретної етноспільноти тощо. Усі ці чинники мають бути враховані вчителем, щоб отримати бажаний очікуваний результат у процесі спілкування з учнями – їх адекватну поведінку як вияв розуміння, активної позиції, зацікавленості, бажання спілкуватися тощо.
 5. *Аксіологічний принцип* зумовлює розуміння педагогічної комунікації, комунікативного процесу, учасниками якого є вчитель і учні, а також мовленнєвої поведінки самого вчителя як цінності, орієнтує на формування комунікативно-прагматичної компетентності крізь призму ціннісного ставлення до дійсності – світу навкруги, власної професійної поведінки, особистості учня тощо. Виявом ціннісних характеристик мовленнєвої поведінки є використання позитивно значущих одиниць мови (естетичних, етичних) із семантикою оцінки. Останні в комунікативній ситуації є визначниками прагматичних смислів і регуляторами мовленнєвого процесу учасників комунікації.
 6. *Принцип кооперативного та інтерактивного спілкування.* Комунікативно-прагматична компетентність з її складовою формування успішного комуніканта орієнтує на засвоєння й реалізацію правил, максим та конвенцій спілкування (П. Браун, Г. Грайс, С. Левінсон, Дж. Ліч, Д. Таннен). Основні максими спілкування як імпліцитні правила комунікації – ввічливості, великодушності, згоди, тактовності, щедрості, релевантності, симпатії, скромності, схвалення, якості, кількості, способу вираження (модальності) – передбачають рух процесу спілкування в руслі співробітництва і взаємодії. Отже, досконале володіння ними є елементом створення позитивного комунікативно-прагматичного поля мовця (у нашому випадку вчителя української мови і літератури), що також є елементом загального інтегративного комплексу «комунікативно-прагматична компетентність».
- Формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури пропонуємо через спеціально розроблений прагматично орієнтований методичний комплекс вправ і завдань, що спрямований на формування відповідних умінь і навичок. Перший рівень комунікативно-прагматичної компетентності, пов'язаний із *формуванням лінгвопрагматичної компетенції*, забезпечується вичерпною інформацією про прагматичний рівень мови, мовні засоби, що можуть за певних комунікативних умов виконувати прагматичні функції. Такою інформацією студенти оволодівають під час прослуховування спеціальних лекцій, підготовки до семінарських, практичних чи лабораторних занять, а також самостійної дослідницької роботи у вигляді написання курсових, бакалаврських та магістерських робіт.
- Другий рівень – *формування мовленнєво-прагматичної компетенції* – тісно пов'язаний із аналітичною діяльністю суб'єктів навчання, спостереженням над використанням прагматично орієнтованих мовних засобів у конкретних, пропонованих викладачем ви-

словлюваннях – усних чи письмових, монологічних чи діалогічних, типу розповіді, опису чи міркування, стилістично маркованих. Засобами формування мовленнєво-прагматичних умінь і навичок майбутнього вчителя-словесника мають слугувати тексти та дискурсивні фрагменти.

У доборі навчального текстового або дискурсивного матеріалу слід урахувати деякі критерії. Зокрема професійно орієнтований критерій зумовлює опис й аналіз тексту як зразку професійної ситуації і є підґрунтям для лінгводидактичної та комунікативної підготовки вчителя.

Оскільки запропонована прагматично орієнтована методична система спрямована на формування особистості вчителя мови і літератури, то під час добору дидактичного матеріалу слід враховувати критерій міждисциплінарних та міжпредметних зв'язків. Міждисциплінарні зв'язки забезпечують використання художніх текстів, що запропоновані програмою для дисциплін літературознавчого циклу (давньої української літератури, класичної та сучасної української літератури, фольклору, дитячої літератури, зарубіжної літератури тощо). Міжпредметні зв'язки зумовлюють добір художніх текстів, що запропоновані програмами з української літератури для загальноосвітньої школи. Критерій урахування міжпредметних зв'язків має на меті пропедевтичну інтегровану підготовку з української мови та української літератури майбутнього вчителя та орієнтує на формування вмінь учнів осмислювати текст як комунікативну подію, за якою стоїть мовець – втілювач комунікативного наміру.

Завдання до вправ пропонуємо за основи прийомів функційно-прагматичного аналізу тексту (дискурсивного фрагменту), наприклад: оцініть комунікативно-прагматичну ситуацію; проаналізуйте прагматичний рівень поданого тексту; з'ясуйте прагматичні функції мовних одиниць тексту та їхні інтенційні смисли; подайте характеристику стратегій і тактик утілення успішної мовленнєвої програми учасників спілкування; поясніть причини комунікативної невдачі адресата (адресанта); відредагуйте текст з позиції досягнення перлокутивного результату ініціатором комунікативної ситуації; порівняйте

два дискурсивні фрагменти з погляду втілення у них комунікативних прагматичних смислів, який фрагмент, на ваш погляд, є зразком більш вдалої реалізації комунікативного наміру?

Третій рівень передбачає *формування комунікативно-інтенційної компетенції* й зумовлює широке використання тренінгової системи навчання. Актуалізація тренінгових занять у межах формування комунікативно-прагматичної компетентності зумовлена, на нашу думку, такими дидактичними умовами: забезпечення раціонального поєднання теоретичних знань та формування й відпрацювання відповідних умінь і навичок; можливість залучення широкого інституційного (зокрема педагогічного) та неінституційного дискурсивного масиву; різноваріантне поєднання загально- та лінгводидактичних методів, прийомів, засобів, форм навчання; глобальна реалізація принципів комунікативного впливу та комунікативної взаємодії шляхом інтерактивних технологій; активна позиція комунікативно успішної особистості кожного учасника спілкування, його свідоме ставлення до формування прагматичних ознак власного мовлення; дискурсивна комунікативна діяльність зумовлена природними, невимувшеними умовами навчання, що призводить до високих результатів навчання.

Завданнями прагматично-комунікативного змісту навчання на тренінгових заняттях пропонуємо такі, що уводять студента у конкретну ситуацію спілкування і вимагають утілення наміру, досягнення позитивного, успішного результату. Оскільки завдання вимагають вирішення комунікативної проблеми, то пропонуємо їх називати комунікативно-прагматичними задачами. Як у будь-якій задачі, у комунікативно-прагматичній має бути умова і дидактичне завдання. Умова – це опис комунікативної ситуації – де, коли, з якою метою відбувається комунікативна подія, статус учасників акту спілкування тощо. Дидактичне завдання продиктоване прагматичною суттю формування комунікативної компетентності, а саме: досягти перлокутивного (впливу на адресата) або інтерактивного (взаємодії з адресатом) результату шляхом продумування тактико-стратегічної мовленнєвої програми з обов'язковим викорис-

танням прагматично орієнтованих мовних одиниць різних рівнів.

Формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури – це процес довготривалий. Пропонуємо виділити етапи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Перший етап – це етап елементарних, підготовчих знань про мовну систему як функційну, елементи якої є носіями комунікативних смислів, потенційних прагматичних функцій. Елементарні знання, уміння та навички студенти виробляють під час вивчення українського правопису, культури усного і писемного мовлення через поняття норми і правила в системі української літературної мови, нормативності – анормативності функціональної мовної системи, інваріантності – варіативності реалізованих мовних одиниць, їхніх експліцитних – імпліцитних смислів, а також через основні категорії культури мовлення – правильності, точності, доречності, багатства, виразності, логічності, лаконічності, достатності, ясності, що є елементами прагматично зумовленого мовлення.

Другий етап – основний – передбачає оволодіння базовими знаннями із проблеми комунікативної прагматики та формування мовно-мовленнєвих прагматичних умінь і навичок на основі розділів сучасної української літературної мови – фонетики, орфоєпії, словотвору, лексикології, фразеології, граматики, а також на заняттях з орфоєпічного й комунікативного тренінгу, стилістики. Відтак на другому етапі студенти оволодівають системними знаннями про одиниці мовних рівнів як реалізовані прагмеми, тобто носії конкретних функційних прагматичних смислів, здобувають уміння і навички аналізувати прагматичний рівень тексту через виділення в ньому прагматично орієнтованих мовних засобів, вчать редагувати тексти з погляду прагматичної правильності та досягнення результативності автором.

Третій етап – етап магістерської підготовки студентів – характеризується поглибленням знань та формуванням комунікативно-інтенційної компетенції, що може відбувати-

ся під час викладання таких дисциплін: «Комунікативна лінгвістика», «Лінгвістична прагматика», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Основи мовленнєвої комунікації», «Методика профільного навчання української мови» та ін. Студенти вчать робити повний лінгвопрагматичний аналіз тексту (дискурсу), виступають у ролі активних, успішних комунікантів на заняттях, моделюють педагогічні комунікативні ситуації і шукають шляхи розв'язання комунікативної проблеми, готують і захищають прагматично орієнтовані проекти, спрямовані на реалізацію прагматичної методики навчання української мови і літератури в середній школі.

Отже, ми окреслили дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови, запропонували власне бачення вирішення вказаної проблеми шляхом упровадження комунікативно-прагматичної методики навчання мови у виші, що передбачає спеціальний комплекс прагматичних підходів, принципів, прийомів, засобів. Вважаємо, що прагматична основа сучасної мовної освіти є значущою, дієвою у формуванні не лише грамотної, але й успішної, комунікативно привабливої, комунікативно впливової особистості вчителя української мови і літератури.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної прагматики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2011. – 304 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова. Навч. Посібник // С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ. – К. : Літера, 2011. – 560 с.
4. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника // Вісник Львівського університету. Серія «Філологія». – Вип. 50. – 2010. – С. 87-97.
5. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу. Теорія і практика: Монографія / С. А. Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
6. Остапенко Н. М. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. М. Остапенко, Т. В. Симоненко, Т. В. Руденко. – К. : Академія, 2012. – 248 с.
7. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15-20.
8. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концепція когнітивної методики української мови // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5-9.

Raisa DRUZHENENKO

Kyiv

DIDACTIC BASES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

In this article the author explains the necessity of a pragmatic communicative competence of future teachers of Ukrainian language and literature. The structure of the communicative-pragmatic competence leads to three levels: lingvopragmatic competence, verbal pragmatic competence, communicative intentional competence. A researcher considers the productive foundation of studying like the pragmatically oriented system of lingvodidactic approaches, principles, techniques, educational tools. We offer to figure out stages of formation of communicative-pragmatic competence: the stage of elementary, preparatory knowledge of the language system as a functional and pragmatic, pragmatic stage of mastering the basic knowledge and skills and in-depth phase of the master training of students.

Key words: communicative and pragmatic competence, teacher of Ukrainian and literature, communicative-pragmatic foundation of learning.

Раиса ДРУЖЕНЕНКО

г. Киев

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В статье автор обосновывает необходимость формирования коммуникативно-прагматической компетентности будущего учителя украинского языка и литературы. Структура коммуникативно-прагматической компетентности обуславливает три уровня: лингвопрагматическая компетентность, речевая прагматическая компетентность, коммуникативно-интенциональная компетентность. Продуктивной основой обучения исследователь считает систему прагматически ориентированных лингводидактических подходов, принципов, приемов, средств обучения. Предлагаем выделить этапы формирования коммуникативно-прагматической компетентности: этап элементарных, подготовительных знаний о языковой системе как функционально-прагматической, этап овладения базовыми прагматическими знаниями и умениями, этап углубленной магистерской подготовки студентов.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматическая компетентность, учитель украинского языка и литературы, коммуникативно-прагматическая основа обучения.

Стаття надійшла до редколегії 10.06.2016

УДК 37.016:004

Олена КЛЕХО

м. Луцьк

klov102@ukr.net

ОСОБЛИВОСТИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглянуто проблему формування фахової компетентності у студентів педагогічного коледжу на заняттях з інформатики та методики навчання інформатики. З'ясовано сучасні підходи до фахової підготовки майбутніх вчителів інформатики в початковій школі, а також висвітлено особливості змісту та методів професійної підготовки студентів. Розкрито потенціал навчальних дисциплін щодо розвитку особистості студента через вирішення різного типу ситуативних задач. Наведено зразки розроблених ситуативних задач на прикладі дисциплін «Методика навчання інформатики» та «Інформатика».

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, вчитель інформатики в початковій школі, методи та форми навчання, ситуативна задача.

Головною метою підготовки фахівця у соціально-економічних умовах інформаційного суспільства стає не здобуття ним квалі-

фікації у вибраній сфері, а набуття та розвиток певних компетентностей, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися

в умовах динамічного розвитку сучасного світу.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – це підготовка вчителя, здатного глибоко і критично мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати у практику початкової школи нові ідеї та технології навчання і виховання. Професійно-компетентний вчитель має потенціал як для досягнення вагомих результатів у навчальній діяльності, так і для позитивного впливу на формування цілісної особистості учня [11, 25].

У зв'язку із внесенням змін у навчальні програми початкової школи, а саме, включенням до предметів інваріантної складової курсу «Сходинки до інформатики», постала необхідність пошуку нових моделей підготовки компетентних спеціалістів у галузі пропедевтики навчання інформатики, готових працювати в умовах оновленої освітньої системи та пошуку механізмів для шляхів їх реалізації.

Авторські дослідження будуть базуватися на основі викладання фахових дисциплін спеціальності «Початкова освіта» з додатковою кваліфікацією вчитель інформатики в початковій школі Луцького педагогічного коледжу.

Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти пропагують особистісний розвиток вчителя як найвищу цінність суспільства. Цьому присвячені наукові дослідження у галузі філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Гамараш, С. Гончаренко, А. Гуржій, А. Капська, В. Козаков, М. Лазарєв, П. Підкасистий, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.); теорії компетентнісного підходу до навчання (В. Байденко, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) [1; 2; 6, 1].

Крім того, важливим завданням сучасної освіти є визначення складових компетентності, що забезпечують якість освіти. Саме тому, на думку науковців (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), необхідно переорієнтувати навчальні програми і педагогічні технології на компетент-

нісний підхід, а це вимагає перегляду специфіки побудови освітнього середовища професійної підготовки. Адже саме компетентнісний підхід забезпечує формування фахової компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя початкової школи, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідної роботи [8, 14–15].

Вітчизняні дослідники В. Олійник, Я. Боблюш, Л. Даниленко, І. Єрмаков, С. Клепко вважають, що професійна компетентність педагога є інтегральною якістю особистості, що має свою структуру, яка дає змогу фахівцеві найбільш ефективним способом здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самоосвітньої роботи.

У сучасних дослідженнях, професійна компетентність визначається як об'єднуюча ланка інваріантних ознак спеціаліста: здатність до професійної рефлексії; володіння системою професійно-моральних цінностей і пріоритетів (готовність до співпереживання, толерантність, відповідальність); мотивоване бажання до безперервного професійного самовдосконалення; здатність до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в професійно-педагогічній ситуації; вміння знаходити нестандартні рішення професійно-педагогічних задач. Тобто професійна компетентність включає в себе певні складові, які будуть розглядатися далі [5, 120].

Формування професійної компетентності учителя у контексті євроінтеграційних процесів досліджували Д. Голебняк, К. Денек, Г. Теуш, Б. Квятковська-Коваль.

Ознайомлення з останніми публікаціями вітчизняних науковців з тематики професійної підготовки вчителів у Польщі засвідчує, що питання організації педагогічних практик не було у них пріоритетним, на відміну від наших педагогічних вузів [3, 1–2].

Метою статті є теоретичне обґрунтування окремих аспектів формування фахової

компетентності майбутнього вчителя початкової школи та вчителя інформатики в початковій школі, через розробку та реалізацію ситуативних задач на заняттях з методики навчання фахової дисципліни.

Основними завданнями, які ставить перед собою автор є:

- аналіз матеріалів вітчизняних та зарубіжних авторів з даного питання;
- дослідження структурних компонентів фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
- дослідження ролі методів ситуативного моделювання у формуванні окремих компонентів фахової компетентності вчителя інформатики в початковій школі;
- розробка прикладів ситуативних задач для вивчення дисциплін «Інформатика» та «Методика навчання інформатики».

У сучасних дослідженнях фахову компетентність обґрунтовують як у складі професійної, так і проводячи між ними аналогію. Досліджуючи професійну компетентність, багато вчених її складовою визначають фахову, трактуючи її як складову підготовленості особистості майбутнього фахівця, що проявляється в здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності. Недостатньо мати фундаментальну теоретичну і практичну складові підготовки, щоб бути компетентним фахівцем, треба бути особистісно, професійно та психологічно готовим до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності [11, 25–27].

І. Онищенко проводячи аналогію між професійною та фаховою компетентністю вчителя початкової школи, досить вдало, обґрунтовує основні компоненти даної компетентності, зокрема авторка виокремлює [7, 1–2]:

1. Мотиваційний компонент забезпечує позитивну мотивацію учителя-початківця до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати вчителем початкових класів, потребі у самоосвіті та саморозвитку.
2. Змістовий компонент охоплює такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, загальноосвітніми, управ-

лінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності.

3. Операційно-діяльнісний компонент фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів охоплює операційно-діяльнісні компетентності: уміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, творчі здібності, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фахове мислення.
4. Особистісний компонент професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів представлений такими особистісними та професійно важливими якостями, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, моральна чистота, комунікабельність, конгруентність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення.
5. Рефлексивний компонент професійної компетентності реалізується у рефлексивних вміннях особистості, що дозволяють ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати дані здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення [6].

У Луцькому педагогічному коледжі створено комфортні матеріально-технічні умови для реалізації всіх основних структурних компонентів фахової компетентності. Особливо варто відзначити особистісний та мотиваційний компонент фахової компетентності, з яким приходять студенти першого курсу на навчання. Операційно-діяльнісний компонент починає формуватися під час проходження пробної практики у базових школах міста, де студенти реалізують знання з фахових методик, професійно-педагогічні знання, здатність педагогічно мислити на основі здобутої системи знань за весь період навчання.

Отже, на нашу думку, описані компоненти в повній мірі розкривають структуру фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи та сприяють чіткому виокремленню шляхів її розвитку. Таким чином, формування фахової компетентності майбутнього учителя початкової школи представляє собою цілісний безперервний процес, який реалізується в умовах освітнього сере-

довища професійної підготовки даних фахівців з використанням інтерактивних методів навчання.

Інтерактивна діяльність на заняттях передбачає організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного рішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. У ході діалогового спілкування студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього організується індивідуальна, парна й групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, іде робота з документами й різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи [10].

Тобто, інтерактивні методи можна трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів зі створення оптимальних умов для свого розвитку [10].

Саме інтерактивне навчання базується на моделюванні життєвих ситуацій, використанні рольових ігор, спільному розв'язанні проблемних ситуацій виробничого характеру.

В умовах формування професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики в початковій школі, застосування технологій інтерактивного навчання привнесе унікальність у викладання навчальних предметів спеціального спрямування, зокрема методики навчання інформатики.

Тому, ми вважаємо, що одним з ефективних методів викладання цієї дисципліни у професійній підготовці майбутніх вчителів інформатики в початковій школі є ситуативне моделювання. Відтак, зазначимо, що технології ситуативного моделювання – це не що інше, як гра: рольова гра, імітація, симуляція, драматизація.

На нашу думку, ситуативне моделювання – це створення ситуації, наближеної до умов реального навчання.

Наведемо приклади окремих ситуативних задач, які найбільш ефективно викорис-

товуються автором на заняттях з фахових дисциплін.

Задача 1. Ваше завдання було протягом одного тижня вимірювати та записувати температуру повітря. Використавши табличний процесор, створити таблицю з температурним режимом, які ви фіксували. На основі даних таблиці побудувати діаграму, визначити найтепліший день, найхолодніший день та середню температуру тижня. Який тип діаграми буде відображати температурний режим повітря?

- а) гістограма;
- б) кругова діаграма;
- в) бульбашкова діаграма;
- г) графік;
- д) точкова діаграма.

Задача 2. Ви готуєте текст статті для виступу на педагогічній раді, в якій міститься багато символів, яких не має на клавіатурі. Що потрібно, щоб швидко вставити у текст такі символи?

- а) використати кодування ASCII;
- б) використати спеціальну таблицю передбачену в офісних програмах для вставки символів, відсутніх на клавіатурі;
- в) використати кодування Unicode.

Задача 3. На вашому комп'ютері повністю заповнено дисковий простір (500 Гбайт). Для подальшої роботи вам необхідно:

- а) видалити непотрібні файли;
- б) провести архівацію необхідних файлів, видалити непотрібні об'єкти та очистити окремі розділи жорсткого диску;
- в) придбати інший комп'ютер.

Задача 4. Працюючи за комп'ютером під час уроку ви виявили копії окремих об'єктів (файлів або папок), з невідомим розширенням, з порожнім вмістом, але фактичний розмір на диску достатньо великий (1, 2 і більше Гбайт). Ваші дії:

- а) провести повну перевірку ПК антивірусною програмою, з метою виявлення та знищення вірусів, дія яких і призвела до такого результату;
- б) видалити підозрілі об'єкти та перезавантажити ПК;
- в) не виконувати жодних дій, об'єкти зникнуть самі по собі, так як і з'явилися – без втручання користувача.

Найбільш ефективним прикладом ситуативної задачі з методики навчання інформати-

тики є інсценування фрагменту уроку за обраною темою, коли студенти діляться на окремі групи, і кожна з груп отримує певне завдання. Застосування таких методів дає можливість реалізувати отримані знання з теорії методики на практиці, проаналізувати структуру та зміст різних типів уроку за дидактичною метою, вчать реагувати на правильність вибору методів навчання, чітко виконувати методичні рекомендації.

Таким чином, використавши методи наукових досліджень, проаналізувавши ряд літературних та інтернет-джерел, акумулювавши власний досвід та матеріал інших авторів, ми отримали наступні результати:

- детальніше ознайомились із поняттям фахової компетентності вчителя початкової школи та її складовими компонентами;
- використовуючи власний педагогічний досвід роботи, трансформували окремі складові фахової компетентності вчителя початкової школи у структуру професійної компетентності вчителя інформатики в початковій школі;
- визначили вирішальну роль ситуативних методів навчання у викладанні навчальних предметів спеціального спрямування для підготовки майбутніх вчителів інформатики у початковій школі;
- переконались, що технологія ситуативного моделювання – це певна система методів, спрямованих не тільки на набуття компетенцій шляхом отримання знань, їхнє запам'ятовування, а на відтворення у процесі розігрування реальної педагогічної ситуації;
- розробили приклади ситуативних задач для вивчення фахових дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх

вчителів початкової школи з додатковою кваліфікацією вчитель інформатики в початковій школі.

Надалі наші дослідження будуть спрямовані на вивчення окремих складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, зокрема інформаційної компетентності з подальшою розробкою та використанням демонстраційних прикладів, інструктивних карток.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту».
2. Національна доктрина розвитку освіти.
3. Квятковська-Коваль Б. Перший етап впровадження реформи освіти в Польщі за оцінкою працівників органів управління освітою [Електронний ресурс] / Богуміла Квятковська-Коваль – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>
4. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність / І. Г. Єрмаков., Д. О. Пузіков // Шкільний світ. – изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
5. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
6. Ярошинська О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища професійної підготовки [Електронний ресурс] / Олена Ярошинська. – Режим доступу: <http://irbis-nbu.gov.ua>
7. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / Ірина Онищенко – Режим доступу: <http://archive.nbu.gov.ua/portal>
8. Пометун О. Навчаємо по-іншому [посібник для викладачів професійно-технічних училищ] / О. Пометун та ін. – К., 2008. – С. 14-15.
9. Психологія і педагогіка життєтворчості / Навч.-метод. посібник за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, В. О. Тихоновича. – К., 1996. – 792 с.
10. Симуляції або імітаційні ігри [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>
11. Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : науково-методичний посібник / І. П. Ящук. – Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. – 54 с.

Olena KLEHO

Lutsk

FEATURES FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SCIENCE TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS USING THE METHOD OF CASE SIMULATION

In the article the problem of formation of professional competence in teaching college students in the classroom for science and methods of teaching science. It was found modern approaches to professional training of future science teachers in elementary school, and the peculiarities of content, forms, principles and teaching methods of training students. The potential of training courses on personality development of the student by addressing different types of situational problems. An samples developed situational problems on the example of discipline «Methods of teaching science» for future science teachers of primary school.

Key words: competence, professional competence, science teacher at an elementary school, methods and learning, situational problem.

Елена КЛЕХО
г. Луцк

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности у студентов педагогического колледжа на занятиях по информатике и методике обучения информатике. Выяснено современные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей информатики в начальной школе, а также освещены особенности содержания, форм, принципов, методов обучения профессиональной подготовки студентов. Раскрыт потенциал учебных дисциплин по развитию личности студента через решение различного типа ситуационных задач. Приведены образцы разработанных ситуационных задач на примере дисциплины «Методика обучения информатике» для будущих учителей информатики начальной школы.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, учитель информатики в начальной школе, методы и формы обучения, ситуативная задача.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2016

УДК 378:371.13:371.333

Наталія КРУТОВА
м. Рівне
natashulaj59@mail.ru

КРИТЕРИИ, ПОКАЗНИКИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У статті здійснено науково-теоретичне обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики у системі післядипломної педагогічної освіти, окреслено завдання перевірки ефективності методики розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики, подано результати їх експериментального дослідження.

Ключові слова: критерії, показники, рівні розвитку, інформаційно-комунікаційна компетентність, експеримент.

В умовах, коли інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стають стратегічним ресурсом розвитку суспільства, а знання – предметом порівняним, так як швидко застарівають й потребують в інформаційному суспільстві постійного оновлення, стає безсумнівним, що сучасна освіта – безперервний процес. Тому питання ефективного підвищення кваліфікації вчителів з використанням ІКТ в умовах розвитку сучасного суспільства залишається пріоритетним у професійній підготовці педагогічних кадрів.

Аналіз досвіду підготовки та підвищення кваліфікації вчителів математики в області ІКТ дозволяє констатувати, що кількість підготовлених вчителів значно перевищує число тих, хто компетентно (тобто цілеспрямовано і самостійно, зі знанням вимог до професійної діяльності в умовах інформаційного освітнього середовища і своїх можливостей

та обмежень) здатний застосовувати ІКТ у навчально-виховному процесі, методичній діяльності, власній безперервній професійній педагогічній освіті. Тому особливої актуальності набувають питання дослідження не лише проблеми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) сучасного вчителя математики, а й визначення критеріїв, показників та рівнів її розвитку, як ознаки певного рівня професіоналізму.

Згідно Положення про атестацію педагогічних кадрів існує перелік вимог до кожної кваліфікаційної категорії, вимоги щодо рівня ІКК вчителів відсутні і трактуються атестаційними комісіями по різному, мають різні підходи й вимоги. Для вчителів математики рівні ІКК також не визначені з огляду на те, що сучасні методи та інноваційні форми впровадження ІКТ у навчально-виховний процес з математики, є обов'язковим видом діяльності.

Дослідження науковців показують, що інформаційно-комунікаційна компетентність стає необхідною умовою успішності професійної діяльності вчителя, показником його потенційних можливостей. Проблему розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності аналізували та уточнювали для різних спеціальностей багато дослідників. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження ІКК вчителів природничо-математичних дисциплін науковців, серед яких Н. В. Баловсяк, К. Я. Вазіна, І. С. Войтович, М. І. Жалдак, С. М. Іванова, К. Р. Ковальська, В. В. Котенко, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, Ю. С. Рамський, С. А. Раков, О. М. Спірін та ін. Розробці критеріїв та показників рівня розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів приділили увагу такі науковці як О. М. Іонова [4], С. А. Зайцева [2], О. С. Карпеченко [5], Н. С. Кольєва [6], В. С. Назаренко [7] та інші. Так, О. Н. Іонова запропонувала основні вимоги до критеріїв, які на її думку мають бути об'єктивними і включати лише суттєві та основні моменти явища, що досліджується; формулювати їх ясно, коротко й точно.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики у системі післядипломної педагогічної освіти.

Проникнення ІКТ в освітній процес висуває високі вимоги до професійних якостей вчителів. Для успішного вирішення завдання підвищення кваліфікації вчителів математики відповідно до вимог сучасної освіти, вчителю необхідно володіти необхідним і достатнім рівнем розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності.

Моделювання процесу розвитку ІКК вчителів математики здійснювалось нами протягом експериментального дослідження стосовно вчителів з різними віковими та кваліфікаційними категоріями. Діагностика ІКК вчителів математики на початковому етапі дослідження показала, що рівень розвинутості ІКК знаходиться в обернено пропорційній залежності від педагогічного стажу вчителя. За останніх кілька років під час проходження курсової підготовки вчителів, ситуація свідчить про те, що значна частина вчителів математики, які здобули професійну вищу осві-

ту 10 і більше років тому, та маючи достатній досвід роботи, не володіють у своїй педагогічній діяльності ІКК, щоб повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи розвитку власного професіоналізму. Вчителі зі стажем педагогічної діяльності до 10 років мають більш вищий рівень ІКК, ніж вчителі старшого віку. Це пов'язано з тим, що молоді вчителі математики закінчували ВУЗ, де викладались дисципліни з інформатики та інформаційних технологій, а вчителям старшого віку ці знання необхідно опановувати самостійно в процесі педагогічної діяльності та підвищення кваліфікації.

Для подальшого розвитку ІКК вчителів математики необхідно розробити та впровадити методику розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. Важливе значення має система обґрунтованих критеріїв і показників, які можуть слугувати параметрами оцінки необхідних якостей вчителів та визначенням результативності професійного рівня вчителя математики з використання ІКТ. Термін «критерій» визначено як «засіб для судження, ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, мірило оцінки» [1, 656]. На думку О. В. Овчарука «для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [8, 24].

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо запропонованих критеріїв для оцінювання ступеня та рівня розвитку ІКК вчителів різного віку та різної кваліфікаційної категорії показує, що всі дослідники вважають за необхідне оцінити мотиви використання ІКТ, рівень теоретичних знань та практичних навиків у певній галузі, а також здатності до рефлексійної діяльності та подальшого розвитку необхідних якостей. Аналіз досліджень щодо проблеми визначення критеріїв розвитку ІКК, показав, що зазвичай система оцінки критеріїв відповідає структурним елементам даної якості. Провідними ознаками відповідності професійної діяльності вчителя математики певному рівню ІКК є визначені кри-

терії, які відображають сформованість всіх компонентів її структури.

Під час визначення та обґрунтування критеріїв розвитку ІКК вчителів математики, за основу були взяті компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності: мотиваційно-ціннісний, змістовно-цільовий, діяльнісно-операційний, особистісно-рефлексивний, що включають відповідні показники:

- мотиваційно-ціннісний компонент виявляє мотиви, мету, потреби професійного навчання з використанням ІКТ, що сприятиме вдосконаленню, розвитку особистості; ціннісні настанови набуття нових навичок з ІКТ та актуалізації їх застосування у професійній діяльності. Показниками компонента є усвідомлення математики як форми опису та методу пізнання дійсності, ролі застосування ІКТ для формування уявлень про ідеї та методи математики, самостійність у дієвому застосуванні ІКТ щодо вирішення педагогічних і методичних задач;
- змістовно-цільовий компонент відображує суть, яка вкладається як у загальну мету, так і в кожну конкретну задачу; включає всі різноманітні цілі і завдання, систему знань, вмінь та навичок у галузі ІКТ; пізнавальну активність та способи діяльності із застосуванням ІКТ для здійснення процесу навчання математики. Показником компонента являється рівень володіння ІКТ вчителями математики у роботі з інформаційними об'єктами для забезпечення педагогічної та навчально-методичної діяльності;
- діяльнісно-операційний компонент охоплює процесуальну сутність застосування наявних умінь та нових навичок що-

до постановки та вирішення педагогічних, навчально-методичних та математичних завдань на основі ІКТ; вміння вибору прийомів і способів розв'язання поставлених завдань з урахуванням інформатизації освіти. Показниками даного компонента можуть слугувати: системність, оперативність, мобільність знань; вміння засвоювати та застосовувати сучасні ІКТ у вирішенні педагогічних, навчально-методичних та математичних завдань, що сприяє розвитку ІКК вчителя математики;

- особистісно-рефлексійний компонент визначає наявність у вчителя математики власного підходу, здатності до оцінки своєї діяльності й результатів через впровадження ІКТ; потреби в постійному оновленні знань щодо можливостей застосування інформаційних технологій при навчанні математики; самостійності проектування навчально-методичної діяльності та самоосвіти, на формування яких впливає розвиток інформаційного суспільства. Показником компонента є здатність до самооцінки своїх результатів та саморегуляції, здійснення рефлексії своєї професійної діяльності, усвідомлення свого призначення в інформаційному суспільстві.

У відповідності до компонентного складу ІКК визначено чотири рівні розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики та їх показники (табл. 1).

На підставі положень, викладених вище, нами визначено критерії та показники до кожного з рівнів розвинутоності ІКК вчителів математики й дано їх характеристику.

Таблиця 1

Рівні розвитку ІКК вчителів математики

Рівні розвитку ІКК	Мотиваційно-ціннісний компонент	Змістовно-цільовий компонент	Діяльнісно-операційний компонент	Особистісно-рефлексивний компонент
Високий	– Мотивація висока – Творчий підхід до пізнавальної діяльності	– Рівень володіння ІКТ високий – Досягнення високих результатів	– Продуктивний рівень	– Рефлексія на успіх та творчу діяльність
Достатній	– Мотивація висока – Активність до пізнавальної діяльності	– Рівень володіння ІКТ достатній – Досягнення значних результатів	– Конструктивний рівень	– Рефлексія на аналітично-синтезуючу діяльність
Середній	– Мотивація середня – Зацікавленість до пізнавальної діяльності	– Рівень володіння ІКТ середній – Досягнення безпосередніх результатів	– Адаптивний рівень	– Рефлексія на аналітичну діяльність
Початковий	– Мотивація низька – Байдуже ставлення до пізнавальної діяльності	– Рівень володіння ІКТ на початковому уявленні – Відсутність результатів	– Елементарний рівень	– Рефлексія на компонент діяльності

Високий рівень характеризується такими критеріями як: вільне використання офісних програм для здійснення професійних завдань; вільне та доцільне використання педагогічних програмних засобів для навчання математики; застосування електронних освітніх ресурсів у навчанні математики як активної форми роботи; використання освітніх інтернет-ресурсів для створення нових знань з математики та інтернет-технологій (ел. пошта, блоги, сайти, форуми, мережеві проекти, ел. бібліотеки тощо) для здійснення навчально-методичної роботи; організація дистанційного та онлайн-навчання з метою підвищення кваліфікації; використання засобів комунікацій з обміну досвідом у навчально-методичній роботі; володіння методиками створення власного навчально-дидактичного матеріалу; здійснення пошуково-дослідницької діяльності із застосуванням інноваційних форм і засобів навчання.

Для даного рівня характерна здатність вчителя об'єктивно оцінювати рівень розвитку своєї ІКК та визначати шляхи її подальшого удосконалення; висока здатність до самоосвітньої діяльності та саморозвитку; стійка позиція вчителя щодо необхідності розвитку ІКК.

Достатній рівень характеризують наступні критерії: вільне використання офісної програми Word; створення презентацій у програмі PowerPoint з анімацією і гіперпосиланням; електронних таблиць і діаграм у програмі Excel; публікацій у програмі Publisher; застосування електронних освітніх ресурсів, їх пошук, оцінювання, відбір, демонстрація, у тому числі у мережі інтернет; участь в інтернет-форумах, мережевих спільнотах; використання педагогічних програмних засобів для навчання математики; планування навчального процесу та супровід уроків математики з використанням ІКТ; використання віртуального середовища для проведення онлайн-навчання за допомогою консультанта; самостійне застосування електронних технічних засобів.

На достатньому рівні вчитель проявляє здатність та бажання до застосування ІКТ, самоосвітньої діяльності та саморозвитку; стійку позицію щодо необхідності розвитку

ІКК. Разом з тим, вчитель не завжди може об'єктивно оцінювати рівень розвитку своєї ІКК; визначати шляхи удосконалення може за сторонньою допомогою.

Середній рівень відрізняється такими критеріями як: вільне використання офісної програми Word, самостійний набір тексту з використанням форматування; створення елементарних презентацій у програмі PowerPoint з вмінням використовувати окремі інструменти; створення діаграми у програмі Excel; застосування електронних освітніх ресурсів: пошук, відбір, демонстрація; пошук і відбір інформації у мережі інтернет для здійснення професійної діяльності; застосування електронних технічних засобів (інтерактивна дошка, проектор, принтер тощо) за допомогою консультанта.

На середньому рівні вчитель проявляє здатність та бажання до застосування ІКТ, але разом з тим, не може об'єктивно оцінювати рівень розвитку своєї ІКК; має нестійкий інтерес щодо удосконалення ІКК та труднощі самоосвітньої діяльності; визначати шляхи удосконалення може лише за сторонньою допомогою.

Початковий рівень синтезує такі критерії: елементарне володіння комп'ютером, запуск програми MS Word, самостійний набір тексту без форматування, перегляд інформації на електронних носіях, використання мережі інтернет за допомогою консультанта.

На початковому рівні вчитель не може об'єктивно оцінювати рівень розвитку своєї ІКК; нестійке бажання визначати шляхи удосконалення; значні ускладнення самоосвітньої діяльності; складності з використання технічних засобів навчання. Однак, вчитель має здатність та бажання до застосування ІКТ.

Сформована система компонентів, показників, критеріїв та рівнів показала свою ефективність в експериментальній роботі.

У рамках дослідження була поставлена мета експерименту – перевірка ефективності впровадження методики розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики у системі післядипломної педагогічної освіти. Для перевірки було реалізовано ряд завдань:

- впроваджено у систему післядипломної освіти сукупність засобів підвищення кваліфікації вчителів математики через розроблені нові інтегровані плани і програми, модуль ІКТ, спецкурси за вибором, дистанційне навчання, навчання за програмою Intel «Навчання для майбутнього», освітній аутсорсинг в рамках участі в національних і міжнародних проєктах, системи навчально-методичних заходів, комунікаційних технологій і мережевої взаємодії;
- розроблені навчально-методичні матеріали, посібники, спецкурси для вчителів математики, такі, як «Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя математики в умовах інформаційного освітнього середовища» (посібник та спецкурс), «Призначення пакету динамічної геометрії DG у методиці навчання геометрії» (методичні матеріали та спецкурс), «Використання програми Microsoft Excel в процесі навчання математики учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (спецкурс і лекція);
- розроблені та включені до програм інтерактивні лекції з метою постійного вдосконалення вчителями знань, умінь і навичок у галузі ІКТ. Наприклад, «Інтерактивні методики навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій», «Використання інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення математики», «Роль дослідницьких проєктів у навчанні математики», «Використання інтернет-ресурсів у процесі навчання математики», «Вивчення математики онлайн. WolframAlpha для підтримки математичної освіти», «Комп'ютерна підтримка розв'язування геометричних задач методом експериментів і математичних досліджень» та ін;
- впроваджено у систему післядипломної освіти електронного навчання на основі

освітнього програмного забезпечення, інформаційного освітнього середовища для вчителів математики, які орієнтовані на створення відповідної системи навчання вчителів та їх методичної підтримки, що дає можливість проведення освітнього процесу на безперервній основі.

Дані контрольного експерименту показали статистично значущі відмінності у вчителів експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ).

Так, аналіз ІКК за мотиваційно-ціннісним компонентом (табл. 2) дозволив визначити, що якщо 57,6 % вчителів мали на початку педагогічного експерименту високий і достатній рівні ІКК, то після здійснення відповідних педагогічних впливів та установок рівень зацікавленості до використання ІКТ у вчителів ЕГ зріс до 71,4 %, що характеризується збільшенням рівня мотивації та потреби в інформаційно-комунікаційній компетентності майже на 14 %. Значно зросла вмотивованість до розвитку ІКК, потреба у підвищенні кваліфікації та професійному розвитку. Якщо на початку експерименту 4,3 % вчителів не бачили якісних перспектив у розвитку ІКК, то на завершення експерименту кількість вмотивованих учителів зросла з 9 до 42 осіб, що складає 20 %. У вчителів збільшились ціннісні орієнтири на саморозвиток. Слід зауважити, що в контрольній групі помітне незначне збільшення рівня мотивації та потреб, а також установки на якісні та кількісні зміни у професійній діяльності (на 2–3 %).

У ході експерименту, який охоплював 412 вчителів загальноосвітніх закладів різних регіонів, було підтверджено ефективність методики розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів математики

Таблиця 2

Аналіз ІКК за мотиваційно-ціннісним компонентом

Етапи	Групи	Кількість осіб	Кількість осіб, що знаходяться на відповідному рівні			
			Високий	Достатній	Середній	Початковий
Початок експерименту	КГ	202	32 (15,8%)	73 (36,1%)	69 (34,2%)	28 (13,9%)
	ЕГ	210	38 (18,1%)	83 (39,5%)	65 (31%)	24 (11,4%)
Кінець експерименту	КГ	202	36 (17,8%)	80 (39,6%)	66 (32,7%)	20 (9,9%)
	ЕГ	210	56 (26,7%)	94 (44,7%)	51 (24,3%)	9 (4,3%)

у системі післядипломної освіти, яка дала змогу простежити динаміку розвитку досліджуваної якості за всіма критеріями та показниками в експериментальній групі у порівнянні з контрольною групою. Ефективність запропонованої методики підтверджено за допомогою статистичного критерію χ^2 . За результатами прикінцевого етапу дослідження відбулися статистично значущі зміни в рівнях ІКК вчителів математики експериментальної групи.

Таким чином, запропоновану методику розвитку інформаційної компетентності вчителів математики можна вважати ефективною. Розроблена система критеріїв і показників рівня розвитку ІКК достовірно відображає результати застосування обраних методик.

Проведене дослідження показало теоретичну і практичну значущість впровадження отриманих результатів. У той же час було виявлено нові питання і проблеми, що потребують подальшого вирішення. Так, наприклад, виявлення закономірностей процесу розвитку ІКК вчителів старшого і середнього віку, актуалізації змісту ІКК вчителів, які здобули освіту за сучасними стандартами; розширення діагностичного апарату щодо оцінки рівня розвитку ІКК вчителів математики.

Nataliia KRUTOVA
Rivne

CRITERIA, FIGURES AND CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT LEVELS OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS OF MATHEMATICS

This article provides scientific and theoretical substantiation of criteria and figures of information and communication competence development of teachers of mathematics in the system of postgraduate pedagogical education, gives their characteristics, outlines the task to test the effectiveness of teaching techniques of information and communication competence development of teachers of mathematics, presents the results of experimental studies.

Key words: criteria, figures, levels of development, information and communication competence, experiment.

Наталья КРУТОВА
г. Ровно

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье осуществлено научно-теоретическое обоснование критериев, показателей и уровней развития информационно-коммуникационной компетентности учителей математики в системе последипломного педагогического образования, обозначены задачи проверки эффективности методики развития информационно-коммуникационной компетентности учителей математики, представлены результаты их экспериментального исследования.

Ключевые слова: критерии, показатели, уровни развития, информационно-коммуникационная компетентность, эксперимент.

Список використаних джерел

1. Большой энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, СПб. : Фонд «Ленинградская галерея», 1993. – 1632 с.
2. Зайцева С. А. Методические основы формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов / С. А. Зайцева // Высшее образование сегодня – 2011. – № 4. – С. 42–44.
3. Игнатъева О. Н. Критерии и показатели уровня развития информационной компетентности преподавателей ВУЗА / О. Н. Игнатъева // Вестник СВФУ. – № 3, том 11. – 2014. – С. 131–135.
4. Ионова О. Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых / О. Н. Ионова // Журнал «Открытое и дистанционное образование». – 2007. – Вып. 1(25). – С. 5–10.
5. Карпеченко А. С. Формирование информационной компетентности современного менеджера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карпеченко Александра Сергеевна. – Калуга, 2012. – 180 с.
6. Кольева Н. С. Оценка уровня сформированности информационной компетентности учащихся: критерии и показатели / Н. С. Кольева // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал № 2(3), 2011. – Москва-Челябинск : АНО «Со-Действие», 2011. – С. 25–32.
7. Назаренко В. С. Развитие информационно-коммуникационных компетентностей учителей у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Назаренко Вадим Сергійович. – Чернігів, 2012. – 177 с.
8. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).

Стаття надійшла до редколегії 19.07.2016

УДК 372.461–057.874:37=161.2

Наталія СІРАНЧУК

м. Рівне

vasylyshynata@bk.ru

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкриваються основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра. Доведено, що ефективність роботи над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра залежить: від натренованості мускулатури його органів мовлення; від розуміння дитиною лексичних і граматичних значень мовних одиниць; від розвитку у дитини сприйнятливості до виразності мовлення; від розвитку відчуття мови (мовного чуття) як здатності запам'ятовувати норми вживання мовних одиниць у мовленні; від засвоєння писемного мовлення, зумовленого розвитком усного мовлення; від темпу лексичного збагачення мовлення, який прискорюється внаслідок творчої мовленнєвої діяльності школяра.

Ключові слова: лексична компетентність, комунікативна компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, принципи формування лексичної компетентності.

Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається науковцями в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме тоді закладається основа життєтворчості.

Багатоаспектність лексичної компетентності в молодших школярів зумовили тематичну розгалуженість відомих наукових досліджень: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розробка мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, М. Стельмахович та ін.). Більшість названих авторів досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення та розширення лексичного запасу молод-

шого школяра, розвитку його мовлення, творчої самореалізації.

Мета статті – розкрити основні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра.

У докторському дослідженні І. Гудзик глибоко обґрунтоване визначення впливу комунікативної компетенції, що розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. У роботі виділено складові поняття «комунікативна компетенція» – мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [12, 1].

Проаналізувавши лінгвістичну, лінгводидактичну та психолінгвістичну літературу ми дійшли висновку що лексична компетентність – здатність особистості швидко та якісно, на рівні програми оперувати не словами, а семантичними полями, з складу яких людина обирає потрібне слово, словосполучення, щоб з можливою точністю висловити свою думку в мовленні, спілкуванні, з опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови).

Лексична компетентність – це внутрішньомовленнєва підготовка людини до комунікативної діяльності.

Вважаємо, лексичну та комунікативну компетентність взаємопов'язаними та взаємозалежними. Інноваційний науковий підхід (І. П. Гудзик) дає підстави виокремити та визначити лексичну компетентність молодшого школяра як здатність учня до когнітивної, практичної, мотиваційної, рефлексивно-поведінкової (соціокультурної) лексичної

діяльності з опорою на певний словниковий запас у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, фразеологічних зворотів. Лексична компетентність молодшого школяра – реалізація комунікативної компетенції у практиці шкільного навчання. Ця компетентність передбачає використання лексичних знань, умінь і навичок, видів мовленнєвої діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вона виявляється у здатності самостійно оцінювати мовленнєву ситуацію, усвідомлювати завдання і умови спілкування, планувати виклад думки та добирати відповідні мовні засоби для її вираження, забезпечувати зворотний зв'язок.

Сучасні досягнення в галузі лінгвістики, психолінгвістики, прагматики, теорії спілкування та в інших науках і дисциплінах, що пов'язані з формуванням лексичної компетентності, вимагають оновлення курсу української мови. Через те вважаємо за необхідне осмислити з нових позицій ті основи, які є закономірними для методики навчання української мови. Аналізуючи закономірності засвоєння рідного мовлення, що сформульовані вітчизняними вченими-методистами В. Мельничайком, М. Пентилюк, Л. Федоренко та ін., акцентуємо увагу на тому, що ефективність роботи над формуванням лексичної компетентності молодшого школяра залежить:

- від натренованості мускулатури його органів мовлення;
- від розуміння дитиною лексичних і граматичних значень мовних одиниць;
- від розвитку у дитини сприйнятливості до виразності мовлення;
- від розвитку відчуття мови (мовного чуття) як здатності запам'ятовувати норми вживання мовних одиниць у мовленні;
- від засвоєння писемного мовлення, зумовленого розвитком усного мовлення;
- від темпу лексичного збагачення мовлення, який прискорюється внаслідок творчої мовленнєвої діяльності школяра.

Сформульовані закономірності передбачають відповідні методичні принципи формування лексичної компетентності молодшого школяра, тобто основні методичні правила організації штучного мовленнєвого середовища. Детально розглянемо кожен з них.

Принцип уваги до природи мовленнєвого матеріалу. Він передбачає необхідність забезпечення тренування мовленнєвого та мисленнєвого апарату. Людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, зі складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю висловити в мовленні свою думку. Це систематичний лексичний запас, який утворюється внаслідок повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються у мисленні.

Прикладом реалізації означеного принципу в практиці шкільного навчання може слугувати використання на уроках методу образно-мовленнєвої дискусії. Цей метод багато в чому сприяє розвитку розуміння зорового образу (ситуації матеріального світу). Образно-мовленнєва дискусія – це колективне обговорення відповідного об'єкта, твору живопису, природного явища тощо, яке спирається на певну послідовність запитань, що ставляться вчителем відповідно до особливостей розвитку візуального мислення і техніки перефразування думки дитини.

Під візуальним мисленням розуміють (Р. Арнхейм, В. Зінченко) мислення з постійною опорою на зоровий образ [4, 3]. Це дозволяє конкретизувати і уточнити думки. Груповий ефект створює атмосферу емоційного комфорту, в якій дитина відчуває причетність до загальної справи.

У ході колективного обговорення починає діяти принцип інформаційного доповнення: думка одного слугує стимулом для думки іншого, діти допомагають один одному глибше проникнути в глиб об'єкта. Система запитань, на яких базується обговорення, будуються відповідно до особливостей розвитку візуального мислення. Обговорення доцільно починати з запитань: «Що ви тут бачите?», «А що ще, крім цього?», які спонукають розглядати картину детально і стимулюють етап сприйняття, на якому діти в основному перераховують деталі картини. Далі запитання ускладнюються, вимагають поглибленого, вдумливого бачення і спонукаючи учнів висловлювати власну думку, давати інтерпретації на основі особистих асоціацій. («Як ви гадаєте, хто це?», «Де це відбувається?», «Що відбувається?», «Коли?» тощо). Наприклад, запитання «Про які події (ситуацію)

свідчить картина?» спонукає не просто спостерігати, а знаходити зв'язок між зображеними предметами, персонажами, розповідати про сюжет твору, виражати свою думку і давати власні інтерпретації. Запитання «Де це відбувається?», «Коли це могло відбуватися?» спонукають звернути увагу не тільки на пози, жести, міміку персонажів, але й на одяг, характер інтер'єрів, пейзажів, особливості зображених будівель, нюанси освітлення і та ін.

Поступово, в процесі розвитку візуального мислення у дітей з'являються запитання, відповіді на які вимагають уміння творити змістовно-образне узагальнення розвиненої образної креативності, варіативності мислення: «Про що могли говорити ці люди?», «Про що людина думає?», «Що відчуває ця людина?», «Що ви відчуваєте, дивлячись на цю картину?», «Як може називатись ця картина?» та ін. Щоб навчити дітей обґрунтовувати свої судження, доцільно використовувати спеціальне запитання: «Що ти тут бачиш такого, що дозволяє тобі так говорити?» Це запитання відрізняється від запитання «Чому ти так думаєш?» тим, що дозволяє утримувати постійний зв'язок між сприйнятими зоровими образами і семантичними полями, що з'являються під час сприймання ситуації матеріального світу. Щоб зорієнтувати дитину на вживання, наприклад, образної лексики, потрібно використовувати запитання «На що схожий зображений предмет, явище?», «З чим чи ким його можна порівняти?» та ін.

Для проведення означеної дискусії педагогу потрібно зайняти іншу професійну позицію – позицію людини, що полегшує процес сприйняття. Вчитель створює на уроці атмосферу навчальної співпраці, психологічної безпеки. Він не нав'язує свої думки щодо об'єкта сприйняття; не оцінює відповіді дітей ні словом, ні поглядом; не виражає схвалення чи осуду (всі відповіді дітей у процесі розгляду картини є цінними). Як наслідок – діти не побоюються висловлюватись, зникає страх зробити помилку (сказати неправильно; не те, що думає вчитель), активізується пізнавальна діяльність молодших школярів.

Принцип розуміння мовних значень. Цей принцип полягає у використанні таких вправ, які забезпечуватимуть засвоєння лексичного значення слова в його парадигмати-

чних та синтагматичних зв'язках і сприятимуть запам'ятовуванню норм сполучуваності слова. Це забезпечує і розвиток мовного чуття. Важливо, щоб дитина розуміла значення тих одиниць, які мають форму і зміст, – значущих одиниць мови: морфем, слів, словосполучень, речень, тексту.

Наприклад: назвіть у кожній групі слово, за допомогою якого можуть бути пояснені значення двох інших слів: *нічний, ніч, ночувати; пекти, пекар, пекарня; капустияний, капуста, капуста.*

Наступний принцип – оцінки виразності мовлення – який забезпечує учневі можливість навчитися висловлювати власну оцінку дійсності, створює умови для розвитку емоційної, духовної сфери дитини засобами рідної мови.

Принцип розвитку мовного чуття, відповідно до якого навчання орієнтоване на створення умов для засвоєння неусвідомленого, інтуїтивного, та свідомого – засвоєння норм мови в усному і писемному мовленні.

Принцип координації усного і писемного мовлення вказує на необхідність випереджувального розвитку усного мовлення щодо писемного. Цей принцип може виражатися, наприклад, в інтеграції уроків української мови, читання, розвитку мовлення як однієї із форм організації навчання, а також в типології вправ, де застосовуються й усні висловлювання учнів, і різноманітні письмові роботи.

Наприклад, написання диктанту за опорними словами, який є перехідним від творчого диктанту до твору. Методика його проведення така: вчитель записує на дошці слова, об'єднані орфограмами, що вивчаються, які об'єднуються певною темою (семантичним полем), оголошує тему твору (втім, заголовок тексту можуть придумати й самі учні, керуючись значенням слів, запропонованих класоводом, і логічним зв'язком між ними), пропонує дітям на основі даних слів скласти невеликий зв'язний текст.

Принцип прискореного лексичного збагачення словника дитини визначає прискорення темпу поповнення семантичних полів дитячого лексичного запасу новою лексикою, вдосконалення структури мовленнєвих навичок, а також залежність темпу загального розвитку від темпів розвитку мовлення. Розг-

лянемо детальніше цей принцип, оскільки тут є небезпека випередження психічного, емоційного, морального, інтелектуального розвитку, передбачаючи необхідність дотримання дидактичного принципу відповідності змісту навчання віковим можливостям дитини. Розвиток цього принципу знаходимо в працях психологів, які обґрунтовують ефективність навчання нового змісту на основі старої форми і доцільність створення нової форми на базі вже відомого змісту. Таке явище можна спостерігати на прикладі збагачення словника дітей новою лексикою. Так, якщо поповнимо словник дитини безліччю слів, бажаючи прискорити її мовленнєвий розвиток, то не зможемо подолати рівень розвитку її пізнавальних, когнітивних процесів. Дитина використовує мовлення лише для тих явищ та процесів довкілля, які вона вже знає. Формування лексичної компетентності на базі вже відомих слів проходить значно ефективніше. Але нова лексика засвоїться значно успішніше, якщо є опора на вже відомі зв'язки слова в мові, де слово функціонує в лексичній парадигмі, основи якої закладені попереднім навчанням.

Реалізуючи означений принцип, вчителю варто використовувати такі варіанти творчого диктанту: вчитель читає слова (словосполучення), діти наводять аналогічні і записують їх під диктовку; учні одержують завдання придумати речення з окремими «контрольними» словами; за опорними словами діти складають зв'язну розповідь, опис; даний учителем текст учні поширюють або доповнюють, вводять нові слова, словосполучення; учні мають замінити одну граматичну форму слова іншою.

Останній вид вправ дає змогу дітям оволодіти граматичною синонімією, навчитися висловлювати думки з використанням різних граматичних форм, а також акцентує увагу на слові, розвиває мовне чуття.

Можливе використання й таких видів творчого диктанту:

- записуючи текст під диктовку вчителя, учні утворюють від слів у початковій формі ту, яку вимагає зміст речення;
- текст диктанту складають і записують як відповідь на запитання вчителя;
- диктант, завданням якого є конструювання (складання), реконструкція (відновлення) і переконструювання (переробка) речень;

- диктант, що є цими видами роботи над деформованим текстом.

У сучасній шкільній практиці спостерігаємо тенденцію випереджати психічний та інтелектуальний розвиток дитини. Методи випереджувального навчання досить широко застосовуються в початковій школі. Проте, слід пам'ятати, що, згідно з вченням Л. Виготського, розвиваючи дитину, необхідно враховувати і зону актуального розвитку, і зону найближчого розвитку. Саме враховувати, але не прискорювати штучно процес розвитку. «Тільки те навчання в дитячому віці хороше, яке передує розвитку і веде розвиток за собою. Але навчити дитину можна лише того, чого вона здатна навчатися... Навчати дитину того, чого вона не здатна навчатися, так само безплідно, як навчати її того, що вона уміє вже самостійно робити» [5]. Не випередити лексичний розвиток дитини, а передбачити рівень лексичного розвитку – це суть формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Закономірність прискорення лексичного розвитку досліджена найменше, але значення її надзвичайно велике. Наукові поняття і відповідна термінологія (мова науки), а також мова мистецтва – поезії, високої публіцистики – засвоюються краще, якщо формується лексична компетентність школяра, а отже, і його інтелект, емоційна сфера, мовленнєва пам'ять.

Рідна мова – знакова система, що кодує усі явища реального світу в їх зв'язках і відношеннях. Знаковість мови лежить в основі того факту, що рідна мова є операційним засобом засвоєння будь-яких знань. Формування лексичної компетентності молодшого школяра зумовлює і загальний розвиток дитини, і прискорює наступний розвиток мовленнєвих умінь, оскільки нова лексична інформація засвоюється швидше і краще. Але це відбувається не від механічного «насищення» знаннями, а від створення високого розвивального потенціалу мовленнєвого середовища, системи навчання, методики навчання. Розробка методичних засобів формування лексичної компетентності, адекватних сучасному рівню розвитку науки і практики, залежить від реалізації принципу прискореного лексичного збагачення словника дитини.

ни і пов'язана з проблемою створення мовленнєвого середовища з вищим розвивальним потенціалом.

У процесі формування лексичної компетентності, продукування власних текстів (як за зразком – це переказ, так і самостійно на запропоновану тему – тоді це твір) методика орієнтує вчителя на формування у школярів таких мовленнєвих вмінь:

- уміня оцінити мовленнєву ситуацію і відповідно до неї усвідомити мету висловлювання;
- визначити тему (якщо вона не визначена в заголовку твору) і основну думку майбутнього висловлювання;
- визначити основний тип мовлення і стиль переказу (якщо вони яскраво виражені, оскільки в початковій школі доцільно протиставляти функціональні стилі: науковий і художній, розмовний і діловий);
- окреслити план тексту, послідовність переказу, усвідомити основні факти;
- відібрати (у внутрішньому мовленні й зафіксувати в зовнішньому письмовому мовленні) лексичні засоби, що відповідають мовленнєвій ситуації, меті, темі і основній думці висловлювання;
- граматично оформити, «зв'язати» відібрані лексичні засоби, тобто реалізувати висловлювання в усній або письмовій (у вигляді тексту) формі;
- на етапі контролю мовленнєвої діяльності відредагувати текст (письмове висловлювання), видаливши лексичні, граматичні (у тому числі орфографічні і пунктуаційні), смислові, логічні, стилістичні помилки.

Останнє з названих умінь – уміня редагувати текст – потребує особливої уваги. На останньому етапі створення тексту – етапі коригування, редагування – учень повинен знати, що виправляти і як виправляти. Для того, щоб відредагувати текст відповідним чином, потрібно уміти бачити помилки, а значить, необхідно знати основні їхні типи. Отож, на уроках із формування лексичної компетентності потрібні спеціальні завдання щодо виправлення помилок різних типів. Крім того, дитина повинна знати, як виправити ту або іншу помилку. І для цього учень повинен мати знання про норми мови та мовлення («так говорити можна / не можна»). Акту-

альність цієї проблеми засвідчує проведене анкетування вчителів початкових класів.

Таким чином, питання культури мовлення, питання вивчення норм мови і мовлення є щонайперше в методиці формування лексичної компетентності. Необхідність створення на уроці особливого мовленнєвого середовища є надзвичайно важливим методичним аспектом організації сучасного уроку мови. Інтуїтивне знання людиною того, «як правильно казати» і «як не можна говорити» в погляді граматики, лексики, фонетики рідної мови, тобто знання норми, називається культурою мовлення, або мовним чуттям. Мовне чуття розвивається у дітей в процесі наслідування (імітації) нормованого, тобто правильного мовлення, яке вони чують з вуст людей, що оточують їх, з яким зустрічаються в книгах. Мовне чуття – це результат запам'ятовування норми.

Отож, для ефективного формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови (і на уроках із усіх інших предметів, що користуються мовленням як засобом передачі знань) повинно штучно створюватися культурне мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом. Розвивальний потенціал має бути не лише у мовленнєвого середовища в широкому розумінні. Розвивальний потенціал повинен мати як зміст, так і засоби навчання – підручники, програми, форми організації навчально-виховної діяльності, методи і прийоми навчання. Кожен з цих елементів навчальної системи має відповідати основним закономірностям засвоєння рідного мовлення, які для сучасної методики української мови, що орієнтована на розвиток дитини на компетентній основі, є надзвичайно актуальними.

Список використаних джерел

1. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія і методика навчання (російська мова) / І. П. Гудзик – К., 2008. – 39 с.
2. Красиков Ю. В. Алгоритмы порождения речи / Ю. В. Красиков – Орджоникидзе : Ир, 1990. – 240 с.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм – М., 1974. – 190 с.
4. Зинченко В. П. Творчество понимания / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 4. – С. 23-27.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.

Nataliia SIRANCHUK
Rivne

THE BASIC PRINCIPLE OF LEXICAL COMPETENCE YOUNGER STUDENT

This article tells us about the basic principles of junior pupils' lexical competence. It has been proved that efficiency of work over formation of junior pupils' lexical competence depends on: the trainings over muscles of speech; understanding of child's lexical and grammatical meanings of linguistic units; the development of a child's susceptibility to the expression of speech; the development of language's sense (linguistic sense) as the ability to remember how to use the language units in speech; the perception of writing speech which is caused by the development of speaking; the rate of lexical enrichment of speech, which accelerates because of the creative, speaking ability of pupil.

Key words: lexical competence, communicative competence, language competence, speaking competence, principles of formation of lexical competence.

Наталья СИРАНЧУК
г. Ровно

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье раскрываются основные принципы формирования лексической компетентности младшего школьника. Доказано, что эффективность работы над формированием лексической компетентности младшего школьника зависит: от натренированности мускулатуры его речевых органов; от понимания ребенком лексических и грамматических значений языковых единиц; от развития у ребенка восприимчивости к выразительности речи; от развития чувства языка как способности запоминать нормы употребления языковых единиц; от усвоения письменной речи, предопределенного развитием устной речи; от темпа лексического обогащения речи, который ускоряется в результате творческой речевой деятельности школьника.

Ключевые слова: лексическая компетентность, коммуникативная компетентность, языковая компетентность, речевая компетентность, принципы формирования лексической компетентности.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.013+371

Андрій ШЕВЧЕНКО
м. Одеса
Rosina777@inbox.ru

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТИЛУ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що фахова компетентність розглядається як властивість особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти у професійному середовищі. Фахова компетентність майбутніх офіцерів тилу є інтегральною характеристикою, яка передбачає становлення курсантів під час навчання, базується на цілеспрямованій діяльності, що дозволить йому у майбутньому продуктивно виконувати свої професійні обов'язки. Встановлено, що в її зміст входить організаторська, економічна та управлінська компетентності. Чільне місце у змісті фахової компетентності посідають практичні уміння та професійно значущі особистісні якості. До найбільш вагомих структурних компонентів фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу віднесено мотиваційний теоретичний, практичний та результативний.

Ключові слова: фахова компетентність, професійна підготовка майбутніх офіцерів тилу, практичні уміння, компоненти.

Складні завдання бойової та оперативної підготовки визначають підвищений рівень вимог до якості організації навчального процесу майбутніх офіцерських кадрів. У професійному аспекті офіцери тилу керують усім життям та діяльністю підпорядкованих під-

розділів, частин і з'єднань. Їх фахова діяльність дуже багатогранна – від організації утримання тварин в підсобному господарстві військової частини, до організації медичного обслуговування підрозділів, забезпечення здоров'я військовослужбовців, від продоволь-

чого постачання до забезпечення пально-мастильними матеріалами. У публікації С. Каплуна [7] наголошено на тому, що «сучасні випускники – офіцери служб тилу повинні мати якісно новий рівень підготовки. Вони повинні бути інтелектуалами з науковим світоглядом, здібними приймати оптимальні відповідальні, морально, виважені рішення у нестандартних військово-економічних ситуаціях» [7, 60]. Подібні думки задекларовано й у статті М. Хрупала [12], де автор констатує, що провідним критерієм професійного становлення фахівця в сучасних умовах стає стрімка переорієнтація оцінювання результату професійної підготовки випускників з понять «освіченість» та «загальна культура» на категорії «компетенція» й «компетентність».

Відзначимо, що фахова компетентність безпосередньо пов'язана із професіоналізмом. Встановлено, що психолого-педагогічні аспекти формування професіоналізму офіцерів тилу перебували в центрі уваги українських науковців. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Д. Гуртового [6] вивчено можливості вдосконалення організаторських умінь майбутніх офіцерів тилу під час вивчення фахових дисциплін. У центрі уваги С. Каплуна [8] перебували складові професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу. У дисертації О. Маслія [10] представлений процес формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики.

Для об'єктивності зауважимо, що у близькому зарубіжжі питання формування професіоналізму офіцерів тилу теж вивчалися. Так, К. Аркад'єв провів моніторинг ефективності професійної підготовки курсантів, що займатимуть посади офіцерів тилу. У публікаціях Є. Бондаренка та В. Плотніка представлено педагогічні аспекти формування готовності майбутніх офіцерів тилу до управлінської діяльності. У дисертації О. Кузнецова зосереджено увагу на характеристиці педагогічних підходів до формування зацікавленості курсантів майбутньою професією офіцера тилу. Публікації О. Сапходоева присвячені процесу формуванню проєктивних умінь майбутніх офіцерів тилу. Психолого-педагогічні умови

проведення відбору курсантів для навчання до військово-навчальних закладів тилу розкриті у дисертації В. Степанова.

Однак, при всій значущості даних досліджень та їх важливості для вирішення освітніх завдань в системі вищої військової освіти, проблема формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу під час професійної підготовки недостатньо розроблена. Вивчення теоретичних та практичних основ формування фахової компетентності військових фахівців тилу покликана чітко визначити практичні шляхи розв'язання проблем, обумовлених об'єктивними вимогами суспільства до якості професійної підготовки майбутніх офіцерів і недостатньою розробленістю науково-педагогічних підходів у зазначеному напрямку. З огляду на це, вважаємо за необхідне більш ґрунтовно проаналізувати психолого-педагогічні підходи до характеристики сутності наукової дефініції «фахова компетентність майбутніх офіцерів тилу», дослідити її зміст та визначити компоненти.

Наведемо деякі загальні трактування та психолого-педагогічні бачення сутності фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу. Як наголошує Г. Марченко [9, 41], фахова компетентність визначається як поєднання психічних якостей, а також як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні професійні функції. У підручнику під авторством П. Корчемного [4] зазначено, що фахова компетентність – це військово-професійна підготовленість і здатність суб'єкта військової праці до виконання бойових завдань і обов'язків несення військової служби. Вивчаючи професійну підготовку майбутніх офіцерів тилу до виконання бойових завдань, З. Бородін [2] доводить, що саме вона виступає однією з найбільш істотних сторін формування фахової компетентності, яка «припускає наявність здібностей вирішувати бойові завдання, вміння швидко адаптуватися до постійно мінливих умов бойової обстановки, впевненості та відповідальності при прийнятті рішень» [2, 23]. На думку О. Єфремова [3] фахова компетентність може бути охарактеризована як «військово-професійна підготовле-

ність і здатність до виконання бойових завдань і обов'язків із несення військової служби» [3, 593].

У нашому дослідженні за основу було взяте трактування фахової компетентності офіцерів тилу, яке розроблено О. Маслієм [103]. А саме фахова компетентність розглядається науковцем як «загальна інтегративна здатність офіцера тилу на основі системного комплексу професійних знань, умінь, досвіду, ціннісних характеристик і професійно важливих якостей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та адекватно впливати на виконання функцій і завдань військової діяльності» [10, 6]. Отже, фахова компетентність майбутніх офіцерів тилу це інтегральна характеристика професійної підготовленості, яка передбачає становлення особистості курсанта під час професійної підготовки, базується на цілеспрямованій діяльності, що дозволить йому у майбутньому продуктивно та кваліфіковано виконувати свої професійні обов'язки в військово-професійному середовищі.

У психолого-педагогічному аспекті фахова компетентність розглядається як характеристика особистості офіцера, з якими які зумовлюють позитивне ставлення до професійної діяльності, можливість її активного творчого здійснення та характеризується здатністю правильно оцінювати ситуацію, що склалася і приймати необхідні рішення, які дозволяють досягти значущого результату. Поділяємо позицію М. Хрупала [12], у тому, що теоретичні знання майбутнього офіцера тилу повинні бути ґрунтовними щодо питань: оперативного нормування тилового забезпечення; планування й прогнозування тилового забезпечення; розробка типів планів роботи посадових осіб при проведенні спеціальних операцій; оволодіння методами тилового забезпечення для різних умов бойових дій; розміщення, захист, охорона і оборона підрозділів служби тилу; організація системи управління установами тилової служби та системи підвезення тилового забезпечення. У баченні науковця, такий спектр теоретичних знань дозволить «підвищити рівень військової підготовленості та професійної діяльності майбутніх офіцерів тилу» [12, 114].

Встановлено, що у зміст фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу повинні входити організаторська, економічна та управлінська компетентність. Тобто майбутній офіцер тилу повинен володіти уміннями та навичками організаторської діяльності, мати економічну компетентність та бути готовим до кваліфікованої управлінської діяльності. Такий перелік компетентностей дозволить їм ефективно взаємодіяти у професійному середовищі та виступає провідним регулятором фахового розвитку особистості й передбачає глибоке розуміння свого місця.

Зокрема, високий рівень організаторської компетентності характеризується «розумінням призначення даної професії, професійним мисленням, професійною інтуїцією, самостійністю у вирішенні професійних проблем, відсутністю втоми і перевантаження» [11, 62]. Усе це робить організаторську компетентність офіцерів тилу однією із основних у його професійній діяльності. Відзначимо, що формування організаторської компетентності у майбутніх офіцерів тилу включає уміння використовувати прийоми професійного спілкування для здійснення матеріально-технічного забезпечення української армії. У найбільш загальному ракурсі професійна діяльність офіцера тилу полягає у забезпеченні раціональної економічної стратегії та вдосконалення її відповідно до тенденцій соціально-економічного розвитку нашої країни. Отже, офіцер тилу повинен володіти високим рівнем економічної компетентності. Управлінська компетентність офіцерів тилу передбачає спільну організацію праці багатьох людей в різних галузях життєдіяльності частин та підрозділів, узгодженості та координації діяльності людей, підпорядкування її результатів досягнення головної мети – тилового забезпечення навчально-бойової діяльності військ. Дана обставина, на думку Є. Бондаренка [1], робить управлінську діяльність основним видом фахової діяльності офіцера тилу, а підготовку до неї майбутніх офіцерів найважливішим завданням військово-професійної підготовки у військових вузах. Як зазначено у дослідженні Н. Гмизіної [5] моделювання процесу формування управлінської компетентності у майбутніх фахівців

передбачає володіння спільною професійною діяльністю.

Практичне підтвердження доцільності організаторської, економічної, управлінської компетентностей представлено у навчальних планах підготовки майбутніх офіцерів тилу Військової академії (м. Одеса) (кваліфікація: «Фахівець з військового управління, офіцер військового управління тактичного рівня» з галузі знань «1601 Військові науки, національна безпека, безпека державного кордону»; спеціальністю – «Тилове забезпечення військ (сил)»). Так, серед дисциплін циклу професійної та практичної підготовки курсанти з метою поглиблення організаторської компетентності вивчають навчальні дисципліни: «Тилове забезпечення бойових дій військових частин» (7 кредитів; 6, 7, 8 семестри); «Військовий тил і військове господарство» (13 кредитів; 3, 4, 5, 6 семестри). Для вдосконалення економічної компетентності майбутнім офіцерам пропонуються такі навчальні дисципліни як: «Фінансове забезпечення» (3 кредити; 2 семестр) та Військово-економічна логістика (3 кредити; 1 семестр). З метою підвищення рівня оволодіння управлінською компетентністю для майбутніх офіцерів передбачені такі дисципліни вибіркового циклу, як: «Основи військового управління» (4 кредити; 6, 7 семестри) та «Управління повсякденною діяльністю підрозділів» (5 кредитів; 2, 3, 6, 7, 8 семестри).

Успішність професійної діяльності майбутніх офіцерів залежить від того, якою мірою вони володіють «засобами цієї діяльності», тобто як сформована у них система *практичних умінь*, що є об'єктивно необхідна для успішної діяльності. Професійні уміння майбутніх офіцерів тилу передбачають складні способи виконання дій, підкріплені сукупністю набутих під час професійної підготовки у ВВНЗ теоретичних знань. Уміння включають здатність фахівця виконувати дію свідомо, при усвідомленні кожного окремого елемента цієї дії. Серед усіх умінь, якими має оволодіти майбутній офіцер, що здійснюватиме тилове забезпечення виокремлено дві групи: 1) професійно-спрямовані уміння (аналітичні, управлінські, прогностичні, проєктивні, рефлексивні); 2) зовнішні предметні уміння (організаторські та комунікативні).

Унікальність професійної діяльності висуває підвищені вимоги до професійно значущих особистісних якостей майбутнього офіцера тилу. Професійно значущі особистісні якості розглядаємо як соціально-психологічні, психологічні та психофізіологічні риси, що зумовлюють успішну адаптацію до військової служби та результативне виконання професійної діяльності у відповідності до військової посади фахівця тилового забезпечення. Внаслідок вивчення ОКХ та ОПП майбутніх фахівців за спеціальністю «Тилове забезпечення військ (сил)», встановлено перелік *професійно значущих особистісних якостей*, до яких віднесено: *морально-етичні якості* (дотримання етичних норм, чесність і принциповість); *соціальна відповідальність*.

У контексті нашого дослідження, структурні компоненти фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу підбиралися на тій основі, щоб вони передбачали наявність стійких мотивів, базувалися на усвідомленні важливості системи теоретичних знань, включали практичні уміння та навички, а також сформованість здібностей до самореалізації, самовираження, самоаналізу. Тобто, обираючи компоненти фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу ми робили акцент на мотиваційній, змістовій, практичній та особистісній площинах. При цьому мотиваційна площина передбачала формування внутрішньої мотивації на успішну діяльність майбутнього офіцера. Змістова площина зосереджена на оволодінні курсантами відповідного змісту теоретичних знань в рамках вивчення фахових дисциплін та дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Практична площина спрямована на розвиток у курсантів відповідних практичних умінь та навичок, а особистісна площина базувалася на необхідності формуванні особистісних якостей. З огляду на це нами було виокремлено *мотиваційний, теоретичний, практичний та результативний* компоненти.

Мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості. Він передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу майбутнього офіцера тилу в знаннях, в оволодінні ефек-

тивними способами досягнення фахової компетентності. У цей компонент доцільно внести високу духовність, розвинене почуття патріотизму, офіцерської честі і військового обов'язку. *Теоретичний* компонент являє собою сукупність науково-теоретичних знань. У змісті професійної підготовки майбутніх офіцерів тилу чільне місце повинні посісти теоретичні знання про структуру тилового забезпечення (відповідно до військової спеціальності), а також про будову, функціонування та бойове застосування тилового забезпечення. Рівень розвитку цього компоненту визначатимемо по повноті, глибині, системності знань в галузі фахової діяльності. *У практичний компонент* увійшли уміння бачити головне в військово-професійній діяльності офіцера тилу, чітко визначати цілі та проявляти наполегливість в їх досягненні, доводити розпочату справу до кінця, контролювати виконання наказів і розпоряджень підлеглими вміння приймати обґрунтовані рішення в нестандартних умовах бойової обстановки і організувати їх виконання, діяти самостійно в межах повноважень. У структурі фахової компетентності *результативний компонент* проявляється в сформованому в курсантів умінні свідомо контролювати результати своєї практичної діяльності та усвідомлювати рівень особистісних досягнень. Він передбачає схильність до самоаналізу, сформовану здатність до передбачення та інноваційного рефлексування і прогнозування результатів діяльності.

Отже, можемо констатувати, що результатом професійної підготовки курсантів є фахова компетентність, яка відображає якість ділової надійності фахівця та включає здатність успішно здійснювати професійну діяльність у стандартних й нестандартних ситуаціях, а також передбачає вихід за межі професійного стереотипу. Вважаємо, що розв'язання завдань якісного забезпечення Збройних Сил України в умовах проведення антитерористичної операції можливе за умови високого рівня фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу. Саме фахова компетентність забезпечить широкий діапазон знань і умінь в галузі організаторської, економічної та управлінської компетентності,

маркетингу, економіки, застосування сил і засобів тилу, а також навичок системного підходу при виробленні оптимальних рішень поставлених професійних завдань.

Аналіз проблеми дослідження вказує на її багатоаспектність. Проведені дослідження показують, що проблема професійної підготовки майбутніх офіцерів тилу у вищих військових закладах нашої країни та формування у них фахової компетентності ще мало диференційована у вітчизняній професійній педагогіці. З огляду на зазначене, подальші наші дослідження будуть спрямовані на обґрунтування педагогічних умов, які би мали суттєвий вплив на формування усіх компонентів фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу під час професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Е. А. Формирование готовности будущих офицеров тыла к управленческой деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Евгений Алексеевич Бондаренко. – Саратов, 2009. – 182 с.
2. Бородін З. В. Педагогічна технологія професійної підготовки військовослужбовців тилу до виконання бойових завдань в умовах локальних конфліктів / З. В. Бородін // Вчені записки університету імені П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 8 (54). – С. 18–23.
3. Военная педагогика: Учебник для вузов. Под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб. : Питер, 2008. – 640 с.
4. Военная психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. – М. : Совершенство, 1998. – 384 с.
5. Гмизіна Н. А. Методичний супровід формування управлінської компетентності керівника-початківця / Н. А. Гмизіна // Теоретико-методологічні засади управління навчальним закладом: управління інноваційними змінами : матеріали I всеукр. наук.-прак. конф., 13-14 листопада 2013 р. – Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – С. 12–20.
6. Гуртовий Д. Є. Формування організаторських умінь майбутніх офіцерів МВС України у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Дмитро Євгенійович Гуртовий; Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2015. – 20 с.
7. Каплун С. Введення спеціального курсу як засіб підвищення готовності випускників до виконання функціональних обов'язків / Сергій Каплун // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. 330 : Педагогіка та психологія. – С. 59–64.
8. Каплун С. О. Складові професійної компетентності випускників Військового інституту внутрішніх військ МВС України – майбутніх офіцерів служб тилу / С. О. Каплун // Матеріал науково-практичної конференції. – Ялта : Кримський гуманітарний університет. – 2005. – С. 93–97.

9. Марченко Г. М. Формирование профессиональной компетентности будущих офицеров тыла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Георгий Михайлович Марченко. – Саратов, 2001 – 144 с.
10. Маслій О. М. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олег Миколайович Маслій; НАДПСУ імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
11. Одинцов С. Г. Формирование у будущих офицеров готовности к принятию управленческих решений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 // Сергей Геннадьевич Одинцов. – Саратов, 2006. – 188 с.
12. Хрупало М. М. Особливості формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу в умовах реформування збройних сил / М.М. Хрупало // Педагогічний альманах : збірник наукових праць. – Херсон: [Херсонська академія неперервної освіти], 2014. – Вип. 22. – С. 211–216.

Andrei SHEVCHENKO

Odessa

CONTENTS AND STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LOGISTICS OFFICERS

The analysis of psychological and educational literature found that professional competence is regarded as a property of the individual that can effectively interact in a professional environment. Professional competence of future logistics officers is an integral characteristic that implies the formation of cadets during the learning, is based on a focused activity that will allow efficiently perform their professional duties in the future. It was established that its content includes organizational, economic and managerial competence. Practical skills and professionally significant personal qualities takes a prominent place in the content of professional competence. The most important structural components of professional competence of future logistics officers are motivational, theoretical, practical and effective.

Key words: professional competence, professional training of future logistics officers, practical skills, components.

Андрей ШЕВЧЕНКО

г. Одесса

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ТЫЛА

На основании анализа психолого-педагогической литературы установлено, что профессиональная компетентность рассматривается как свойство личности, которое позволяет эффективно взаимодействовать в профессиональной среде. Профессиональная компетентность будущих офицеров тыла является интегральной характеристикой, которая предполагает становление курсантов во время обучения, базируется на целенаправленной деятельности, которая позволит ему в будущем продуктивно выполнять свои профессиональные обязанности. Установлено, что в ее содержание входит организаторская, экономическая и управленческая компетентности. Ведущее место в содержании профессиональной компетентности занимают практические умения и профессионально значимые личностные качества. К наиболее весомым структурным компонентам профессиональной компетентности будущих офицеров тыла отнесены мотивационный, теоретический, практический и результативный.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка будущих офицеров тыла, практические умения, компоненты.

Стаття надійшла до редколегії 11.08.2016



РОЗДІЛ 5

СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧА ОСВІТА



УДК 378 (091)(477)"19/20"

Галина БЛОКОНЬ

м. Мелітополь

gal3620@yandex.ru

ЕТАПИ ГУМАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століття. Оглядово висвітлюються завдання та етапи системи реформування вищої освіти у гуманістичному аспекті.

Ключові слова: гуманізм, гуманізація освіти, гуманістичне виховання, нормативні документи, реформування освіти, студентська молодь.

Сучасні дослідження свідчать, що проблема гуманізації освіти, зокрема гуманістичного виховання, є однією із провідних, вирішення якої сприяє розкриттю додаткових резервів підвищення якості розвитку особистості. До основних орієнтирів гуманістичної освітньої парадигми можна віднести: особистісно-орієнтоване навчання, визнання самоцінності особистості, духовне визначення людини, гуманні взаємини (доброта, милосердя, співчуття, толерантність тощо) [2].

В українському суспільстві пріоритетним визначаються гуманістичні цінності, які і на

сьогодні відіграють важливу соціально-педагогічну роль, як фактори, що регулюють поведінку людини [2].

Аналіз наукових досліджень свідчить про зацікавленість до проблеми гуманізації освіти. Помітне місце посідає: проблема становлення гуманних взаємовідносин в учнівському колективі (А. Гончаренко, М. Каган); теорія особистісно-орієнтованого, гуманістичного підходу до виховання особистості (В. Андрущенко, Г. Балл, С. Гончаренко, М. Євтух, О. Сухомлинська); проблема формування гуманістичної свідомості (І. Бех, Н. Ганнусенко,

К. Чорна); проблема формування духовної культури особистості (І. Зязюн, В. Зінченко); концептуальні засади демократизації освіти (А. Алексюк, В. Майборода, П. Кононенко, А. Погрібний, М. Стельмахович); низка дисертаційних досліджень про реформування вищої освіти (Н. Сафонова) тощо.

Мета статті – аналітичний огляд та узагальнення інформації з питань визначення етапів реформування освітньої системи України в гуманістичному аспекті.

Для реалізації мети було поставлено завдання: охарактеризувати основні зміни в системі вищої освіти України у другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Одним із провідних принципів у виховному процесі є гуманізм, на якому базуються головні нормативні документи: Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [10], Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [9], Закон України «Про освіту» [4], Закон України «Про вищу освіту» [5] тощо.

Перші спроби аналізу реформування вищої освіти з часів незалежності України робить науковець В. Андрущенко: початок формування нормативно-правової бази, здійснення переходу до ступеневої освіти [3]. Визначаючи завдання ХХІ століття, які повинні базуватися на нових наукових досягненнях, новітніх педагогічних технологіях, інтегрованій інформації, науковець зосереджує увагу на фундаменталізації, гуманізації, демократизації освіти [1].

Відомий вчений В. Майборода, у колективній монографії «Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції» визначає головні завдання реформування системи освіти, а саме:

- потреба докорінної перебудови Міністерства освіти України. Науковець обґрунтовує, що цей орган повинен стати генератором добре продуманих науково-методичних та організаційних ідей і рекомендацій;
- потреба змін в механізмі управління освітою;
- необхідність вирішити, у якому вигляді, з якими функціями і в яких штатних розмірах зберігати міністерські, обласні, міські та районні структури;
- подолати монополію держави на управління освітою через створення державно-громадської системи управління;

- визначити функції та розмежувати їх між центральними, регіональними та місцевими органами управління. Перейти від галузевого до функціонального принципу роботи міністрів;
- якісно оновити зміст, принципи та методи управління освітою (самоврядування, взаємоконтроль, методична допомога тощо);
- освіта потребує кадрових змін, а тому необхідно підготувати нову генерацію державних службовців-педагогів, розвивати систему підготовки, перепідготовки й підвищення їх професійного рівня;
- реорганізувати методичну роботу в системі освіти, створити Всеукраїнське методичне управління, яке б скоординувало роботу над навчальними програмами, підручниками [6, 53–54].

Головна суть реформування управління вищою освітою, на думку В. Майбороди, полягає у вивченні, узагальненні досвіду минулого, впровадженні науково-організаційних основ діяльності управлінських структур освіти та навчально-виховних закладів, відмові від принципів авторитарності, відкритості системи освіти, сучасних науково-методичних та практичних досягнень тощо [6, 54–55].

Ми погоджуємось із думкою Н. Сафоновой, яка у своєму дисертаційному дослідженні «Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початку ХХІ століття): Історичний аспект» зазначає, що утвердження самостійності «неможливе без здійснення важливих змін у сфері освіти» [11, 31]. Основоположними засадами реформування системи вищої освіти в Україні є концептуальні принципи з проблем державотворення і економічного розвитку на основі ринкових відносин, які були визначені у «Декларації про державний суверенітет України» (липень, 1990 р.). А, отже, продовженням цього процесу стали законодавчі та нормативні документи про «зміну органів державної влади та місцевого самоврядування», «зміну статусу багатьох категорій працівників у виробничих структурах, установах» тощо [11, 31]. Це пов'язано із потребою в організації підготовки нової генерації кадрів, а також необхідністю вдосконалення системи спеціалізацій та спеціальностей при підготовці фахівців.

У своїх дослідженнях в галузі вищої освіти, науковці А. Андрущенко та Р. Сопівник

зосереджують увагу на трьох основних етапах реформування освіти: перший етап – 1990–1991 рр. (з моменту прийняття Декларації про державний суверенітет (липень, 1990 р.) до утвердження Конституції України (1991 р.)); другий етап – 1996–2002 рр. (до прийняття Закону України «Про вищу освіту» (січень, 2002 р.)); третій етап – 2002 – і до сьогодні [11, 121–122].

Відомий історик В. Галах аналізує та визначає етапи реформування вищої освіти у досліджуваний період.

Серед основних шляхів реформування освіти значне місце посідає гуманістичних напрям, який повинен забезпечити сприятливі умови для творчої самореалізації і розкриття творчого потенціалу всіх учасників навчального процесу [3]. Тому, початковим етапом реформування системи вищої освіти можна вважати період з 1991–1995 роки.

У 1991 році було прийнято новий Закон України «Про освіту», в якому прописано: «Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» [4].

У 1993 році була запроваджена Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Державна програма ґрунтується на принципах гуманістичної спрямованості (демократизації освіти, відкритості, безперервності, варіативності тощо), на їх реалізації. Особливого значення набуває нероздільність навчання і виховання [1].

Наступним кроком було створення Проєкту Концепції гуманізації та гуманітаризації освіти в Україні (1995). В цьому Проєкті гуманізація освіти трактується як утвердження на всіх освітніх рівнях та всіх формах навчально-виховного процесу людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітньо-виховних потреб тощо [8].

Другий етап розвитку реформування освіти припадає на 1996–1999 роки, коли відбуваються зміни в національній системі освіти. Це пов'язано із ухваленими змінами до Закону України «Про освіту» (1996 р.). У 1997 році підписано Лісабонську конвенцію про взаємовизнання кваліфікації з вищої освіти в Європі [3]; а в 1999 році – розпочато Болонсь-

кий процес та запроваджено багаторівневу систему освіти.

Наступний період передбачає вдосконалення нормативно-правової бази вищої освіти України і припадає на 2000–2004 роки.

У 2001 році запроваджено «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти», які передбачають нові вимоги до освіти та професійної підготовки фахівців у ВНЗ, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні [7]. Протягом 2002 року прийнято Закон України «Про вищу освіту» та запроваджено Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, в якій наголошується про «гуманістичний характер освіти» [9].

У Національній доктрині передбачено подальше поєднання освіти з вихованням на розширенні гуманістичного підґрунтя їхньої реалізації. В основу національного і громадянського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадковості поколінь [8; 9].

З одного боку, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті завершує процес створення теоретичного підґрунтя та практичних змін у навчально-виховному процесі, організації й управлінні вищою освітою, з іншого – в цьому документі закладено теоретичні орієнтири на подальше поглиблення гуманізації та гуманітаризації вищої освіти шляхом надання гуманістичній трансформації особистісного спрямування [8].

На період 2005–2008 років припадає підписання Болонської конвенції (2005 р.), запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та кредитно-трансферну систему ECTS (у 2006–2007 н.р.). У 2008 році було введено двоциклову систему освіти.

Із прийняттям проєкту Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2021 роки (2011 р.) розпочинається новий етап реформування освіти. Цей документ визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей та положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти впродовж найближчих 10 років у нових соціально-економічних умовах [10].

Освітня стратегія на сучасному етапі спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості.

У 2014 році було ухвалено Закон України «Про вищу освіту», яким передбачено цикл змін:

- розширення змін автономії ВНЗ (зможуть самостійно визначати організацію навчального процесу);
- закріплюється зовнішнє незалежне оцінювання (як основний критерій при вступі до ВНЗ);
- узгоджується ступенева система вищої освіти з європейською тощо [3].

На підставі аналітичного вивчення матеріалів, нами уточнено основні етапи здійснення реформ: утвердження принципу гуманізму, який прописано в нормативних документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту»; входження України до Болонської системи; запровадження двоступеневої освіти, кредитно-трансферної системи ECTS; ЗНО тощо.

Отже, охарактеризовані зміни в системі вищої освіти в нормативно-правових документах в кінці ХХ – початку ХХІ століття стали дуже важливим кроком для модернізації вищої освіти України.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у ґрунтовному вивченні гуманізації виховного процесу в Україні, зокрема дослідженні змісту гуманістичної спрямованості реформ.

Galina BILOKON'
Melitopol

STAGES OF HIGHER EDUCATION REFORM HUMANIZATION IN UKRAINE IN THE END OF XX CENTURY AND BEGINNING OF XXI CENTURY

The main trends of Ukrainian higher education which take place in the second half of the XX century and beginning of XXI century are under the consideration in this article. The objectives and stages dealing with humanistic aspect of the higher education system reform are discussed in this article.

Key words: humanism, education humanization, humanistic upbringing, standard documents, reforming of education, students youth.

Галина БЕЛОКОНЬ
г. Мелітополь

ЭТАПЫ ГУМАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ – НАЧАЛА ХХІ ВЕКА

В статье рассмотрены основные тенденции развития высшего образования в Украине во второй половине ХХ – начала ХХІ века. Обзорно освещаются задачи и этапы системы реформирования высшего образования в гуманистическом аспекте.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, гуманистическое воспитание, нормативные документы, реформирование образования, студенческая молодежь.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р.) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 5–13.
2. Білоконь Г. Реформування системи вищої освіти в Україні: гуманістичний аспект / Г. Білоконь // Zbięraportywnaukowych. Konferencji Mięzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Realizacja badań i projektu» (30.07.2015–31.07.2015) – Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. «Diamondtrading-tour», 2015. – str. 34–36.
3. Галах В. Реформування системи вищої освіти (1991–2014): аналітичний огляд / В. Галах [Електронний ресурс] – Режим доступу: datas/upload/files/874676796.pdf
4. Закон України «Про освіту»: станом на 23 травня 1991 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>.
5. Закон України про вищу освіту: станом на 18 вересня 2014 року. – Х. : Право, 2014. – 104 с.
6. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції: Монографія. – К. : Школяр, 1997. – 150 с.
7. Котлярова О. Етапи реформування системи вищої освіти України кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя / О. Котлярова [Електронний ресурс] – Режим доступу: archiv/NN1/r1/07koopds.pdf
8. Лукашевич М. Гуманітарна освіта України: проблеми становлення / М. Лукашевич [Електронний ресурс] – Режим доступу: archive/2005/kvnn14.pdf
9. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті [Електронний ресурс] – Режим доступу: osvita.ua/legislation/other/2827/
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: [gmogyla-nvo.edukit.kiev.ua...downloads...доктрина...](http://gmogyla-nvo.edukit.kiev.ua/downloads...доктрина...)
11. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початку ХХІ століття): історичний аспект: Дис. ... канд. історичних наук: 007.00.01 / Наталія Михайлівна Сафонова. – Луганськ, 2005. – 214 с.

Стаття надійшла до редколегії 30.03.2016

УДК 371.134(07)

Зоя ВОЗНА

м. Умань

domar35@mail.ru

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті висвітлено визначення основних положень контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології. Розкривається сутність, особливості використання контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін. Визначені базові форми діяльності, охарактеризовано змістово-процесуальний складник контекстного навчання, наведені приклади контекстного підходу до змісту лекцій та лабораторних занять, способи конструювання імітаційної та соціальної моделей практико-орієнтованого навчання.

Ключові слова: контекстне навчання, контекстний підхід, квазіпрофесійна діяльність, змістово-процесуальний складник технології, моделювання професійної діяльності, практико-орієнтоване навчання.

Реформування сучасної вищої школи вимагає наближення професійної підготовки педагогічних кадрів до реальної практичної діяльності. У пошуку методологічного концепту формування професійної діяльності майбутніх учителів історії та суспільних дисциплін та реалізації його у межах навчального процесу, звернемося до технології контекстного навчання, яка уже впродовж тридцяти років розвивається російським вченим А. Вербицьким [3, 4, 5, 6, 7] і його науковою школою та стала предметом наукових дискурсів.

Проблему професійного потенціалу контекстного навчання досліджують також вітчизняні науковці: Г. Барська, Н. Грицай, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, В. Іщук, С. Кожушко, А. Мельник, С. Скворцова, О. Ткаченко, Є. Ширшов, О. Чурбанова та ін. Теоретичні та практичні аспекти впровадження контекстного навчання у процес підготовки майбутніх педагогів стали предметом дисертаційних досліджень науковців Л. Коваль, Л. Костельної, В. Коткова, І. Марчук, Т. Сидоренко та ін. Процес практичного впровадження інноваційної технології у систему підготовки майбутніх учителів у рефлексивно-контекстному освітньому середовищі ВНЗ розкрито у працях В. Желанової, І Демченко (щодо підготовки вчителя початкової школи); Н. Грицай (біології); А. Самсонової (іноземної мови); О. Іваницького (фізики); Ю. Лопушанської (студентів соціологів); А. Кузьминського, Н. Тарасенкової, І. Акуленко (математики).

Незважаючи на високий рівень дослідження технології на теоретичному рівні, у

практиці навчання контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів не використовується повною мірою, а процес формування професійної компетентності учителів суспільних дисциплін на основі контекстного підходу залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній теорії, що спонукає автора визначити ці аспекти завданням для теоретичного дискурсу.

Звернення до технології контекстного навчання викликано існуванням низки суперечностей, що спостерігаються у практиці вищої освіти, а саме: компетентнісною спрямованістю навчання і утвердженням провідної ролі теоретичних знань у змісті навчання ВНЗ; необхідністю підготовки спеціалістів, здатних діяти за межами навчальних ситуацій і недостатньою практичною зорієнтованістю фахових дисциплін; суперечністю між індивідуальним характером навчання студентів та колективним у професійній діяльності; перевагою інформаційно-знакової моделі навчання та дефіцитом практики роботи із знаннями; між виконавською дисципліною студентів у навчанні та потребою у ініціативній та самостійній позиції спеціаліста у трудовій діяльності; спрямованістю на професійне становлення майбутнього педагога у межах навчальної діяльності та існуючим на практиці великим періодом адаптації молодого спеціаліста в умовах виробничої діяльності.

Цілком погоджуємося з позицією вченого А. Вербицького, що всі названі протиріччя є наслідками головного – відмінності між про-

фесійною та навчальною діяльністю, вирішення якого можливе за умови використання контекстного навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Відтак, метою статті є виявити потенціал контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін.

Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація має засвоюватися студентом засобами моделювання власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального змісту учительської праці, що супроводжується перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, а також трансформацією мотивації – з навчальної на професійну. Моделювання та засвоєння змісту предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності в поєднанні з набуттям студентами особистого досвіду її здійснення вимагає використання відповідних форм навчальної роботи. Серед них А. Вербицький виокремлює три базові форми (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність), а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої [8, 35]. Цим формам відповідають три базові моделі навчання – семіотична, імітаційна та соціальна. Для нашої розвідки важливим є розкриття змісту квазіпрофесійної діяльності студентів та відповідних їй моделей навчання. Квазіпрофесійна діяльність названа так, оскільки їй притаманні риси як власне навчальної, так і майбутньої професійної діяльності (діяльність посередник). У формі квазіпрофесійної діяльності в студентській аудиторії і на мові навчальної інформації моделюються умови, зміст і динаміка виробничого процесу відносини зайнятих в ньому людей.

Квазіпрофесійна діяльність цілком узгоджується із змістовим та мотиваційним компонентами науково-методичної моделі підготовки майбутнього вчителя історії та суспільствознавства. Змістовий складник моделі

передбачає формування когнітивної та операційно-процесуальної складових діяльності майбутнього спеціаліста. Когнітивна складова спрямована на опанування змістом суспільних дисциплін, завданнями стратегії і тактики їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах, усвідомлення сутності педагогічної взаємодії з учнями та способів її організації. Операційно-процесуальна складова передбачає оволодіння певною сукупністю умінь і навичок реалізації навчально-пізнавальної діяльності на уроках [1, 12]. Крім того суб'єктивне «проживання» студентами (псевдо) професійного досвіду через вирішення проблемних ситуацій сприяють розвитку професійної мотивації, яка на думку дослідниці Н. Бакшаєвої «не формується, якщо в процесі діяльності не представлені елементи майбутньої професійної діяльності, її контекст» [2, 88].

Дослідники проблеми визначають лекції формою навчальних занять, на яких можна розгортатися квазіпрофесійна діяльність, визначаючи такими лекції інформаційні, проблемні, лекції удвох, лекції прес-конференції. Зупинимося на цьому детальніше та виявимо можливості квазіпрофесійної діяльності у змісті лекцій суспільствознавчих курсів «Теорія та методика навчання суспільствознавства», «Теорія та методика суспільнополітичних дисциплін». Так, розкриваючи методичку проблемного навчання у ході лекції «Технології у навчанні суспільствознавства», викладач має показати способи моделювання проблемної ситуації. До прикладу: «Зупинимося на компонентах уроку, в яких закладається проблема. Візьмемо тему «Засоби масової інформації». Проблема може бути закладена у змісті афоризму, як-то: «Засоби масової інформації в умілих руках – це дудки, під які танцює громадська думка», який стає предметом аналізу впродовж уроку. Іншим варіантом є зіткнення учнів з проблемою у ході мотивації. Наприклад, учитель каже так: «Подальший розвиток української державності залежатиме від багатьох чинників, серед яких найважливіший розвиток ЗМІ. Реальна влада зосереджуватиметься в руках інфократії, соціального прошарку, який контролюватиме інформаційні ресурси. Проте уже

сьогодні за вплив на громадську думку і масову свідомість ЗМІ називають четвертою владою. Сьогодні ЗМІ – це дещо більше ніж тіньова влада, більше ніж гілка влади, вона може творити реальність. Дилема: основне завдання ЗМІ – нести інформацію про реальність чи творити її?». Учні розв'язують дилему у ході дослідження теми уроку. Проблемними можуть стати питання: Чи існують причини, які б могли виправдати обмеження свободи преси? Чи є межі соціальної відповідальності преси? Мешканці Інтернету та їх активність – це їх сила чи слабкість? ЗМІ – це думка більшості чи меншості? Цікавими для учнів можуть стати проблемні завдання такого типу: 1) Проаналізувати в інтернеті соціальні мережі «В контактi» або «Facebook» за моделлю Г. Ласуелла. 2) Підтвердити (спростувати) «теорему Томаса». Американський соціолог Вільям Айзек Томас стверджував: «Якщо ситуація мислиться як реальна, то вона стає реальною за наслідками». Пригадайте з історії приклади, коли невірне сприйняття ситуації привело до руйнівних наслідків». Далі викладач пропонує студентам визначити запитання та завдання, які підводять учнів до суперечностей і запрошують до пошуку їх вирішення. Зразками самостійно створених студентами проблемних питань у змісті предмету «Людина і світ» можуть бути такі: Як ви думаєте, чи завжди збігається ваша думка про себе з думкою про вас? Чи можуть надбання субкультури стати класикою національного чи світового рівня? Образ жінки у рекламі ЗМІ – раціональний аргумент чи стереотип, що дискримінує стать? Індекс розвитку людського потенціалу – красива картинка чи керівництво до дії? Субкультура – це данина моді чи спосіб самовираження? Абсолютна соціальна стабільність – це ідеал чи реальність? Проблемні завдання для учнів можуть бути такого плану: Визначити вектори соціальної мобільності своєї родини. Порахувати свій вік, враховуючи хронологічні, біологічні та психологічні чинники. Визначити паритет раціонального і вигаданого в рекламі. Охарактеризувати габітус учителя.

Даючи час студентам на визначення проблемних питань, потрібно наголосити на тому, що так можна будувати структуру шкіль-

ної лекції – «лекції з паузами», мета якої не тільки фіксація складної інформації, але і розв'язування проблемних завдань.

У дослідженнях А. Вербицького квазіпрофесійно діяльнісною є «лекція вдвох», яка проводиться у сув'язі зі студентом, який виявив бажання участі. Перед тим, як запропонувати її студентам, доцільно сказати, що вона моделює алгоритм підготовки шкільної лекції типу «лекція з допомогою учнів» [12, 84]. Підготовка до лекції починається з оголошення теми, та пропозиції до учнів взяти участь у структуруванні її змісту, визначенні плану. Далі вчитель пропонує учням (учневі) підготувати певне питання. З учнями спільно виробляються умови зворотного зв'язку та умови корекції засвоєного. Підготовка та проведення такої лекції у ВНЗ – це форма практичного теоретизування. У такій формі, до прикладу, можна розкрити тему «Зміст суспільствознавчої освіти в зарубіжній школі». Питаннями для дослідження студента-аудитора можуть бути: Вивчення суспільствознавчих дисциплін в американській школі; Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії; Нормативно-педагогічне забезпечення суспільствознавчої освіти у чотирирічних гімназіях Чеської республіки; Модернізація історичної освіти в Норвегії та ін.

Методика шкільної лекції вимагає чіткого інструктування правил фіксації основних (опорних) положень. Важливо навчити учнів створювати умовно-графічні знакові зображення учбового матеріалу, що дозволяє звертати увагу на логіку його викладу, на головні деталі, сутність історичного факту, події, явища, краще запам'ятовувати та розуміти їх. Щоб вимагати це від учнів, студенти мають на лекціях з методики моделювати вербальне кодування навчальної інформації та складати логічно-структурні та опорні схеми. Для цього їм варто: навчитися навикам критичного (спрямованого слухання); здійснювати системно-структурний аналіз змісту інформації; відбирати навчальну інформацію для кодування; кодувати інформацію (спростувати, модифікувати, створювати скорочені записи, опорні сигнали ключових положень); об'єднувати сигнали в блоки, графічно відо-

бражати зв'язки між ними. Ці навички важливі для підготовки до уроку, проведення студентами структурно-функціонального (структурно-методичного) аналізу теми уроку, складання плану-конспекту. Тому на лекціях потрібно пропонувати студентам слухати інформацію та одночасно вирішувати його знакове та графічне оформлення. Таку діяльність можна цілком віднести до квазіпрофесійної. Та найбільш ефективними є лабораторні заняття, на яких шліфується методична компетентність майбутніх учителів історії. Поділяємо думку дослідниці А. Волощук про способи професійно-методичного зростання майбутнього вчителя в освітньому середовищі ВНЗ [9]. Вважаємо, що лабораторні заняття з методичних дисциплін мають виступати у визначеній автором формі:

1. Методичної майстерні, спрямованої на розвиток методичного мислення студентів через вирішення проблемних професійно-методичних задач в умовах змодельованих педагогічних ситуацій.
2. Занять-тренінгів, як форми інтерактивного навчання, мета якого розвиток компетентності, міжособистісної та професійної поведінки в спілкуванні.
3. Методичного театру, метою діяльності якого є пошук, апробація, адаптація, розвиток і розповсюдження нових технологій навчання фахових дисциплін.
4. Методичного консалтингового центру, діяльність якого максимально наближена до реальної навчально-виховної діяльності студента-майбутнього вчителя.
5. Центру професійного саморозвитку майбутнього вчителя та дисемінації першого педагогічного досвіду.

Такі заняття дають можливість розглядати педагогічну теорію не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей педагогічного процесу, відтак, уможливорює критично вивчати, удосконалювати та експериментально використовувати нові педагогічні ідеї та практику. Зазначений підхід до підготовки учителя поширений у педагогічній думці Західної Європи, на чому наголошують дослідники проблеми О. Локшина, А. Малихін та ін. [10; 11].

Для моделювання соціальної складової квазіпрофесійної діяльності ефективним є

використання методу проектів, у ході виконання яких студенти формують соціальні уявлення, виявляють проблему як частину соціальної дійсності, розуміння її суті в нових умовах, набувають знань, висловлюють власні судження, критично мислять, займають соціальну позицію, розуміють дійсність, прогнозують поведінку. Як результат спільних зусиль в процесі проектно-діяльності у кожного студента складається новий теоретичний, технологічний і соціальний досвід, а особистісні смисли перетворюються в соціальні цінності, в систему відносин до суспільства, праці, до самого себе. Реалізація проектно-діяльності можлива за умови проведення лекцій та семінарів з технології проектно-діяльності як окремих модулів програм з методичної підготовки студентів; організації спеціальних курсів з теорії проектно-діяльності для студентів суспільствознавців. Зразком квазіпрофесійної діяльності є участь студентів у соціальних, дослідницьких, творчих проектах, як форми індивідуального навчально-дослідного завдання, прикріплення студентів до кафедральних проектів, педагогічні проекти на виробничій практиці.

Отже, приходимо до висновків, що контекстне навчання – це процес постійного накопичення індивідуального та колективного методичного досвіду, динамічний рух від емпірично-імітативного рівня професійних умінь до моделюючо-конструктивного та творчого. Пошук та вироблення оптимальних рішень квазіпрофесійної діяльності на кожному із етапів є завданням майбутніх наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти / Т. В. Бакка; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.
2. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
3. Вербицкий А. О контекстном обучении / А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25-30.
4. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
5. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

6. Вербицкий А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – № 2. – С. 53–60.
7. Вербицкий А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32–37.
8. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–37.
9. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / А. М. Волощук; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 20 с.
10. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С. 204–210 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2011_2_28
11. Малихін А. О. Досвід професійно-методичної підготовки вчителів у країнах Західної Європи: реалії та перспективи розвитку / А. О. Малихін // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 168–176 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_26
12. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

Зоя ВОЗНА

Uman

CONTEXTUAL APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL DISCIPLINES

The definition of the main principles of contextual education as an innovative educational technology is covered in the article. Essence and peculiarities of the use of contextual education in modern training of future teachers of social disciplines are revealed. The content and procedural element of contextual education is characterized; the examples of simulation and social models of practice-oriented education are given.

Key words: contextual education, contextual approach quasi-professional activity, content and procedural element of technology, modelling of professional activities, practice-oriented education.

Зоя ВОЗНА

г. Умань

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье освещены определения основных положений контекстного обучения как инновационной педагогической технологии. Раскрывается сущность, особенности использования контекстного обучения в современной профессиональной подготовке будущих учителей общественных дисциплин. Охарактеризован содержательно-процессуальная составляющая контекстного обучения, приведены примеры имитационной и социальной моделей практико-ориентированного обучения.

Ключевые слова: контекстное обучение, контекстный подход, квазипрофессиональная деятельность, содержательно-процессуальная составляющая технологии, моделирование профессиональной деятельности, практико-ориентированное обучение.

Стаття надійшла до редколегії 07.04 2016

УДК 371.315

Олександр ГРІНЧЕНКО

holex@list.ru

Світлана ГУБІНА

s865560s@yandex.ru

м. Харків

РОЗВИТОК КРАЄЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ХАРКІВСЬКОМУ РЕГІОНІ

Стаття присвячена розгляду системи роботи фахівців Харківської академії неперервної освіти з розвитку краєзнавчої освіти на Харківщині, створенню навчально-методичного комплексу для курсу «Харківщинознавство» та підготовці вчителів до його викладання. Обґрунтовані підходи до формування змісту і методики викладання краєзнавчого курсу.

Ключові слова: краєзнавча освіта, навчально-методичний комплекс, Харківщинознавство.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти є концептуальним документом, на основі якого формується освітній процес ЗНЗ. Цей нормативний документ вимагає якісно нових підходів до формування змісту і структури навчально-виховного процесу задля досягнення основної мети – всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства [4]. Непересічне значення у виконанні цього завдання має краєзнавча освіта, адже людина усвідомлює себе особистістю, у природному, економічному, етнокультурному, соціальному середовищі, в якому вона народилася і живе. Одним із основних напрямків діяльності Харківської академії неперервної освіти є науковий і методичний супровід розвитку системи загальної середньої освіти, в тому числі, і краєзнавчої освіти в Харківському регіоні.

Шляхи вирішення проблем розвитку шкільного краєзнавства пропонували в своїх глибоких теоретичних та практичних дослідженнях українські вчені В. Корнєєв, О. Скуратович, М. Костриця та ін. Але практично всі вони присвячені пропедевтичному курсу «Рідний край», який зараз відсутній у навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів Харківського регіону. Аналіз закордонного досвіду існування в школах регіональних курсів з вивчення рідного краю показує, що такі курси вивчають не лише в молодших, а й у старших класах. [1]. Такий досвід є і в Україні [5].

У практиці сучасної школи є два підходи до вивчення історії та географії свого регіону.

Перший підхід – розподіл і локалізація регіональних знань, проблем в окремих темах навчальних предметів, на різних етапах навчання з наступним узагальнення на міжпредметній основі. Другий підхід передбачає створення єдиного багатоаспектного краєзнавчого курсу. На наш погляд, це робить вивчення історії та географії рідного краю системним, а отже перспективнішим.

Метою статті є прагнення поділитися досвідом впровадження інтегрованого краєзнавчого курсу «Харківщинознавство», основу вивчення якого складає навчально-методичний комплекс, розрахований на учнів і вчителів, та досвідом організації і проведення фахового спецкурсу «Харківщинознавство» для вчителів, які викладають два і більше предметів.

На нашу думку, регіональні курси краєзнавчого змісту можуть вивчатися як у молодших, так і у старших класах. Вибір місця, побудови і форми вивчення краєзнавства залежить від забезпеченості регіону навчально-методичним комплексом, наявності єдиної концепції, а також чіткого визначення обсягу матеріалу, можливості здійснення міжпредметних зв'язків з іншими шкільними курсами.

Інтегрований краєзнавчий курс «Харківщинознавство» впроваджено в структуру шкільної освіти Харківської області на виконання наказу Головного управління освіти і науки Харківської обласної держадміністрації та Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року» з 2001 року [7]. Цей курс вивчається у 8 та 9 класах ЗНЗ.

Він має унікальні навчально-виховні можливості, оскільки виходить на вирішення проблем, які лежать поза змістом інших шкільних дисциплін чи розглядаються ними фрагментарно.

Розробляючи шкільний спецкурс «Харківщинознавство», автори виходили з таких особливостей краєзнавства як самостійного предмету:

- інтегративний характер, що дозволяє формувати в учнів цілісне сприйняття регіону на основі більш глибоких знань, отриманих при вивченні інших шкільних предметів;
- яскраво виражена виховна функція;
- використання діяльнісного підходу в якості провідного, оскільки дослідницькі роботи школярів виходять за межі суто навчальних завдань і можуть мати суспільний інтерес.

Фахівцями Харківської академії неперервної освіти вже понад 12 років відпрацьовуються підходи до викладання інтегрованого краєзнавчого курсу «Харківщинознавство», розроблена програма [2] та створений навчально-методичний комплекс, до якого входять навчальний посібник, робочий зошит та хрестоматія для учнів 8-9 класів ЗНЗ, методичний посібник для вчителів.

Навчальний посібник «Харківщинознавство» [9], рекомендований МОН України для використання у ЗНЗ, – це підручник нового покоління, автори якого прагнули забезпечити учням можливість повноцінного опанування краєзнавчого курсу. Зміст підручника відповідає цілям навчання, встановленим програмою і вимогами дидактики, а також містить необхідний ілюстративно-довідковий матеріал, питання і завдання для самоконтролю та рекомендації, необхідні для підвищення ефективності самостійної роботи учнів.

Програма і навчальний посібник складаються з двох тематичних блоків: «Історія» і «Географія». Слід відзначити, що коло питань, що розглядаються при вивченні курсу значно ширше: культура, мистецтво, релігія, традиції, побут, архітектура, наука, освіта, економіка, населення, тощо. Отже, учні 8-х та 9-х класів вивчають історію та географію рідного краю, спираючись вже на відомий їм те-

оретичний і фактичний матеріал, усвідомлюючи дію закономірностей розвитку природи і суспільства на реальні об'єкти і процеси, що значно підвищує якість навчання і глибину засвоєння знань.

У робочому зошиті [10] школярам запропоновано для виконання диференційовані завдання різної форми та рівня складності, розроблені з урахуванням вимог компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. За бажанням учителя/учнів робочий зошит може використовуватись під час виконання домашніх завдань, самостійної та групової роботи на уроках.

Методичний посібник для вчителів [8], що також отримав гриф МОН України, містить поурочні плани-конспекти з рекомендаціями щодо організації навчальної діяльності учнів з використанням сучасних освітніх технологій, таких як інтерактивні, медіа технології, технології критичного мислення.

Існуючий навчально-методичний комплекс для навчання Харківщинознавства доповнює хрестоматія, яка є добіркою матеріалів з різноманітних джерел про розвиток краєзнавства на Слобожанщині, видатних діячів рідного краю, історичний поступ регіону від найдавніших часів до сучасності, природу, населення та господарство Харківщини як вагомої адміністративно-територіальної одиниці незалежної України [11].

Програмно-методичне забезпечення краєзнавчого курсу «Харківщинознавство» утворює систему орієнтирів у практичній діяльності педагогів щодо викладання краєзнавства на якісно новому рівні. Користуючись ним, учителі зможуть ставити перед школярами проблемні питання, які потребують виконання таких розумових операцій як аналіз, синтез, оцінювання. Педагогам пропонуються можливості готувати, направляти, окреслювати план дій учнів щодо виконання самостійної творчої роботи: спостережень, досліджень, тощо, створювати умови для роботи дослідницького характеру, сприяти розвитку творчої ініціативи і цілеспрямованому використанню здобутих учнями знань.

Фахівці Харківської академії неперервної освіти спрямовують свої зусилля на те, щоб методичні підходи до навчання спецкурсу

«Харківщинознавство» полягали у перенесенні акцентів із запам'ятовування фактів на набуття досвіду здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати знання та навички у нестандартних ситуаціях, що відповідає потребам сучасного інформаційного суспільства. Задля цього питома зменшений обсяг готової інформації, змінено співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння учнями способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилено світоглядний компонент змісту [3].

Розвиток шкільного краєзнавства, забезпечення якості викладання регіонального краєзнавчого курсу залежить від вирішення різних проблем, однією з яких є проблема неперервного фахового зростання учителів-краєзнавців, адже від учителя, його професіоналізму та компетентності залежить, якими будуть його учні. Завдання теоретико-методологічної підготовки вчителів до викладання краєзнавчого курсу вирішуються шляхом упровадження фахового спецкурсу «Харківщинознавство» на курсах підвищення кваліфікації вчителів Харкова та Харківської області. Програма спецкурсу спрямована на поліпшення краєзнавчої роботи в школі, популяризацію краєзнавчих досліджень, залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до національної культурної спадщини, докладному і всебічному вивченню своєї малої Батьківщини, формування патріотизму та почуття гідності за досягнення предків та сучасних громадян України як у школярів, так і у педагогів.

Звертаємо увагу на той факт, що більшість вчителів, які викладають навчальний предмет «Харківщинознавство», не мають фахової краєзнавчої освіти. В основному, викладання спецкурсу «Харківщинознавство» у ЗНЗ забезпечують учителі географії та історії, оскільки саме в цих науках краєзнавчий підхід є одним із базових.

За п'ять років існування фахових спецкурсів для вчителів, які викладають Харківщинознавство, підвищення кваліфікації за цим напрямом здійснили 824 педагоги. Наслідком цієї системної роботи є вихід на повий якісний рівень викладання предмету в загально-

освітніх навчальних закладах регіону, а також залучення вчителів та їх учнів до пошукової і аналітичної краєзнавчої діяльності.

Наприклад, з 2014 року активно працює тимчасовий творчий колектив учителів географії, які викладають Харківщинознавство. Метою діяльності ТТК є розробка навчального посібника «Географія районів Харківської області». У 2014–2015 навчальному році на базі Харківської академії неперервної освіти була створена авторська педагогічна майстерня вчителів географії під керівництвом учителя-методиста Первомайської гімназії №3 Семихата Віктора Дмитровича. В результаті роботи авторської педагогічної майстерні педагоги не тільки підвищили рівень фахової кваліфікації, але й створили методичний посібник «Сучасні підходи до вивчення географії рідного краю». Посібник містить матеріали для організації навчання географії рідного краю та краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми впевнені, що знайомство з багатоаспектним і різноманітним життям рідного краю дає невичерпний цікавий матеріал для навчання і виховання школярів, допомагає поєднувати теорію з практикою. На уроках «Харківщинознавства», завдяки краєзнавчим спостереженням, дослідженням відбувається активне засвоєння учнями навчального матеріалу і формування у них ключових життєвих компетентностей.

Враховуючи той факт, що краєзнавчий матеріал потребує систематичного оновлення, існує можливість використання інших форм краєзнавчої складової підвищення кваліфікації педагогічних працівників Харківського регіону. Одним з перспективних напрямів впровадження в навчальний процес фахового спецкурсу «Харківщинознавство» є використання дистанційної форми, реалізація якого передбачає створення цільового дистанційного курсу «Краєзнавство».

У цілому, вся система роботи Харківської академії неперервної освіти у галузі краєзнавчої освіти спрямована на створення освітнього середовища, що забезпечує всебічний розвиток особистості на засадах загальнолюдських та національних цінностей, формування в учнів активної соціальної та грома-

дьянської позиції, їх включення у життя суспільства, розуміння значущості знань для власного соціального становлення на близьких та зрозумілих прикладах.

Список використаних джерел

1. Бойко В. Закордонний досвід розвитку географії рідного краю / В. Бойко // Географія та основи економіки в школі. – 2004. – № 5. – С. 28–29.
2. Грінченко О. І. Методичні рекомендації до навчальної програми «Харківщинознавство» спецкурсу варіативної складової навчального плану ЗНЗ для учнів 8–9-х класів / О. І. Грінченко, С. Л. Губіна. – КВНЗ «ХАНО», 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/>
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
4. Київщинознавство : посібник для вчителя. / За ред. І. Л. Лікарчука. – К. : Вид. О. М. Ешко, 2001. – 294 с.
5. Корнеев О. В. Методика шкільного географічного краєзнавства / О. В. Корнеев. – Харків : Вид. група «Основа», 2007. – 144 с.
6. Постанова № 789 Кабінету Міністрів України від 10 червня 2002 р. «Про затвердження Програми розвитку краєзнавства на період до 2010 року» // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2002. – № 39. – С. 19–21.
7. Харківщинознавство : методичний посібник для вчителів / За ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної, Харківська академія неперервної освіти. – Х. : Харківська академія неперервної освіти. Вид. «Точка», 2013. – 340 с.
8. Харківщинознавство : навч. посіб. для учнів 8–9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. І. Грінченко, С. Л. Губіна, Т. В. Дрожжина та ін. ; за ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної ; Харків. академія неперервн. освіти. – Вид. 4-ге, переробл. й доповн. – Х. : Гімназія, 2013. – 448 с.
9. Харківщинознавство : робочий зошит для учнів 8–9 кл. загальноосвітн. навч. заклад. / О. І. Грінченко, С. Л. Губіна, Т. В. Дрожжина та ін. ; за ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної, О. І. Грінченка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Х. : Гімназія, 2011. – 176 с.
10. Харківщинознавство : хрестоматія / О. І. Грінченко, С. Л. Губіна, Т. В. Дрожжина та ін. ; за ред. Л. Д. Покроєвої, Т. В. Дрожжиної; Харківська академія неперервної освіти. – Харків : Харківська академія неперервної освіти; Вид. «Точка», 2014. – 380 с.

Alexander GRINCHENKO, Svetlana GUBIN

Kharkiv

DEVELOPMENT OF LOCAL HISTORY EDUCATION IN THE KHARKOV REGION

This article is devoted to treatment of work system about development of the local education in Kharkiv region and creation of educational and methodical complex of course «Harkivschynoznavstvo» of specialists from Kharkiv Academy of continuous education and teachers training to its teaching. Approaches to shaping the content and methods of teaching local history course are based.

Key words: local history education, teaching complex, Harkivschynoznavstvo.

Александр ГРИНЧЕНКО, Светлана ГУБИНА

г. Харьков

РАЗВИТИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ХАРЬКОВСКОМ РЕГИОНЕ

Статья посвящена рассмотрению системы работы специалистов Харьковской академии непрерывного образования по развитию краеведческого образования на Харьковщине, создание учебно-методического комплекса курса «Харьковщиноведение» и подготовки учителей к его преподаванию. Обоснованы подходы к формированию содержания и методики преподавания краеведческого курса.

Ключевые слова: краеведческое образование, учебно-методический комплекс, Харьковщиноведение.

Стаття надійшла до редколегії 30.03.2016

УДК [9-930.85]94(477)

Микола ЗЕРКАЛЬ

м. Миколаїв

nikolaizerkal@mail.ru

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ В РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ: ЕТАПИ, ПЕРІОДИЗАЦІЯ, ПРОБЛЕМИ

Здійснено спробу узагальнити етапи історичного становлення вищих навчальних закладів державної та недержавної форм власності в Україні з 1991 р. по теперішній час. Розглядається низка проблем сучасної державної політики щодо закладів вищої світи та можливі сценарії їх розгортання у часі та науковому просторі.

Ключові слова: освіта, дистанційне навчання, філія, реформування вищих навчальних закладів, фахівці, державні органи.

Здобуття Україною незалежності не змогло принципово змінити умови життя в країні відразу та безболісно. Населення продовжувало жити своїми повсякденними проблемами та мріями. Це неперервний процес і в умовах зміни системоутворюючих принципів почала трансформуватись і система освітніх закладів. Вища освіта традиційно відіграє вирішальну роль у формуванні наступного покоління і тому історичний аналіз та періодизація освітнього концепту вкрай важлива для розуміння і усвідомлення сучасних трансформацій та програм подальшого розвитку державної політики в цій галузі. Європейський досвід сьогодні приймається багатьма урядовцями безапеляційно і бездумно шляхом механічного перенесення на українське підґрунтя вдалих взірців, що може мати катастрофічні наслідки для держави в цілому. Причому слід підкреслити що з різних державних моделей європейського економічного простору обираються саме вдалі елементи, а конструкцію майбутньої освітньої системи в цілому ніхто ніколи і ніде не бачив, а лише уявляв.

Незважаючи на невеликий історичний проміжок ми вже маємо можливість зробити певні узагальнення щодо сучасного стану системи закладів вищої освіти та перші симптоми майбутніх катастрофічних наслідків сьогоднішніх рішень та дій, а також сформулювати певні побажання щодо подальшого розвитку цієї галузі.

Дана розвідка покликана висвітлити існуючі процеси в системі вищої освіти в Україні, визначити етапи становлення недержав-

них вищих закладів, філій провідних вузів та їх роль в забезпеченні української економіки та державних органів влади підготовленими фахівцями для забезпечення ефективної та цілеспрямованої діяльності по виконанню своїх конституційних функцій.

Вища освіта в Україні традиційно притягувала і притягує до себе пильну увагу як з боку держави та її органів, так і пересічного населення. Сама потреба суспільства у вищій освіті завжди відігравала роль прояву зрілості суспільства до системних перетворень. В умовах перманентного реформування системи освіти в цілому і вищої зокрема набуває особливої актуальності питання аналізу та визначення ролі і значення системи галузевих вищих навчальних закладів. Саме на них ґрунтується, або має ґрунтуватись, система державних органів, чиновництво повинно формуватись впродовж тривалого часу і набувати досвіду для забезпечення ефективного функціонування всіх складових елементів державного механізму. Тому об'єктом буде саме діяльність галузевих вузів і їх територіальних органів в роки незалежності.

Дослідження з обраної проблеми в певних аспектах були здійснені Ю. М. Алексєєвим, М. Н. Курко [7], М. О. Тимошенко [14], С. Г. Головка [5], В. В. Астаховим, В. П. Андрущенко [12], В. С. Журавським, О. Тоффлером [13], В. М. Огаренком [9], М. І. Пановим, А. В. Мазак [8], В. П. Погребняком [10], А. Д. Ятченко [10] та іншими. Як відомо, не може функціонувати та задовольняти потреби споруда без фундаменту. В освітньому просторі потрібно, незважаючи на невеликий

хронологічно проміжок часу, проаналізувати практику та хронологію трансформацій освітнього концепту вищої школи. Здобуття незалежності надихнуло не лише поетів, музикантів, митців на нові звершення та розкриття своїх талантів, а також і талановитих науковців, менеджерів від освіти які хотіли створити навчальні заклади нового типу заради швидкого та ефективного реагування на запити часу щодо підготовки «дефіцитних» спеціалістів. Адміністративний радянський апарат вимагав для втілення певних змін у навчальний процес та запровадження нових спеціальностей значного проміжку часу, а підприємства вимагали вже «сьогодні» великої кількості фахівців, яких потрібно було не лише готувати «з чистого аркушу», а перекваліфікувати у відповідності із змінами економіки і вивільненням великої кількості інженерно-технічного персоналу з підприємств-гігантів і цей попит могли задовольнити лише приватні навчальні заклади з їх мобільністю та оперативністю.

Вже в 1991 р. почали з'являтися перші приватні навчальні заклади. Це був час коли повною мірою реалізовувався принцип «що не заборонено законом – те дозволено». Відповідно до чинної системи законодавства яке б регламентувало таку діяльність нормативної бази ще не існувало, робилися лише перші кроки на цьому шляху. З 1992 по 1994 рр. спостерігається стрімке кількісне зростання альтернативних державним приватних вищих навчальних закладів. Це був період коли ще не виникало потреби у підведенні перших підсумків своєї роботи – видачі документів про освіту. В червні 1992 р. створюється Міжгалузева республіканська акредитаційна комісія. Починається процес запровадження ліцензування, по аналогії з іншими секторами економіки, діяльності вищих навчальних закладів, випрацьовується єдиний перелік необхідних документів для ліцензування та створюються інші уніфікації та систематизація керівництва. Загальний ентузіазм та цілковита довіра у населення до працюючих закладів в межах країни де раніше існували виключно державні установи і ніяких сумнівів у законності та відповідності стандартам не виникало ні у кого. Наступним був етап коли

треба було відзвітувати перед студентами про здійснену роботу у вигляді атестатів чи свідоцтв. Вже в 1995–1996 рр. починається розгортання процесу акредитації приватних вищих навчальних закладів. Спостерігається значне скорочення кількості приватних вузів. Низка скандалів взагалі актуалізувала питання про доцільність існування приватних вищих навчальних закладів. Виходячи з існуючої ситуації в 1997 р. відбувається вручення першим випускникам приватних вузів дипломів державного зразка.

Сьогодні існують і інші види періодизації історії становлення в період незалежності системи вищої освіти як державної так і приватної, наприклад, притягує увагу думка М. О. Тимошенко [14], який в основу поклав критерій рівня державного регулювання господарської діяльності вищих навчальних закладів. На його погляд: I етап – період «пострадянського» розвитку законодавства України, яке було спрямоване на реформування правового регулювання господарської діяльності вищих навчальних закладів з початку 90-х рр. ХХ.; II етап – з кінця 1991 р. по 1995 р. коли відповідно з стрімким скороченням державного фінансування поширюється практика позабюджетного фінансування. Після прийняття 1 червня 1992 р. Постанови № 303 Кабінету Міністрів України «Про акредитацію вищих навчальних закладів» було на державному рівні задекларовано право приватних вищих навчальних закладів здійснювати свою діяльність в правовому колі [4]. Вже в листопаді 1992 р. Міністерство освіти України деталізує порядок проведення акредитації вищих навчальних закладів. III етап припадає на 1996–2000 рр., з прийняття Конституції України до прийняття 12 лютого 1996 р. Постанови Кабінету Міністрів України «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів». В цей час приймається значна кількість нормативно-правових актів з роз'ясненнями та деталізацією положень Закону «Про вищу освіту» [1]. Останній, IV етап розпочинається з 2000 р. і триває по сьогодні. На думку автора цей підхід цікавий але не остаточний.

З прийняттям в 2002 р. Закону України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. було за-

кріплено регламентування змісту вищої освіти, документи які посвідчують отримання вищої освіти; закріплювалась система стандартів вищої освіти; встановлено порядок управління в системі вищої освіти [1]. 24.12.2003 р. Наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти» якими було встановлено мінімальні нормативи забезпечення навчальних закладів матеріально-технічною, навчально-методичною та інформаційною базою, науково-педагогічними та педагогічними кадрами.

1 липня 2014 р. за підтримки 276 народних депутатів було прийнято новий Закон України «Про вищу освіту» [1]. Фактично декларується ним що його головне призначення – є врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлює правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях.

Фактично, і на це звертають увагу фахівці, реформа вищої освіти стала майже єдиною системною реформою в пореволюційній Україні (Революція Гідності).

Вся система вищої освіти була спрямована на підготовку не лише ерудованих вузьких спеціалістів, а також і особистостей спрямованих на вдосконалення існуючого соціального середовища. Активну і принципову роль у дотриманні та захисту законності та правопорядку традиційно відігравали представники органів внутрішніх справ. Незважаючи на зміну укладу економіки та політичної надбудови роль даного інституту влади залишалась принципово важливою.

Складна система правоохоронних органів вимагала оперативно реагувати на виклики часу. Змінювалась криміногенна ситуація і змінювались методи роботи співробітників правоохоронних органів. Відомчі вищі навчальні заклади змушені були відповідним чином реагувати на це. Підготовку кваліфікованих спеціалістів, здатних ціною власного життя стати на бороні державних інтересів та правопорядку неможливо було віддати до

приватних навчальних закладів, але і сидіти без діла було теж неможливо.

Кваліфіковані фахівці, які за вислугу років змушені були залишити оперативну роботу не могли стояти осторонь процесів, які загрожували системі захисту прав та інтересів населення. Певні економічні негаразди спричинили девальвацію заробітної платні кадрових правоохоронців, виникає криза кадрів. Треба було знаходити рішення проблеми яким чином із молодого поповнення укомплектувати правоохоронні органи кваліфікованими фахівцями. Слід було враховувати також той фактор, що значна частина молодого поповнення не могла на тривалий сесійний період залишати робочі місця. Національна академія внутрішніх справ була однією із перших яка оперативно прореагувала на виклик часу і розпочала роботу над створенням регіональних відділень. Славетні навчальні традиції формувались впродовж тривалого часу, адже своє заснування вона веде з 1921 р. У структурі академії існує інститут заочного та дистанційного навчання у складі якого були створені регіональні відділення які сьогодні і здійснюють ступеневу підготовку фахівців за заочною формою навчання для органів внутрішніх справ. Загалом щорічний ліцензований обсяг підготовки фахівців за заочною формою коливається від 3000 до майже 4000 осіб.

Фахова підготовка у навчально-науковому інституті заочного та дистанційного навчання університету здійснюється в м. Києві та 12 відокремлених регіональних відділеннях інституту без права надання їм статусу юридичної особи і розташованих в інших містах України в межах загального ліцензованого обсягу академії.

У м. Миколаєві 2003 року було створено та відкрито регіональне відділення. Незважаючи на те, що по 2016 р. минуло не багато часу відокремлений місцевий підрозділ вже встиг напрацювати не лише методичні здобутки, а також і культурно-історичні традиції. До речі, з дня заснування відділення його очолює активний організатор і фахівець Сірий Юрій Миколайович. Ця особистість намагається в щоденній роботі не притягувати до себе уваги, але все ж таки слід згадати, що

народився він в Німеччині в 1964 р., закінчив Ташкентське вище загальної середньої освіти, потім Національну академію внутрішніх справ України, магістратуру, аспірантуру Академії муніципального управління і сьогодні є кандидатом наук з державного управління. Зрозуміло що кар'єра в органах внутрішніх справ демонструє самовіддану та наполегливу роботу. Саме така особистість і стала рушійною силою в справі створення місцевого осередку славетного вищого навчального закладу щоб забезпечити висококваліфікованими кадрами органи та підрозділи внутрішніх справ. Незмінним соратником та ентузіастом своєї справи був методист М. Г. Сокольников, який також пройшов складний та цікавий шлях в органах внутрішніх справ.

Через п'ять років, після першого набору, в 2008 році у відділенні відбувся перший випуск 60 слухачів та 45 студентів, які отримали дипломи спеціалістів за спеціальністю «Правознавство».

Сьогодні багато випускників відділення обіймають керівні посади, а саме: Т. М. Пономар – генеральний директор підприємства «Юридична практика» м. Херсон; Є. П. Ковтун – заступник начальника Головного управління Національної поліції у Миколаївській області, полковник поліції; С. Б. Водовозова – заступник начальника Пенсійного фонду Миколаївської області; В. С. Філашкін – заступник начальника ГУ Національної поліції в Донецькій області, полковник поліції, В. В. Кур'ян – голова громадської організації «Захист від корупційних проявів»; Ю. П. Кафтан – начальник Іллічівського відділу поліції ГУ НП в Одеській області та багато інших.

У 2015–2016 навчальному році у Миколаївському відділенні навчаються понад 450 студентів і слухачів. Відділення вже відоме своїми династіями, наприклад, родина Щербакових (батько – випускник 2008 року, донька випускниця в 2011 року), Степанових (батько випускник 2010 року, а син – у 2014 року), Пуричів (батько – випускник 2008 року, а донька – 2014).

Відповідно з новим законом «Про національну поліцію» в українській державі не просто відбулось перейменування міліції на поліцію, а важливі трансформації в підході до

виконання службових обов'язків та ролі в суспільстві [2]. Аналізувати результати такої зміни поки що зарано, але вже сьогодні навіть «неозброєним» оком можна побачити прорахунки у навчанні патрульних поліцейських. Зокрема при першому прийнятті на службу достатньо пройти первинну професійну підготовку за відповідними навчальними програмами (планами), затвердженими Міністерством внутрішніх справ України (ст. 73). Окремою статтею 74 регламентовано питання підготовки поліцейських у вищих навчальних закладах із специфічними умовами навчання, але детальної інформації щодо можливості здобути вищу освіту не будучи претендентом на посаду керівника та заступника керівника поліції (ст. 21) які повинні мати вищу повну юридичну освіту [2].

Одним лише стимулюючим фактором є зміст ст. 82, в якій закріплено як вмотивуючий фактор при присвоєнні чергового спеціального звання – навчання та здобуття вищої освіти різних рівнів.

За результатами аналізу прийнятих на службу патрульних поліцейських від 2 % до 21 % співробітників мають спеціальну юридичну освіту, інші лише бажання та відповідні фізичні здібності. Нажаль навіть міністр Внутрішніх справ А. Аваков змушений визнати значне зростання злочинності та нерозкритих злочинів. Якість роботи поліції демонструє неможливість ефективної роботи без фахової освіти, а особовий склад поліцейських, повинен мати можливість здобути вищу юридичну освіту у відомчих вищих навчальних закладах. Актуальним стає питання державного фінансування та створення умов для здобуття вищої освіти не лише вищим керівним складом, а починаючи з низових щаблів.

Таким чином період незалежного існування України демонструє складний процес формування та реформування системи вищих навчальних закладів. Державні вузи стали основою для виникнення та кристалізації системи приватних вищих навчальних закладів. Галузеві вищі навчальні заклади, наприклад міністерства внутрішніх справ, стали основою для системи правоохоронних органів в перехідний період і створили можливим утримати хвилю злочинності на достатньому

рівні підготовленими фахівцями. Реформування правоохоронної системи отримало кредит довіри у населення який не вічний і вже виникають перші запитання про ефективність копіювання кращих взірців поліцейської роботи на українську сьогоденність. Скорочення державного фінансування, невизначеність майбутнього відомчих вишів у світлі загальної політики МВС України та МОН на скорочення кількості вузів в цілому і юридичних зокрема. Коли основним критерієм прийняття на роботу в поліцію стають фізичні показники а не інтелектуальні і освітні все це може спричинити певну ситуацію відірваності поліцейських органів не лише від реальної кваліфікованої роботи, а також і від населення, що вкрай небажано і суперечить основним положенням чинного поліцейського законодавства. Регіональні відділення Національної академії внутрішніх справ стали скарбницею місцевого досвіду знищення якого створить певний правовий та фаховий вакуум що може негативно вплинути на криміногенну ситуацію в цілому і на місцевому рівні зокрема. Орієнтація на скорочення вузів неминуче спричинить загальне падіння рівня інтелектуального розвитку нації в цілому, а також неминучий відтік абітурієнтів українців в вузи інших європейських країн та їх бажання саме там і залишитись. Задекларована ринкова спроможність здійснити кар'єру завдяки своїм інтелектуальним здібностям наштовхується на реальність. Яка, нажали, демонструє необов'язковість мати відповідну фахову підготовку і взагалі будь-яку освіту, корупційні схеми призначення в системі місцевих органів влади, загальнодержавної влади, при проведенні виборів на всіх рівнях і потрапляння до законодавчих органів людей з запламованим минулим, нефахівців, а ділків и корупціонерів відбиває бажання у абітурієнтів здобувати освіту в країні документи про освіту в якій не визнаються в інших державах, тим самим позбавляють можливості зробити кар'єру завдяки власним якостям та знанням, студентів здобувати освіту яка все більше починає нагадувати конструктор який складається з елементів різної спрямованості і не налаштований на забезпечення змістовних перетворень, а лише завдяки пев-

ним формам декларувати перетворення без чітко розробленої стратегічної мети та механізму його втілення який має ґрунтуватись не лише на мріях та бажаннях, а на реальних результатах апробації таких реформ в менших масштабах. Сьогодні, як завжди, здійснюється глобальний експеримент на долях молодого покоління, який може закінчитись тим, що крім декількох кланів олігархів та людей похилого віку в Україні нікого не залишиться. Молодь своїми діями демонструє своє розчарування здійснюваними реформами освітнього концепту і починається значне зростання вузів в Польщі, Латвії, Литві, Естонії, Молдові та інших країнах де головним критерієм є попит економіки та бажання абітурієнта, а насильницьке скорочення кількості вузів та шкіл – це помилковий шлях і ми найближчим часом змушені будемо це констатувати. Нажаль в Україні ми не маємо жодного прикладу щоб хоч одного урядовця-реформатора невдачу притягли до відповідальності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37-38. – Ст. 2004 (із змінами на 02.06.2015 р.)
2. Закон України «Про Національну поліцію» від 02 липня 2015 р. № 580 VIII // Відомості Верховної Ради. – 2015. – № 40-41. – Ст. 379 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580-19>
3. Бондарчук Н. В. Організаційно-правові засади забезпечення фінансування вищої освіти: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Н. В. Бондарчук; Нац. ун-т біоресурсів та природокористування України. – К., 2009. – 20 с.
4. Вища освіта в Україні Нормативно-правове регулювання: Нормат. зб. / За заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: Форум, 2007. – Т. 1. – 798 с.
5. Головка С. Г. Імплементация закону України «Про вищу освіту»: завдання та механізми реалізації / С. Г. Головка // Юридичний вісник. – 2015. – № 1 (34). – С. 24-29.
6. Імплементация Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.gov.ua/rozrobka/>
7. Курко М. Н. Адміністративно-правове регулювання вищої освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.07 / М. Н. Курко; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2010. – 40 с.
8. Мазак А. В. Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / А. В. Мазак; НАДУ при Президентові України. – К., 2005. – 20 с.
9. Огаренко В. М. Недержавна вища освіта в Україні: перше десятиліття / В. М. Огаренко. – Запоріжжя: Х-Принт, 2000. – С. 42-82.
10. Погребняк В. П. Нова парадигма: реалії і проблеми (Розвиток національної освіти в світовому

- контексті) / В. П. Погребняк, А. Д. Ятченко // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 3.
11. Порядок запровадження акредитації вищих навчальних закладів // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Вип. 1. – С. 311–316.
12. Приватна вища школа України на шляху інновацій: Монографія / За ред. В. П. Андрущенка, Б.І. Корольова. – Х. : Вид-во ХУА, 2005. – С. 15–16.

13. Тоффлер О. Особистість майбутнього / О. Тоффлер // Генеза. – 1996. – № 1. – С. 110–116.
14. Тимошенко М. О. Історія становлення та розвитку господарсько-правового регулювання вищої освіти в Україні / М. О. Тимошенко // Часопис Київського університету права. – 2009. – № 4. – С. 234–240.

Nikolai ZERKAL

Mykolaiv

HIGHER EDUCATION OF UKRAINE IN THE YEARS OF INDEPENDENCE: STAGES, PERIODIZATION, PROBLEMS

The stages of historical development of the state and non-state pattern of ownership higher educational institutions in Ukraine have been analyzed in the period from gaining independence to the present. We have considered the specific problems of modern public policy in regard to higher education institutions, in the case of Mykolaiv distance learning.

Key words: education, distance learning, branch, reform of higher education institutions, specialists, government agencies.

Николай ЗЕРКАЛЬ

г. Николаев

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ В ГОДЫ НЕЗАВИСИМОСТИ: ЭТАПЫ, ПЕРИОДИЗАЦИЯ, ПРОБЛЕМЫ

Проанализированы этапы исторического становления государственной и негосударственной формы собственности высших учебных заведений в Украине в период от обретения независимости по настоящее время. Рассмотрены отдельные проблемы современной государственной политики в отношении высших учебных заведений, на примере дистанционного обучения Николаевщины.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, филиал, реформирование высших учебных заведений, специалисты, государственные органы.

Стаття надійшла до редколегії 18.08.2016

УДК 371.31

Александр КИРИЧЕНКО

г. Николаев

alankirich@rambler.ru

НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ БЕСПЛАТНОГО И ДОСТУПНОГО ЧЕТЫРНАДЦАТИУРОВНЕВОГО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Рассмотрены предусловия и краткая хронология разработки новой доктрины бесплатного и доступного четырнадцатилетнего образования и науки и возможность развития данной доктрины в соответствующую концепцию обществоведческого образования и науки. Изложена сущность дошкольного, школьного, облегченного школьного, особенного и вненормативного обществоведческого образования. Рассмотрены основные положения квалифицированного рабочего, специализированного школьного, базисного и специализированного университетского, академического, научного и последипломного обществоведческого образования. Изложена сущность обществоведческого самообразования и образования социальным окружением.

Ключевые слова: обществоведческое образование, основные, вспомогательные и ситуативные образовательные-квалифицированные уровни, доктринальные, прикладные и аналитические компетентности.

Проведение в Верховной Раде Украины 09.12.2015 г. Парламентских слушаний на тему «Правовое обеспечение реформы образования в Украине» [1], участником которых

в составе делегации от Николаевской области стал автор, остро поставило вопрос о развитии принципиально новой доктрины образования и науки.

В этой связи особую научную и прикладную актуальность приобрела предложенная Т. А. Коросташовой новая доктрина вузовского юридического образования и науки [2, 123–126 и др.], которую автор развил в новую доктрину бесплатного и доступного первоначально двенадцатилетнего [3], а затем и четырнадцатилетнего юридического образования и науки [4, 147–157; 5; 6, 16–23 и др.].

В то же время актуальным является разработка на основе указанной доктрины соответствующей концепции бесплатного и доступного четырнадцатилетнего обществоведческого образования и науки.

На основании изложенного и положений указанной разработанной автором и Ю. А. Ланцедовой новой доктрины бесплатного и доступного четырнадцатилетнего юридического образования и науки [4, 147–157] следует предложить и соответствующую концепцию многоуровневого обществоведческого образования.

Презентация данной концепции и инициирование этим самым широкой корректной научной дискуссии по разработке окончательного и общепринятого варианта решения данной проблемы и составляет основную цель настоящей публикации.

Разработанную автором новую концепцию бесплатного и доступного четырнадцатилетнего обществоведческого образования правильнее представить в виде следующей последовательности прохождения образовательно-квалификационных уровней (ОКУ) обществоведческого образования и науки:

1. Дошкольный ОКУ, который должен быть общеобязательным и направленным на получение ребенком с 2 до 6 лет включительно основ обществоведческих знаний в контексте формирования таких базисных компетентностей, которые необходимы для того, чтобы наиболее эффективно, рационально и качественно начать обучение по школьному (неквалифицированному рабочему) ОКУ [4, 148; 5; 6, 17].

2. Школьный (неквалифицированный рабочий) ОКУ, который также должен быть общеобязательным и направленным на получение лицом в возрасте с 7 до 17 лет включи-

тельно более развернутой системы обществоведческих знаний в контексте формирования такой совокупности базисных компетентностей, как:

2.1. Неквалифицированная рабочая компетентность, которая должна обеспечить эффективное, рациональное и качественное выполнение любой неквалифицированной рабочей деятельности по производству материальных благ и предоставлению услуг.

2.2. Общечеловеческая образовательная компетентность, благодаря которой лицо должно обладать такой совокупностью доктринальных, прикладных и аналитических компетенций, которые на минимальном уровне определяют обществоведческую образованность населения как определенного государства, так, в конце концов, и мира в целом.

2.3. Потенциальная образовательная компетентность, которая призвана позволить каждому, кто имеет соответствующие способности и желание, продолжить обществоведческое образование по последующим ОКУ [4, 148; 5; 6, 17].

3. Облегченный школьный ОКУ, который должен быть обязательными для лиц, имеющих психические и умственные ограничения, и предусматривать получение этими лицами в возрасте также с 7 до 17 лет такой компетентности, которая состоит из минимально возможной совокупности доктринальных, прикладных и аналитических компетенций, в том числе и обществоведческих знаний, позволяющих лицу как включиться в художественно-культурное, а по возможности, и образовательное, пространство государства, так и выполнять доступные неквалифицированные рабочие функции по производству материальных благ и услуг [4, 148; 5; 6, 17].

4. Особенный ОКУ, который должен быть обязательным для лиц, имеющих такие физические ограничения (глухонемые, слепые, инвалиды конечностей, передвижения и т.п.), которые обуславливают необходимость создания особых условий для получения школьного и иных уровней обществоведческого образования и последующей их практической деятельности и предусматривать достижение этими лицами полноценной школь-

ной, а в случае продолжения образования и соответствующей компетентности, в тому числе и обществоведческой [4, 148; 5; 6, 17].

5. Внеформативный ОКУ, который должен осуществляться параллельно иным ОКУ, но не за счет их времени, и преследовать цель в течение, прежде всего, школьного ОКУ обеспечить как выбор будущего направления общественной деятельности и уровня образования по нему, в данном случае – определенной обществоведческой деятельности, так и удовлетворения внутренних художественных, культурных, эстрадных, спортивных и иных потребностей саморазвития, что в дальнейшем может сопровождать и иные ОКУ и частично, полностью может быть вытеснено самообразовательным ОКУ, в котором преобладает самоинициатива по достижению такой цели [4, 148–149; 5; 6, 17].

6. Квалифицированный рабочий ОКУ, который должен осуществляться уже на конкурсной основе (с учетом наличия у абитуриента соответствующих способностей и исходя из прогноза количественной потребности в кадрах соответствующего направления общественной деятельности или его специальности и специализации или субспециализации на момент завершения обучения по этому ОКУ) самостоятельно на протяжении 1,5–2 лет или параллельно завершающему этапу школьного (неквалифицированного рабочего) ОКУ в течение 3-х лет и преследовать цель получения такой компетентности, которой достаточно для наиболее эффективного, рационального и качественного выполнения определенной квалифицированной рабочей деятельности по производству материальных благ и оказанию услуг с прогрессирующей разрядностью (квалификации) этой деятельности, что предполагает и некоторую специализацию его обществоведческих знаний [4, 149; 5; 6, 17].

Предусмотренный по данному и последующим ОКУ конкурсный отбор при поступлении должен предусматривать и возможность участия в таком конкурсе лиц по результатам соответствующих испытаний по этому же ОКУ и за предыдущие годы, с тем, чтобы по каждой вступительной компании проходной балл преодолевали самые силь-

ные абитуриенты за все предыдущие годы испытаний, а не только за текущий год [4, 149; 5; 6, 17–18].

7. Специализированный школьный ОКУ, который также должен осуществляться на конкурсной основе (с учетом наличия у абитуриента соответствующих способностей и исходя из прогноза количественной потребности в кадрах соответствующего направления общественной деятельности или его специальности и специализации или субспециализации на момент завершения обучения по этому ОКУ) самостоятельно на течение 2 лет или параллельно завершающему этапу школьного ОКУ в течение 3-х лет и преследовать цель получения такой компетентности, которой должно быть достаточно для наиболее эффективного, рационального и качественного выполнения вспомогательных интеллигентных функций, то есть, помощника госслужащего, педагога, юриста, врача, инженера, артиста и др., в данном случае, помощника специалиста определенной обществоведческой деятельности [4, 149–150; 5; 6, 18].

8. Базовый университетский (бакалаврский) ОКУ, который должен осуществляться на конкурсной основе (с учетом наличия у абитуриента соответствующих способностей и исходя из прогноза количественной потребности в кадрах соответствующего направления общественной деятельности по этому ОКУ), быть направлен на получение в течение 3-х лет стационарного вузовского (институтского, университетского) обучения базовых компетенций по определённому направлению общественной деятельности и должен предоставлять возможность не работать по этому направлению, а только осуществить один из следующих шагов:

8.1. Избрать по окончании данного ОКУ специальность и специализацию или, при необходимости, субспециализацию по этому же направлению общественной деятельности, в анализируемом аспекте – обществоведческой деятельности, и поступить по ней уже на специализированный университетский ОКУ.

8.2. Убедиться в том, что необходимо изменить выбранное направление общественной деятельности на иное, по которому уже заново поступить на базовый

университетский ОКУ. При этом не должно быть ограничений в количестве попыток применить такой выбор и в бесплатности такого обучения.

- 8.3. Начать или продолжить работать до достижения пенсионного возраста по диплому ранее оконченного основного ОКУ, в любом случае, школьного или, не исключено и облегченного школьного, а при наличии соответствующего образования и желания – и квалифицированного рабочего или специализированного рабочего ОКУ [4, 150; 5; 6, 18].

9. Специализированный университетский ОКУ, на который абитуриент поступает на основе диплома об окончании базового университетского ОКУ на конкурсной основе (с учетом наличия у абитуриента соответствующих способностей и, исходя из прогноза количественной потребности в кадрах по избранной специальности и специализации или субспециализации направления общественной деятельности на момент завершения обучения по этому ОКУ), и который должен быть направлен на получение в течение 2-х лет стационарного университетского обучения таких обществоведческих компетенций, которые бы вместе с базовыми обществоведческими компетенциями, полученными по базовому университетскому ОКУ, позволили бы выпускнику наиболее эффективно, рационально и качественно работать до достижения пенсионного возраста по определенной обществоведческой специальности, специализации или субспециализации, по которой это лицо уже обучалось по базовому университетскому ОКУ [4, 150–151; 5; 6, 18].

10. Академический (магистерский) ОКУ, который направлен на получение в течение 2-х лет руководящих или педагогических или научных обществоведческих компетенций и на который абитуриент должен поступать на основе конкурса (при наличии соответствующих способностей и с учетом прогноза количественной потребности в соответствующих обществоведческих специалистах) и при наличии таких дополнительных условий: 1. Стажа положительной практической работы не менее 3–5-ти лет по той обществоведческой специальности и специализации или субспециализации определенного направления общественной деятельности, по которой

лицо обучалось по специализированному университетскому ОКУ. 2. Желания по этой же обществоведческой специализации или субспециализации определенной специальности и направления общественной деятельности осуществлять до достижения пенсионного возраста: 2.1. Руководство соответствующим юридическим лицом, то есть учреждением по определенной обществоведческой деятельности. 2.2. Образовательную обществоведческую деятельность [4, 151; 5; 6, 18–19].

11. Научный ОКР, который является ситуативным (то есть, только при наличии желания испробовать силы сделать научное открытие по избранной ранее обществоведческой специальности и специализации или субспециализации направления общественной деятельности), и для получения которого лишь без отрыва от производства (когда прикрепление к определенной кафедре и научный руководитель не обязательны, а стационарная или заочная докторантура или иная плановость или вузовская, то есть лицензионная или аккредитационная, заинтересованность в выпускниках данного ОКУ – недопустимы) достаточно такой совокупной наличности: 1. Диплома о завершении академического (магистерского) или специализированного университетского ОКУ (когда по последнему из ОКУ должна быть еще и 3–5-летняя положительная практическая работа по соответствующей обществоведческой специальности и специализации или субспециализации) и при необходимости свидетельства о передаче всех удовлетворительных оценок за университетским или академическим дипломом. 2. Научного результата лишь уровня открытия (обоснование новой обществоведческой науки, теории, доктрины, иного обществоведческого результата объективно уровня научного открытия), который может быть в виде диссертации, монографии или научного доклада и должен публично защищаться на заседании специализированного ученого совета при ВАК государства (члены которого избираются по конкурсу, работают на постоянной основе и не могут работать по совместительству в вузах и научно-исследовательских учреждениях) с присвоением единой образовательно-научной степени, в данном случае профессора обще-

ствоведения или определенной обществоведческой специальности [4, 152; 5; 6, 19].

12. Последипломный ОКУ, который не имеет самостоятельного значения и призван обеспечить любой основной ОКУ теми новейшими достижениями науки и образования в области теоретических обществоведческих знаний, практических навыков и уровня аналитического мышления, которые появились за то определенное время, допустим, за каждые 5 лет, прошедших после завершения обучения по соответствующему ОКУ конкретным выпуском обществоведов [4, 156; 5; 6, 21].

13. Самообразовательный ОКУ, который может сопровождать всю жизнь человека и должен преследовать цель самостоятельное овладение определенными компетенциями обществоведческой специальности и специализации или субспециализации либо повысить уровень этих компетенций или удовлетворить иные собственные внутренние потребности художественного, культурного, эстрадного, спортивного или иного направления саморазвития и самореализации [4, 156; 5; 6, 21].

14. Образование социоокружением, которое сопровождает человека всю жизнь в виде «образования» улицей, производством, средствами массовой информации, семьей и иными проявлениями социоокружения, которые не являются составными частями процесса получения обществоведческого образования по любым из перечисленных ОКУ, но может положительно или негативно влиять на содержание и качество обществоведческого образования по этим ОКУ [4, 156; 5; 6, 21].

Все без исключения ОКУ должны преследовать цель получения определенной обществоведческой компетентности, состоящей из следующей системы компетенций:

1. Доктринальная компетенция, то есть овладение определенной совокупностью обществоведческих знаний, которая должна делиться на:

1.1. Базисные обществоведческие знания доктринальной компетенции, к проверке уровня владения которыми учащийся или студент не должен готовиться. Этими знаниями учащийся или студент должен быть готов оперировать в любое время и в любой ситуации. Данная

совокупность знаний должна отличать выпускника определенного ОКУ от представителя иного направления общественной деятельности, например, юриста от медика и т.д.

Базисные знания доктринальной компетенции составляют сущность базисных специальных курсов по каждой обществоведческой науке.

1.2. Детальные обществоведческие знания доктринальной компетенции, которые находятся в разных правовых актах, источниках учебно-практической и научной литературы и т.п. В этом случае учащийся или студент должен приобрести устойчивые прикладные компетентности по наиболее эффективному, рациональному и качественному поиску этих источников и такого рода обществоведческих знаний в них, оперирования такими знаниями для выполнения определенных прикладных задач обществоведения [4, 163; 5; 6].

2. Прикладная компетенция, то есть овладение определенными навыками и умениями работать по определенной обществоведческой специальности, специализации или субспециализации, например, уже описанными прикладными навыками по использованию детальных обществоведческих знаний доктринальной компетенции, навыками составления и иной работы с определенными документами, техническими средствами и др.

3. Аналитическая компетенция, то есть овладение определенным уровнем самостоятельного аналитического мышления, позволяющим сопоставлять существующие подходы к решению тех или иных доктринальных или прикладных проблем обществоведения и выбирать из них наиболее целесообразные или, в конечном итоге, предлагать свой вариант решения этих проблем и др. [4, 164; 5].

Для каждого из образовательных уровней степень овладения каждой из указанных компетенций меняется, например, от минимально возможной аналитической компетенции выпускника дошкольного образовательного уровня (в образовательный компетентности которого преобладает доктринальная компетенция в виде наличия определенной простой совокупности обществоведческих знаний, достаточной для занятия школьным образовательным уровнем, и соответствующей

шие навыки усидчивости, восприятия определенного материала и др.) до максимально возможной данной компетенции у претендента на занятие научным обществоведческим образовательным уровнем (где аналитическая компетенция уже должна значительно преобладать над доктринальной и, особенно, над прикладной компетенцией) [4, 164; 5].

Следует также подчеркнуть, что существующая методика преподавания учебных дисциплин приводит к появлению следующих категорий преподавателей по способу преподавания дисциплин:

1. Читатели, то есть преподаватели, которые, выбрав любой курс учебной дисциплины, разработанный иным ученым или педагогом, фактически «читает» его, когда методика «чтения» предполагает деление читателей, в свою очередь, на:

- 1.1. Элементарных читателей, то есть преподавателей, которые «читают» чужой курс без каких-либо комментариев и иных пояснений по поводу тех или иных положений курса.
- 1.2. Квалифицированных читателей, то есть преподавателей, которые «читают» чужой курс с необходимыми комментариями по поводу тех или иных положений курса.

2. Неквалифицированные преподаватели, то есть, преподаватели, избирают несколько курсов учебной дисциплины, разработанных иными учеными или преподавателями, и на его основе разрабатывают собственный курс учебной дисциплины без внесения собственных положений.

3. Квалифицированные преподаватели, то есть преподаватели, которые разрабатывают собственный курс учебной дисциплины с полным, преимущественным или частичным использованием собственных результатов научной деятельности [4, 161–162; 5].

При всей позитивности фигуры квалифицированного преподавателя, она входит в существенное противоречие с наиболее эффективным, рациональным и качественным порядком формирования и обновления на каждый учебный год по результатам ежегодной защиты диссертаций учебных курсов всех учебных дисциплин, в том числе и обще-

ществоведческих, а, значит, и формирование и обновление надежных стандартов образования по всеми ОКУ специальной комиссией МОН Украины с участием ведущих ученых и педагогов и заказчиков выпускников каждого из ОКУ [4, 162; 5].

На основании изложенного, по новой доктрине более правильно выделить такие группы образовательно-квалификационных уровней (ОКУ) бесплатного и доступного четырнадцатиступенчатого обществоведческого образования и науки: 1. Основные ОКУ: 1.1. Школьный (неквалифицированный рабочий) ОКУ. 1.2. Облегченный школьный ОКУ. 1.3. Квалифицированный рабочий ОКУ. 1.4. Специализированный школьный ОКУ. 1.5. Особенный ОКУ. 1.6. Специализированный университетский ОКУ. 1.7. Академический (магистерский) ОКУ. 2. Вспомогательные ОКУ: 2.1. Дошкольный ОКУ. 2.2. Вне-нормативный ОКУ. 2.3. Базовый университетский (бакалаврский) ОКУ. 2.4. Последипломный ОКУ. 2.5. Самообразовательный ОКУ. 2.6. Образование социоокружением. 3. Ситуативные ОКУ, которым практически является только научный ОКУ [4, 56–157; 5; 6, 21].

Список использованных источников

1. Відео. Парламентські слухання «Правове забезпечення реформи освіти в Україні» 09.12.2015 р. [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://redpresa.ua/145023-video-parlamentski-sluhan-nya-pravove-zabezpechennya-reformy-osvity-v-ukrayini-09-12-2015r.html>
2. Кириченко А. А. Гипердоклад о более двухстах пятидесяти лучших доктринах и концепциях юриспруденции научной школы профессора Аланкира: коллективная монография [кол. авторов под науч. ред. А. А. Кириченко]. – Второе издание. – Николаев: Ник. нац. ун-т им. В. А. Сухомлинского, 2015. – 1008 с.
3. Кириченко А. А. Презентация новой доктрины бесплатного и доступного двенадцатиступенчатого образования и науки / А. А. Кириченко, Н. С. Ворона, А. Р. Флоря // *Právna veda a prax: výzvy moderných európskych integračných procesov. Paneurópska vysoká škola, fakulta práva, Bratislava, Slovenská republika, 27-28 novembra 2015 r.* – Vydal: Paneurópska vysoká škola, Bratislava, 2015. – Časť 1. – St. 27-30.
4. Кириченко А. А. Курс лекций по спецкурсу «Базисные доктрины и концепции юриспруденции»: учеб. пособие / А. А. Кириченко, А. С. Тунгула. – Николаев : ННУ им. В. А. Сухомлинского, 2016. – 180 с.
5. Розширена доповідь О. А. Кириченка Недоліки та надбання міжнародного і вітчизняного правового регулювання освіти та новітня доктрина чотирнадцатиступеневої освіти та науки / О. А. Кириченко

риченко / 22 510 слів [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ihpl-mnu.mk.ua/головна/science/conference/розширена-доповідь-о-а-кириченка-недо/>

6. Kirichenko A. A. A New Doctrine of Free and Affordable Fourteen-Graded Juridical Education and

Science: Invitation to Discussion / A. A. Kirichenko, A. S. Stefuruk // The Journal of Eastern European Law. Журнал східноєвропейського права. – Міжнародні наукометричні бази Index Copernicus International, HeinOnline. – 2016. – № 25. – С. 15–23.

Alexander KIRICHENKO
Nikolaev

THE NEW CONCEPT OF FREE AND AFFORDABLEFOURTEEN-GRADED SOCIAL SCIENCE EDUCATION: INVITATION TO DISCUSSION

Considered a precondition and a brief chronology of the development of the new doctrine of free and affordable fourteen-graded education and science and the possibility of the development of this doctrine in the corresponding concept of social science education. Presented is the essence of the pre-school, the school, the school facilitated, the especially skilled workers, the specialized school and the outsidenormative social science education. Considered the main provisions of the skilled worker, the specialized school, the basic and the specialized university, the academic, the scientific and the postgraduate social science education. Presented is the essence of the self-education social science education and of the social environment.

Key words: the social science education, the main, auxiliary and situational educational-qualified level, the doctrinal, application and analytical competence.

Олександр КИРИЧЕНКО
м. Миколаїв

НОВА КОНЦЕПЦІЯ БЕЗКОШТОВНОЇ І ДОСТУПНОЇ ЧОТИРНАДЦЯТИРІВНЕВОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ: ЗАПРОШЕННЯ ДО ДИСКУСІЇ

Розглянуто передумови і коротка хронологія розробки нової доктрини безкоштовної і доступної чотирнадцятирівневої освіти і науки та можливість розвитку цієї доктрини у відповідну концепцію суспільствознавчої освіти і науки. Викладено суть дошкільної, шкільної, полегшеної шкільної, особливої і неформальної суспільствознавчої освіти. Розглянуто основні положення кваліфікованого робітника, спеціалізованої шкільної, базисної і спеціалізованої університетської, академічної, наукової та післядипломної суспільствознавчої освіти. Викладено суть суспільствознавчої самоосвіти і освіти соціальним оточенням.

Ключові слова: суспільствознавча освіта, основні, допоміжні і ситуативні освітньо-кваліфікаційні рівні, доктринальні, прикладні та аналітичні компетентності.

Стаття надійшла до редколегії 27.03.2016

УДК 657.004(075)

Наталія НІКОЛАЄНКО
м. Миколаїв
nikvlad13@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються проблеми формування предметно-методичної компетентності викладача суспільствознавчих дисциплін. Аналізується роль різноманітних видів тренінгів особистісного зростання: аутотренінг, тренінг ділового спілкування, тренінг-діалог тощо. Дослідник констатує, що тренінги відіграють значну роль у підвищенні в цілому компетентності студентів, отримує знання, навички і вміння та досвід викладацької діяльності і спілкування.

Ключові слова: предметно-методичні компетенції, інноваційні технології, тренінг, мозковий штурм, генерування ідей.

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного світу, проблеми підвищення конкурентоспроможності України як держави ставлять нові вимоги перед освітою, яка повинна

відіграти вирішальну роль у проведенні реформ та її подальшому інноваційному розвитку. Тому в сьгоднішніх реаліях зростає роль освіти в цілому та викладача, зокрема. У

зв'язку з цим перед вищою школою стоїть завдання створити умови для підготовки інноваційно орієнтованих, компетентних фахівців, які були б здатні забезпечити високий рівень викладання та в перспективі забезпечити прискорений розвиток галузей і напрямів розвитку сучасної України. Важливість і нагальна необхідність вирішення цих завдань примушує вищі навчальні заклади активно шукати ефективні форми та способи підготовки сучасних фахівців. Зазначений процес важкий, вимагає нових форм та підходів, посилення потенціалу навчальних програм, зміни методів викладання та поглиблення наукової складової в навчальному процесі. Вища школа повинна відійти від класичних підходів на основі конкретних дисциплін і зробити перехід до проблемно-орієнтованих, інтерактивних, інноваційних методів формування знання, а також поступово нівелювати межі між фундаментальними і прикладними дослідженнями.

У науковій літературі є широке коло досліджень і публікацій з означеної проблеми. Загальні положення компетентнісного підходу ґрунтовно проаналізовані в працях В. Арешонкова Р. Арцишевського, П. Вербицької, Т. Ладиченко, О. Овчарука, І. Тараненко, К. Чорної. Слід зазначити, що в науковій літературі дещо меншою мірою висвітлені питання, пов'язані з розглядом особливостей формування предметно-методичної компетентності викладача суспільствознавчих дисциплін, зокрема, аспекти зазначеної проблеми розглядається в працях О. Пометуна, І. Смагіна, А. Старєвої, О. Турянської.

Метою даної статті є характеристика процесу формування предметно-методичної компетентності викладача суспільствознавчих дисциплін шляхом застосування інтерактивних форм навчання.

Актуальність формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін виходить на перший план і є пріоритетною в підготовці майбутнього викладача.

Базовими рисами предметно-методичної компетентності успішного вчителя суспільствознавчих дисциплін є:

- знання предмета навчання, розуміння вчителями принципів, концептуальних

ідей, закладених у методиці та технології навчання суспільствознавчих дисциплін;

- володіння широким спектром окремих методів, прийомів і способів проектування, організації й управління навчально-виховних процесом;
- наявність умінь співвіднести логіку побудови системи методів навчання суспільствознавчих дисциплін, організації навчальної діяльності школярів у межах певного навчального предмета з реальними особистісними характеристиками учнів, що забезпечують правильність вибору дидактичного засобу, методу, прийому;
- володіння здатністю до рефлексії під час реалізації педагогічної методики чи технології та її коригування в рамках закладених у ній принципів і концептуальних ідей;
- здатність розв'язувати завдання в широкій предметній галузі, використовувати відповідну методику технології, глибоке знання предмета викладання та використання нових наукових і практичних здобутків або інформації;
- комунікативність, вміння аргументувати свою думку, використовувати сучасний інформаційний інструментарій [8].

Саме тому перед ВНЗ стоїть завдання створити дієву систему підготовки якісно нової категорії фахівців, які б інтегрувалися в сучасний ринок праці.

Формування предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін, зростання особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця, ефективно входження його у сферу професійної соціалізації значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативних умінь. Роль комунікації у професійній діяльності в сучасних умовах праці значно зростає. Сучасний фахівець повинен володіти культурою професійного та міжкультурного спілкування, вміти правильно й виразно висловлюватися, самостійно поповнювати свої знання.

Тобто, навчальний план майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін має бути складений з дисциплін гуманітарного, суспільно-політичного напрямів, що надасть змогу студентам пов'язати суспільствознавчі знання із системою знань інших дисциплін,

застосовувати здобуті знання при аналізі актуальних проблем сучасності.

Програми навчальних дисциплін не мають обмежуватися лише передачею знань та формуванням практичних навичок, але і забезпечувати розвиток комунікативних компетенцій та стимулювати формування предметно-методичної компетентності

У Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського викладаються такі суспільно-політичні дисциплін, як «Політологія», «Суспільно-політичні студії», «Історія та теорія демократії», «Соціологія політики», «Соціологія». Всі ці дисципліни сприяють формуванню предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчого профілю.

Навчальні дисципліни суспільно-політичного напрямку надають фахівцям різних профілів ґрунтовних знань у вивченні закономірностей розвитку політичного процесу, базових знань в галузі гуманітарних та соціально-політичних дисциплін, розвитку вмінь, необхідних для подальшої роботи в системі органів місцевого самоврядування, інститутів державної влади, правоохоронних органів.

Формування предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін здійснюється при забезпеченні інтеграції гуманітарного, суспільно-політичного, правового змісту в освітньому процесу ВНЗ, орієнтації викладачів вузів на інноваційну модель формування громадянськості студентської молоді; мотивація громадянського, правового, суспільно-політичного самовиховання; реалізації її громадянської позиції студентства через групову й індивідуальну суспільно-політичну діяльність та волонтерський рух.

Викладання суспільно-політичних дисциплін передбачає не просто вивчення, наприклад, основ функціонування політичної системи, не просто формування у студентів фахової та комунікативної компетенції, а також повинно сприяти вихованню громадянської позиції студентів, розширенню загальнокультурного кругозору, формуванню у них активної життєвої позиції громадянина Української держави.

Програми навчальних дисциплін суспільно-політичного профілю не мають обмежува-

тися лише передачею знань та формуванням предметно-методичної компетентності, але і забезпечувати розвиток комунікативних компетенцій та стимулювати формування рис професійної успішної особистості. Тому для системи професійного розвитку майбутніх фахівців особливий інтерес представляють сучасні інтерактивні технології, метою яких є створення таких умов навчання, які дозволяють кожному учаснику відчувати свою інтелектуальну спроможність під час вирішення складних життєвих та виробничих проблем.

Від особистості викладача та від вибору технології навчання також безпосередньо залежить ефективність освіти у вузі. Це, перш за все, активні методи навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення і базуються на принципах багатосторонньої взаємодії (дискусії, рольові ігри, мозкові атаки тощо). У цьому зв'язку дуже важливим соціальним завданням є розвиток у студентів творчого мислення, особистісної ініціативи, здатності та прагнення до самоосвіти, які допоможуть їм гідно виконувати свою соціальну роль і знаходити способи самореалізації в умовах, що весь час змінюються. Використання інтерактивних методів навчання під час семінарських та практичних занять посилює мотивацію студентів та суттєво впливає на формування рис професійної успішної особистості [7; 8].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і умінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980 році, засвідчують, що інтерактивне навчання вможливує різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю [3].

У цілому аналізуючи інтерактивні навчальні технології та методи навчання, які б сприяли формуванню предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін, потрібно визначити їх основні форми:

1. *Обговорення в загальному колі* – це загальновідома технологія, яку застосовують, як правило, у комбінації з іншими. Її метою є з'ясування певних положень, привернення уваги студентів до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.
2. *Мікрофон* – ця технологія дає можливість кожному висловитись швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.
3. Незакінчені речення – цей прийом дає змогу ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім можливість долати стереотипи, вільніше висловлюватися стосовно запропонованих тем, але по суті і переконливо.
4. *Мозковий штурм* – це технологія колективного обговорення, що широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів виявляти уяву і творчість, уможливорює вільне висловлювання. Мета мозкового штурму полягає у збиранні якомога більшої кількості ідей щодо проблеми від усіх учнів упродовж обмеженого часу.
5. *Навчаючи – вчуся* («Кожен навчає кожного», «Броунівський рух») – цей метод використовують при вивченні блоку інформації або узагальненні і повторенні вивченого. Застосування цього методу надає загальну картину понять і фактів, щ їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні питання й підвищує інтерес до навчання.
6. *Ажурна пилка* («Мозаїка», «Джинг – со») – технологію використовують для створення на лекційному занятті ситуації, яка вможливує спільну працю студентів з метою засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ця ефективна технологія може замінити класичні лекції заняття.
7. *«Круглий стіл»* – це групове обговорення актуальних суспільно-політичних проблем. Проводиться з метою поділитися своїм баченням проблеми, познайомитися з чужим досвідом, досягненнями та світовими новаціями.
8. *Дебати або дискусія*. Цікавою дискусійною формою навчання є засідання експертної групи – «панельна дискусія» – спільне обговорення актуальної проблеми учасниками невеликої групи (5–6 осіб з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої) кожного з них, у якій доповідач висловлює свою позицію. Серед форм дискусії можна виділити «техніку акваріума» – особливий варіант організації групової взаємодії. Цей різновид дискусії застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, розбіжностями в оцінці. Такий варіант дискусії робить акцент на процесі презентації точки зору і її аргументації.
9. *Баскет-метод* (англ. «in basket test» – розбір ділових паперів), метод прийняття рішень керівником на основі отриманої кореспонденції. Цей метод передбачає імітацію ситуацій, які часто зустрічаються у роботі керівного складу підприємств. Учаснику пропонується виступити у ролі керівника, якому необхідно терміново розібрати ділові папери, що накопичилися (запити, листи, службові та доповідні записки, телефонограми, факси тощо) і прийняти по кожному рішення. Завдання можна ускладнити, включивши телефонні дзвінки, візити, незаплановані зустрічі тощо.
10. *Тренінг* – це навчання, при якому теоретичні блоки подачі матеріалу мінімізовані й основна увага надається практичному відпрацюванню навичок та вмінь. У ході моделювання спеціально заданих ситуацій слухачі отримують можливість розвинути та закріпити необхідні навички, засвоїти нові моделі поведінки, змінити своє ставлення до власного досвіду та підходів до роботи.
11. *Рольова гра* – це простий й природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Необхідність раціональної побудови, організації й застосування рольових ігор у процесі навчання студентів ВНЗ засобами соціально-політичних дисциплін вимагає ретельного й детального вивчення цієї проблеми [3; 6; 7].

Аналіз досвіду викладання дисциплін дозволяє зробити висновок про конструктивне застосування методу тренінгу з метою формування предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін та підвищення ефективності занять у навчанні. Серед них можна виділити такі, як поширення практики проведення міжпредметних тренінгів, проведення системи тренінгів розвитку креативності та іннова-

ційності мислення, в основі яких буде адаптація відомих у світі вітчизняних і зарубіжних методик розвитку культури мислення.

У певному плані, тренінги відіграють значну роль у підвищенні в цілому компетентності студентів. У процесі тренінгу студент отримує знання, навички і вміння, певний досвід викладацької діяльності та спілкування, а головне – вміння і бажання самостійно здобувати нові знання для розвитку власної компетентності.

На відміну від традиційних методів навчання, тренінг спрямований передусім на швидке та якісне оволодіння інформацією, формуванню ефективних комунікативних умінь; засвоєння навичок як ділового спілкування, так і неформального; стійку мотивацію до саморозвитку [7].

В основі підготовки тренінгу дуже важливо розробити систему ситуацій на практиці, вирішення яких формують базові фахові навички і вміння майбутніх викладачів. Для створення таких ситуацій фахівці пропонують: сформулювати принцип, який ви бажаєте відпрацювати в ситуації; знайти або самому розробити ситуації. Як, приклад, можна навести проведення тренінгу на тему «Парламентські вибори в Україні». Під час тренінгу учасники мали можливість спробувати побудувати власну політичну партію та взяти участь в імітованих парламентських змаганнях. Тренінг допоміг студентам зрозуміти сутність виборчої боротьби, основні принципи та краще засвоїти елементи ділової комунікації та побудови політичного іміджу. На думку учасників проекту, створення проблемних ситуацій надало змогу краще зрозуміти процеси, які відбуваються в країні та адекватно на них реагувати.

Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які мають місце в професійній діяльності (соціальна, соціально-психологічна, комунікативна, технологічна, продуктивно-результативна, прогностична, аналітико-синтетична, ситуативна, організаційна, емоційна та інтелектуальна), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо [7].

Основними завданнями проведення тренінгів під час викладання дисципліни суспільно-політичного напрямку можуть бути: інформування (про певні явища) та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; формування навичок співпраці, засад толерантності шляхом визначення межі власної терпимості та поваги до прав і свобод інших людей; формування навичок аналізу першоджерел і визначень; формування навичок логічного мислення, аналізу, вибору і презентації інформації або проблематики; опанування новими технологіями в професійній діяльності, сфері; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі спеціалістів, які мають різний фах; представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем [7].

Технологія мозкового штурму надає можливість під час семінарських занять актуалізувати творче мислення студента та навчити його вирішенню кризових ситуацій. Дана технологія стимулює зацікавленість учасників мозкового штурму процесом пізнання, сприяє підвищенню активності студента, розвиткові його науково-творчого потенціалу, сприяє встановленню взаєморозуміння, культури спілкування, вихованню толерантності та терпимості до альтернативних ідей.

Використання методу «круглого столу» в процесі формування предметно-методичної компетентності викладача суспільствознавчих дисциплін напряму має великі можливості мотиваційно-спонукального плану. Використання методу «круглого столу» надає можливість студентам ВНЗ підвищити коефіцієнт корисної дії, отримати досвід спілкування, здобути навичок аналізу та обґрунтування в різноманітних сферах соціально-політичного життя.

У цілому, аналізуючи інтерактивні навчальні технології та методи навчання, які використовуються під час формування предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін, потрібно визначити їх основні форми: мозковий штурм (технологія колективного обговорення, що широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної

проблеми); методика «Навчаючи – вчуся» («Кожен навчає кожного», «Броунівський рух») (використовується при вивченні блоку інформації або узагальненні і повторенні вивченого); технологія «Мозаїка», «Джинг – со») (застосовується для створення на лекційному занятті ситуації, яка вможливує спільну працю студентів з метою засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу; «круглий стіл» (групове обговорення актуальних суспільно-політичних проблем); дебати, дискусія або «панельна дискусія» (спільне обговорення актуальної проблеми учасниками невеликої групи); тренінг (навчання, при якому теоретичні блоки подачі матеріалу мінімізовані й основна увага надається практичному відпрацюванню навичок та вмінь); рольова гра (успішна методика пізнання навколишньої дійсності).

Тому для системи професійного розвитку майбутніх фахівців особливий інтерес представляють сучасні інтерактивні технології, метою яких є створення таких умов навчання, які дозволяють кожному учаснику відчувати свою інтелектуальну спроможність під час вирішення складних життєвих та виробничих проблем.

В сучасних умовах зміни парадигми навчання, важливим для формування предметно-методичної компетентності майбутнього викладача суспільствознавчих дисциплін є проведення лекційних, практичних занять у формі різноманітних видів тренінгів особистісного зростання: аутотренінг, тренінг ділового спілкування, тренінг-діалог тощо. Розвиток у студентів якостей, що сприяють позитивному вирішенню конфліктних ситуацій, навичок співпраці, поваги до інших. Всі ці навички складатимуть основу формування рис предметно-методичної компетентності та

допоможуть у майбутньому бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Арешонков В. Ю. Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті : формування і трансформації : [монографія] / Володимир Юрійович Арешонков. – Житомир : Полісся, 2014. – 381 с.
2. Арцишевський Р. А. Громадянська освіта: Книга для вчителя / Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко та ін. – Львів : ТЕКА, 2002. – 160 с.
3. Дербеньова А. Г. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Харків : Основа, 2010. – 299 с.
4. Єфіменко Т. Громадянська освіта в демократичному суспільстві / Т. Єфіменко // Громадянська освіта в Україні: досвід, пошуки, перспективи. Матеріали конференції. – Ніжин : НДПУ, 2012.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
6. Кроль Л. Тренінг о тренінге / Л. Кроль. – М. : Класс, 2002. – 234 с.
7. Придатко О. В. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організацію навчального процесу ЛДУБЖД : збірник наукових праць / О. В. Придатко, А. Г. Ренкас. – Львів : вид-во Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2010.
8. Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/6227/440188/sitepage_79/files/pred__metod_kompetentnist_uchitelya_ch2.pdf
9. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі [навч. посіб.] / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.
10. Старенька Л. Вивчення основ політичної науки як важливий чинник формування політичної культури студентів / Л. Старенька // Політична культура демократичного суспільства: стан і перспективи в Україні. – 1998. – К. : Гнозис, 1998.
11. Смагін І. Суспільствознавча компетентність учнів: поняття, зміст, структура [Електронний ресурс] / І. Смагін – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/13917/1/39-44.pdf>
12. Старева А. М. Предметно-методична компетентність учителя суспільствознавчих дисциплін (в умовах запровадження нових Державних освітніх стандартів) / А. М. Старева // Методист. – 2013. – № 4 (16). – С. 25–30.

Natalia NIKOLAYENKO
Nikolaev

FORMATION OF SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES

The article considers the problem of forming the subject-methodical competence of the teacher of social science disciplines. The role of different types of personal growth trainings: auditory training, training business communication training, dialogue, and the like. The researcher notes that training plays a significant role in enhancing the overall competence of the students acquire knowledge and skills, teaching experience.

Key words: subject-teaching competencies, innovative technologies, training, brainstorming, idea generation.

Наталія НИКОЛАЕНКО

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассматриваются проблемы формирования предметно-методической компетентности преподавателя обществоведческих дисциплин. Анализируется роль различных видов тренингов личностного роста: аутотренинг, тренинг делового общения, тренинг-диалог и тому подобное. Исследователь констатирует, что тренинги играют значительную роль в повышении в целом компетентности студентов, получают знания, навыки и умения, опыт преподавательской деятельности.

Ключевые слова: предметно-методические компетенции, инновационные технологии, тренинг, мозговой штурм, генерирование идей.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2016

УДК 37.032

Анна НИКОРА

м. Миколаїв

anna.nikora@mail.ru

АКСИОЛОГИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті відображено результати проведеного автором дослідження з питань аксіологічних основ розвитку особистості студента в освітньо-виховному середовищі університету. Особливу увагу приділено сучасному розумінню поняття «цінність» та встановленню ієрархії тих цінностей і ціннісних орієнтацій, що мають бути сформовані у студентства засобами університетської освіти, висвітлено формування ціннісних орієнтацій молоді.

Ключові слова: аксіологія, цінність, ціннісна орієнтація, особистість студента, освітньо-виховне середовище університету.

Сучасні моделі університетської освіти в Україні та світі у своїй основі містять завдання формування інтелектуального та культурного потенціалу людства, утвердження загальнолюдських і відродження національних цінностей, зміцнення демократичних суспільних ідеалів, формування професійно успішних особистостей з активною життєвою позицією, здатних усвідомлено приймати рішення і нести за них відповідальність.

Як слушно зазначає В. Кремень, «гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена сама людина» [3, 13], а відтак і вся складна система її потреб і мотивів, прагнень і впадо-бань, ідеалів і цінностей.

Суспільно-політичні перетворення, які сьогодні відбуваються у нашій державі, сприяють формуванню нової генерації українців, активному розвитку їх національної цінніс-

ної свідомості і поведінки, тому наповнення освітньої сфери аксіологічною складовою надзвичайно актуалізується.

Саме освіта завдяки своїй масовості і системності здатна перевести вищі цінності загальнолюдської культури у сферу нового суспільного світогляду, що формується, і таким шляхом здійснює ефективний вплив на всі процеси, які відбуваються не лише в духовному житті особистості, а й в економіці, практичній політиці – у всіх сферах суспільного життя. Тому так гостро в педагогічній аксіології стоїть питання про формування цінностей та ціннісних орієнтацій молоді.

Ціннісне спрямування університетської освіти передбачає насамперед свідоме сприйняття та засвоєння всіма учасниками освітньо-виховного процесу відповідних знань, формування позитивних ставлень до морально-етичних феноменів і виявлення результатів цієї роботи у їх моральних якостях та поведінці, а також набуття студентською

молоддю ціннісних орієнтацій і ключових життєвих компетентностей [6, 6].

Обираючи ту чи іншу цінність, людина певним чином «формує» план своєї поведінки й діяльності. Мотивація дає відповідь на запитання «чому?» й «для чого?», а цінність і ціннісна орієнтація, що доповнюють її, висвітлюють те, заради чого діє людина [6, 14]. Відповідно, актуалізується необхідність нового наукового осмислення змін, що відбуваються в системі цінностей особистості. Розглянемо аксіологічні основи розвитку особистості студента засобами університетської освіти.

Проблема цінностей, не дивлячись на наявні класичні роботи з аксіології М. Бердяєва, І. Канта, П. Сорокіна, Е. Фромма, ін., як у зарубіжній, так і в українській філософії (В. Андрущенко, Г. Васянович, В. Кремень) і психолого-педагогічній літературі (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко, В. Сухомлинський) нині розглядається як одна з найактуальніших.

Шляхи та особливості процесу реалізації аксіологічного підходу в системі освіти розкриті у роботах І. Бега, Г. Васяновича, В. Гриньової, О. Киричука, М. Кагана, О. Пометун, О. Рудницької, О. Сухомлинської. Загальнопедагогічні та методичні основи організації навчального процесу у вищій школі розкриті в дослідженнях А. Алексюка, Є. Барбіної, І. Єрмакової, Н. Бібік, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Т. Ладиченко, Н. Лалак, Н. Ничкало, В. Семиченко, А. Старєвої, О. Турянської.

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності, що визначає її як значущість певних реалій дійсності з огляду на потреби людини і суспільства, пов'язана з категоріями «потреба» та «інтерес» [6, 16]. І хоча поняття «цінність», «потреба» та «інтерес» дуже близькі, але не тотожні. Взаємозв'язок між ними науковці прописують таким чином: потреби людини, перетворені на інтереси, у свою чергу, перетворюються на цінності. Саме цінності наповнюють сенсом існування людину і суспільство [6, 101–102].

З філософської точки зору поняття «цінність» відіграє провідну роль в об'єднанні індивідів для спільних, колективних дій, оскільки це передбачає наявність деяких ба-

зових спільних цінностей. «Цінністю» П. Менцер вважає те, що почуття людей диктують визнати найвеличнішим, до чого можна прагнути, споглядати, ставитися з повагою, визнанням, захопленням [12, 507]. А наявність різноманіття людських потреб і способів почуттів зумовлює, на його думку, поділ цінностей на позитивні та негативні (малоцінність, відсутність цінності), на відносні та абсолютні, на суб'єктивні та об'єктивні.

Дослідники В. Василенко, О. Дробницький, В. Тугарінов визначають «цінність» як поняття, що вказує на людське, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності. Вся сукупність цінностей поділяється на дві складові: предметні цінності та суб'єктивні цінності, які є ніби двома полюсами ціннісного ставлення людини до світу [11, 765].

До «предметних цінностей» (як об'єктивних ціннісного ставлення) відноситься по суті все багатоманіття предметів людської діяльності, суспільних відносин та включених в їх коло природних явищ, що оцінюються з позиції добра і зла, істини або не істини, краси або потворності, допустимого або забороненого, справедливого чи несправедливого тощо.

Разом з тим, способи і критерії, на основі яких відбуваються самі процедури оцінки відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості та культурі як «суб'єктивні цінності» (установки і оцінки, імперативи і заборони, цілі і проекти, виражені у формі нормативних уявлень), виступаючи орієнтирами діяльності людини.

Цікавою представляється класифікація цінностей Д. Леонтєва. Визнаючи, що завжди існує цінність чого-небудь (це дає можливість для існування суб'єкта, що оцінює), дослідник пропонує цікаву для аналізу позицію, де цінності вбачаються як конкретні, значущі для даного суб'єкта і/або задовольняючі його потреби предмети, його оточуючі (цінність – як значущість взагалі або як позитивна, іноді і негативна значущість чого-небудь для людини), або цінність як особлива, абстрактна суть [4].

Першого трактування цінностей дотримуються більшість науковців, що досліджують ціннісну проблематику. Друге трактування цінностей є більш поширеним у соціо-

логії. Е. Дюркгейм обґрунтував ідею того, що «цінності існують ніби поза суб'єктом» [6, 18], тобто цінність речі оцінюється і завжди оцінювалася лише стосовно якогось ідеалу, але ідеали – це ідеї у яких зображується й узагальнюється соціальне життя в тому вигляді, у якому воно існує в кульмінаційних періодах свого розвитку.

Цінності як цілі, ідеали, інтереси й оцінки, що мають нормативно-оцінну форму, дозволяють описати механізм відтворення суспільно-прийнятих зразків поведінки, осмислених і сприйнятих індивідом. Завдяки принциповій схожості ціннісних уявлень і норм поведінки (ті та інші виступають не лише як орієнтири поведінки, а й як засіб, що забезпечує самоповагу і самоствердження), ціннісний аспект свідомості можна називати ціннісно-нормативним.

Нам імпонує думка науковців, згідно з якою цінність пронизує всі площини людської психіки – від потреб до ідеалів, включає реальний компонент поведінки. Цінності є своєрідним орієнтиром руху особистості і соціуму, сприяють їх трансформації, визначають «майбутнє обличчя» суспільства. Наявність несуперечливих, гармонійних, ієрархічних та стійких цінностей як системного утворення свідчить про високий рівень розвитку особистості. Отже, цінності є реальним життєвим ресурсом особистості, визначаючи цілі і сенси життя, забезпечуючи реалізацію суб'єктності особистості як цілісної психологічної системи.

На основі узагальнення підходів до розгляду природи цінностей, дослідник М. Кісель здійснив класифікацію, згідно з якою джерелом цінностей є: потреби людини (А. Мейнонг, Д. Дьюї та ін.); ідеальне буття (У. Віндельбанд, Р. Ріккерт); вища ціннісна реальність (М. Шелер); інтуїція, що визначає сенс цінностей (О. Шпенглер, П. Сорокін та ін.).

Як бачимо, у ціннісних класифікаціях ієрархія цінностей вибудовується з різних позицій. Проте ми не можемо стверджувати, що всі системи цінностей, які склалися у філософії чи загальній аксіології, неодмінно взаємопов'язані з розв'язанням реальних проблем освіти. Водночас взаємозв'язок існує. Ціннос-

ті, на нашу думку, виступають в якості одного з перших критеріїв освіти, оскільки освітній процес – це передача не будь-якого, а значущого, гуманітарного знання, що володіє певною цінністю [6, 19].

Науковці Л. Зоріна, І. Лернер, В. Оконь, І. Осмоловська визначають проблему включення цінностей в зміст освіти і їх використання особливо актуальною на сучасному етапі, що зумовлено передусім значною роллю закладу освіти у забезпеченні формування в особистості, що навчається, бажаних для суспільства норм поведінки, внутрішніх моральних цінностей та установок. Зміст університетської освіти визначається як базовий інваріант, необхідний і достатній для всіх студентів, який включає знання, уміння, а також цінності. Через стихійність включення останніх у діючий зміст освіти, вони переважно не структуровані, тому використання їх у освітньо-виховному процесі значно ускладнюється.

Система цінностей особистості (за М. Боришевським) містить у собі підсистеми моральних, громадянських, правових, світоглядних, екологічних, естетичних, інтелектуальних і валеологічних цінностей [7, 206–207].

Науковці виділяють два основні типи цінностей: ті, які задовольняють нагальні потреби людини, підтримують самоствердження людської особистості, та ті, які «творять» і «духовно відроджують» особистість. Суб'єкт із розвиненою духовністю є діючим носієм моральних норм, оскільки він знає, що є загально важливим, усталеним, вічним, а що – марнотратним [1, 8–12].

Цінності відображаються у свідомості людей у вигляді оціночних суджень. На думку В. Канке, оцінка – це кількісна міра цінності, при цьому критерієм оцінки виступає узагальнений образ, зразок, ідеал [6, 22]. Та, оскільки дійсність не знає абсолютного, цінності мають відносний характер.

У своїй поведінці, прийнятті рішень, судженнях людина керується тими чи іншими цінностями. Найважливіші з них (для індивіда) визначають його «систему координат» – систему ціннісних орієнтацій, що виступає переважно як стійке ставлення суб'єкта до навколишнього світу, яке формується в про-

цесі свідомого вибору ним життєвоназначущих для нього об'єктів [5, 28].

У сучасній українській соціологічній літературі найбільш поширеним є визначення ціннісних орієнтацій, сформульоване В. Хмелько: ціннісні орієнтації – особистісні орієнтації стосовно цінностей загальнолюдських, національних, класових, професійних тощо [10, 678–679]. Ціннісні орієнтації – це комплекс духовних детермінант діяльності людей або окремої людини, а також відповідних їм соціально-психологічних утворень, що інтерпретуються у позитивному ракурсі їх значень. У якості духовних детермінант можуть виступати уявлення, знання, інтереси, мотиви, потреби, ідеали, а також установки, стереотипи, переживання людей.

У психології ціннісні орієнтації розглядаються як структурний компонент спрямованості особистості, пов'язаний із дослідженням її внутрішнього світу. Ціннісні орієнтації динамічні: вони видозмінюються з віком, у міру накопичення людиною досвіду, отримання освіти тощо.

Ціннісні орієнтації у розумінні педагогів В. Сластьоніна і Г. Чижакової – це система стійких ставлень особистості до оточуючого світу та самої себе у формі фіксованих установок на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства [9, 128]. В українському педагогічному словникові С. Гончаренка знаходимо, що ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті [2, 357].

У роботі Х. Ремшідта розкрито особливості формування ціннісних орієнтацій особистості: а) перегляд ціннісних уявлень (поступова їх деперсоналізація); б) лібералізація ціннісних уявлень (набуття абстрактного значення та ієрархізація структури); в) асиміляція ціннісних уявлень відповідно до культурної традиції (культурного оточення) [8, 118–119].

Дослідивши питання аксіологічних основ розвитку особистості студента засобами університетської освіти ми дійшли висновку, що до переліку цінностей та ціннісних орієнтацій, які можуть і повинні бути сформовані в освітньо-виховному середовищі університету

належать: індивідуальні егоцентричні (прагнення до самоосвіти та самореалізації, цілеспрямованість, самокритичність, ініціативність, упевненість у собі, чесність, доброзичливість, вимогливість до себе, самостійність у прийнятті рішень); загальнолюдські духовні (любов до людей, доброзичливість, допомога тим хто її потребує, толерантність, гармонія з природою, милосердя, людяність, альтруїзм); суспільні, громадянські і національні (повага до Батьківщини (її народу, символіки, традицій, мови), почуття власної гідності, громадянська самосвідомість, прагнення до рівності та солідарності, прагнення до справедливості, готовність до співпраці, толерантність, патріотизм, чесність і відповідальність (перед собою оточуючими, державою), здатність до емпатії, усвідомлення професійного та суспільного обов'язку); правові (повага до прав інших, правомірна поведінка, повага до прав і свобод людини та громадянина, національна гідність, емоційна саморегуляція, чесність та порядність, твердість (уміння не піддаватися тискові), принциповість, усвідомлення суспільного обов'язку, дотримання суспільно значущих норм поведінки); економічні (економічна грамотність, економічна культура, свобода діяльності та вибору, дотримання прав інтелектуальної та приватної власності, раціональна економічна поведінка).

Наведені переліки не є повними, їх можна продовжувати і далі. Головне – у ефективності формування перелічених ціннісних орієнтацій, у соціально-корисному спрямуванні діяльності викладачів і студентства, прагненні кожного учасника освітньо-виховного процесу до самовдосконалення та самореалізації як Людини, особистості, громадянина.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Теоретичні питання цінностей освіти й виховання / І. Д. Бех. – К., 1997. – С. 8–12.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 4. – С. 7–18.
4. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 4–36.

5. Мартынюк И. О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / И. О. Мартынюк. – К., 1990. – 121 с.
6. Нікора А. О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики : монографія / А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 216 с.
7. Нікора А. О. Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін: навчальний посібник : у 2-х кн. : Кн. 2 : Основи методики навчання суспільно-політичних дисциплін / А. О. Нікора. – Миколаїв, 2013. – 238 с.
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности : пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с.
9. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. Соціологія : короткий енциклопедичний словник. / уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 1998. – 736 с.
11. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
12. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

Анна НИКОРА

Миколаїв

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE INDIVIDUAL STUDENT IN EDUCATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

The article shows the results of research on the author axiological foundations of individual student in education and educational environment of the university. Particular attention is paid to the modern understanding of the concept of «value» and the establishment of a hierarchy of values and values that are to be formed in students means a university education, the peculiarities of formation of value orientations of the youth.

Key words: axiology, value, value orientation, personality student education and educational environment of the university.

Анна НИКОРА

г. Николаев

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

В статье отображены результаты проведенного автором исследования по вопросам аксиологических основ развития личности студента в образовательно-воспитательной среде университета. Особое внимание уделено современному пониманию понятия «ценность» и определению иерархии тех ценностей и ценностных ориентаций, которые должны быть сформированы у студенчества посредством университетского образования, раскрыты особенности формирования ценностных ориентаций молодежи.

Ключевые слова: аксиология, ценность, ценностная ориентация, личность студента, образовательно-воспитательная среда университета.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2016

УДК 372.893

Грина ПОБЕДАШ

м. Щорс

ipobiedash@ukr.net

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

У статті розкриваються методичні аспекти формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії. Розглядається питання визначення такого індикатора результату освіти як компетентність. Висвітлюється поняття громадянської компетентності як результату навчання історії в школі. Визначаються структурні елементи громадянської компетентності: когнітивна, аксіологічна, діяльнісна складові. Автором проаналізовано такі психолого-педагогічні підходи як цільовий, системний, інтегративний, процесуальний, що представлені у вітчизняній науковій літературі.

Ключові слова: громадянська компетентність; когнітивний, аксіологічний та оперативні компоненти громадянської компетентності; цільовий, системний, інтегративний, процесуальний підходи.

Сучасна цивілізаційна ситуація, трансформаційні процеси в усіх сферах життя суспільства вплинули на вимоги, що стоять перед освітніми системами. Освіта стала пріоритетним засобом формування людини, адекватної сучасному суспільству. Зацікавленість суспільства результатами освіти зумовила появу поруч з традиційними нових індикаторів цих результатів – здатності відповідати вимогам сучасного життя, готовності учня до життя, його участі у житті суспільства. Такі запити сучасних суспільств реалізовані у науковій і практичній розробці компетентнісного підходу [9, 6, 17].

В умовах розвитку в Україні громадянського суспільства, правової держави, інтеграції України у європейський та світовий освітній простір важливим є набуття учнем набору необхідних життєвих компетентностей. Вітчизняні розробники компетентнісного підходу визначили у переліку життєвих ключових компетентностей громадянську компетентність. Громадянська компетентність – це інтегративна якість особистості, здатність учня на основі набутих знань, цінностей, умінь орієнтуватись у суспільно-політичному житті, ефективно взаємодіяти із суспільством, забезпечуючи особистий успіх і поліпшення якості суспільства. Для вирішення завдання формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії істотним є використання опи-

саних у наукових дослідженнях методичних аспектів [6; 9].

Започаткували розробку компетентнісного підходу українські науковці Н. Бібік, О. Овчарук, О. Локшина, О. Пометун, О. Савченко та ін. Філософську основу проблеми розглянуто у роботах філософів освіти Р. Арцишевського, В. Кременя, В. Ткаченка та ін. Психологічні засади проаналізовані у роботах І. Беха, М. Боришевського, В. Поплужного, І. Тисячник та ін. Методичні аспекти компетентнісного підходу розроблені у публікаціях В. Власова, О. Локшиної, Ю. Малієнко, Т. Мацейків, П. Мороза, О. Пометун, А. Приходько, Т. Смагіної та ін. Водночас робіт, які б реалізовували позиції науковців щодо формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11, 14].

Автор ставить за мету визначити і проаналізувати методичні аспекти формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії, представлені в науковій літературі. Проаналізувати психолого-педагогічні підходи до формування громадянської компетентності.

Зарубіжні і вітчизняні науковці, досліджуючи сутнісну характеристику громадянської компетентності, пропонують широкий діапазон визначень даного поняття. Акумулюючи висновки дослідників, будемо розумі-

ти громадянську компетентність як здатність людини (інтегративну якість особистості) на основі набутих громадянських знань, базових громадянських умінь, громадянських цінностей (ставлень) орієнтуватись у суспільно-політичному житті, активно, ефективно взаємодіяти із суспільством, реалізуючи власні стратегії успіху і підвищуючи суспільні стандарти. Це – життєва компетентність, яку учень набуває у школі як стартовий потенціал і алгоритм, який необхідний, але недостатній. Людина реалізує свою громадянську компетентність протягом всього життя і в будь-якому суспільстві. Саме громадянська компетентність має гармонізувати відносини людини із суспільством. Наприклад, в умовах глобалізації знайти оптимальний баланс між світом і національною ідентифікацією; сформувати уміння залишатись самим собою, зберігати автономію і права всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям; користуватись знаннями як методологією, адже в умовах інформаційної революції жодний навчальний заклад не може забезпечити знаннями на все життя [5; 7; 9].

Для виконання завдання формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання історії проаналізуємо основні методичні аспекти, представлені в науковій літературі. Розглянемо психолого-педагогічні підходи, які доцільно використати при формуванні громадянської компетентності, а саме: цільовий, системний, інтегративний, процесуальний тощо. Аналіз здійснюється у логіці структури громадянської компетентності. Досліджується реалізація кожного підходу у формуванні когнітивної, аксіологічної, діяльній складових.

Цільовий підхід у формуванні когнітивної складової громадянської компетентності полягає у виокремленні громадянських знань із загального масиву історичних знань. Проблематика визначення та обґрунтування змісту когнітивної складової громадянської компетентності досліджується в роботах українських науковців П. Вербицької, Ю. Олексіна, О. Пометун, Т. Смагіної та ін. [5; 7; 9; 11; 14]. Так, дослідники громадянської освіти описують зміст громадянських знань у відповідності до багатовимірного підходу до громадянства. Узагальнено перелік складають

знання про громадянські, демократичні, загальнолюдські, європейські й національні норми і цінності; європейську громадянськість; культуру світової цивілізації й культурну спадщину українського народу; знання про типи держав, політичний устрій суспільства, сутність громадянського суспільства; про права людини і механізми їх захисту тощо [7, 5–6]. Ю. Олексін в поняття «громадянські знання» включає громадянські поняття, ідеї, правила, оцінки, норми цінності тощо. Громадянські поняття, в свою чергу, науковці поділяють на «опорні» («ключові») і «похідні» [11, 36]. Отже, у формуванні когнітивної складової громадянської компетентності доцільно дотримуватись цільового підходу і відбирати громадянські знання: факти, поняття, ідеї, цінності, права, норми, правила тощо.

Цільовий підхід у формуванні аксіологічної складової громадянської компетентності доцільно реалізувати на основі досліджень психологів і педагогів І. Беха, М. Боришевського, П. Ігнатенка, Н. Косаревої, Л. Крицької, Ю. Олексіна, В. Поплужного та ін. [3; 4; 8; 11, 36–37]. У контексті багатовимірності громадянства науковці описують таку емоційну палітру – шанування прав людини і свободи особистості як абсолютної цінності; повага до законів; визнання таких цінностей як справедливість, рівність, толерантність, віра в духовні сили свого народу, його майбутнє, повага до національної історії, культури, традицій тощо [7, 7]. При цьому змістовне нагромадження ціннісної складової має відбуватись з урахуванням такого психологічного аспекту як визнання особистісних цінностей вищими критеріями орієнтування людини в світі. При цьому психологи в загальній градації цінностей визначають вищими морально-духовні, а серед духовних віддають пріоритетність громадянським [4, 144]. Отже, у самому схематичному вигляді в аксіологічну складову відбираються такі особистісні емоційно-ціннісні елементи як емоції, почуття, мотиви, інтереси, ставлення, установки, ціннісні орієнтації, цінності, особистісні якості тощо.

Цільовий підхід у формуванні діяльній складової громадянської компетентності полягає у відборі громадянських навичок, умінь, здатностей, тощо. При цьому слід три-

мати у фокусі визначення громадянської компетентності одночасно як потенціалу і дії, «здатності», «спроможності». В науковій літературі представлено широкий спектр громадянознавчих умінь. У контексті багатовимірності громадянства описуються такі уміння: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні й визначити власну позицію; реалізовувати й послідовно обстоювати свої права; виконувати громадянські обов'язки; використовувати моделі поведінки у межах законодавства; уміти долати стереотипи, розглядати альтернативи нетерпимості; визнавати й приймати різноманітність; прислухатися, розуміти й тлумачити доводи інших людей; приймати рішення з урахуванням норм і цінностей громадянського суспільства; уміння критично сприймати, аналізувати і застосовувати інформацію; висловлювати та обстоювати власну позицію та інші [7, 5–7; 11, 38–39].

У формуванні громадянської компетентності важливо реалізувати системний підхід. Структура курсів історії в основній школі зумовлює систематизацію «горизонтальну» (оскільки кожний навчальний рік вивчаються країни в певний історичний період) та «вертикальну» (оскільки більшість одиниць громадянознавчих знань вивчаються з 6 по 9 клас). Здійснення систематизації підвищує ефективність формування когнітивної складової громадянської компетентності, дозволяє сфокусувати увагу учнів на громадянознавчому змісті історії. Наприклад, систематизація у «горизонті» 6 класу передбачає при вивченні ряду Стародавніх держав формування «універсальності» громадянознавчого поняття «держава», яка, за нашим розумінням, конструює це поняття через його ознаки (територія, апарат влади, право, податки тощо). «Вертикальна» (міжкурсва) систематизація забезпечує поглиблення розуміння поняття. Так, громадянознавче поняття «держава» збагачується такими поняттями як «монархія і республіка», «імперія», «демократія» тощо. Систематизація громадянознавчих фактів дозволяє учителю оптимально повно відтворити зміст громадянського життя. Адже виняткова змістовна насиченість курсів історії в основній школі дозволяє учителю володіти загальною панорамою гро-

мадянознавчих фактів, і концентрувати увагу на найбільш виразних громадянознавчих аспектах фактів. Реалізація системного підходу дозволяє учителю прогнозувати перспективу ускладнення понять, оптимально використовувати громадянознавчі аспекти знань, враховувати і «універсальність» і «унікальність».

Реалізація системного підходу у формуванні аксіологічної складової громадянської компетентності окреслена в роботах українських науковців у наступних напрямках. Так, ціннісні орієнтації групуються у певний змістовний спектр як демократичні, національні, європейські тощо. Вищі особистісні почуття групуються як патріотичні, гуманні, національні, правові тощо [7, 7]. Систематизація відбувається одночасно і у напрямку ускладнення емоційно-ціннісних компонентів від емоцій, особистісних почуттів, ставлень, ціннісних орієнтацій, цінностей до громадянських якостей в яких проявляється громадянськість тощо [11, 36]. Наприклад, за нашим розумінням, емоційно-ціннісний компонент такої якості як громадянська гідність формується на основі таких емоційно-ціннісних елементів як гордість за приналежність до українського народу, до самостійної держави; поваги до історії, культури, менталітету народу, його самотнього образу; віра в духовну силу народу, його майбутнє тощо. Упорядковуючи аксіологічний матеріал, слід дотримуватися його максимальної відповідності когнітивному змісту. Адже емоційно-ціннісні елементи покликані забезпечувати «переживання» громадянознавчих знань, набуття чуттєвого забарвлення, набуття особистісного сенсу.

Застосування системного підходу при формуванні діяльній складової громадянської компетентності полягає у структуруванні умінь та навичок у здатності, способи громадянської діяльності. Характер поєднання зазначених елементів визначається відповідно до конкретної навчальної чи життєвої ситуації. Наприклад, здатність займати власну громадянську позицію потребує уміння актуалізувати особистісні цінності; формулювати, висловлювати і відстоювати власну думку; з урахуванням думок інших громадян; приймати рішення тощо. Формування даної здатності детермінує використання логічних умінь аналізу та синтезу; аксіологічних оцін-

них умінь тощо [12, 61, 79, 81, 99; 13, 137–145].

У формуванні громадянської компетентності доцільно дотримуватися інтегративного підходу. В сучасній українській педагогічній науці інтеграційний підхід розробляють учені М. Арцишевська, П. Ігнатенко, Н. Косарева, О. Пометун, В. Поплужний та ін. [8; 12]. За нашим розумінням інтеграційний підхід включає міжпредметний та міжкурсовий напрямки. Так, інтеграція громадянсько-знавчого змісту при формуванні когнітивної складової, на наш погляд, найбільш ефективна при встановленні міжпредметних зв'язків із курсами правознавчого спрямування. У курсах правознавства систематизуються і узагальнюються громадянсько-знавчі поняття, які формуються на історичному матеріалі основної школи і пропедевтично створюють ґрунт для розуміння учнями теорії права.

При реалізації інтегративного підходу у формуванні аксіологічної складової слід враховувати, що певні фрагменти змісту аксіологічної складової найбільше інтегровані у зміст таких шкільних предметів як українська література, зарубіжна література, українознавство. Встановлення міжпредметних зв'язків у горизонті історії з курсами української літератури та зарубіжної літератури забезпечує «переживання» громадянсько-знавчого змісту за рахунок великого емоційного потенціалу художнього слова, письменницького бачення людського і суспільного життя. Ефективність такої інтеграції зумовлюється тим, що зміст багатьох творів, які вивчаються в зазначених курсах протягом основної школи насичений громадянськими цінностями, відтворює в історичному ракурсі загальнолюдські і національні прагнення до свободи, емоційно художньо передає становище людини, ставлення до її прав тощо. При цьому самі письменники і поети, як правило, були активними громадянами і громадськими діячами свого часу і через свої твори трансливали свою громадянську позицію [11, 39].

Процесуальний підхід у формуванні громадянської компетентності досліджується у наукових роботах з методики. Методисти, дослідники громадянської освіти описують педагогічні можливості як інноваційних технологій, ілюструючи ефективність їх викори-

стання, так і традиційні методи і форми навчальної діяльності, розроблені й розвинуті в національній класичній дидактиці. Розробка даного напрямку у методиці окреслена у роботах науковців К. Баханова, П. Вербицької, Ю. Олексіна, О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Смагіної та ін. [2; 5; 7; 11; 13; 14].

Розглянемо реалізацію процесуального підходу у формуванні когнітивної складової громадянської компетентності. Так, факти, що транслиують такий громадянсько-знавчий аспект як досягнення народу, держави (середньовічне місто; собор; рукописна книга; мініатюра тощо) формуються прийомами традиційними для вивчення фактів класифікованих у методиці як факти-явища. Прийом картинного опису створює унікальний образ в уявленні учня. Прийом аналітичного опису спрямовують учня розуміти відображення громадянсько-знавчого змісту минулого життя, цінностей того часу. При вивченні фактів громадянсько-знавчі аспекти яких транслиують звичаї і традиції народу зазначені прийоми дозволяють встановлювати параметри ідентифікації самотності, неповторності образу народу. Процесуально названі прийоми доповнюються прийомами уявної реконструкції, відтворення, графічного зображення, «бачення» в образах, символах. Факти, класифіковані як факти-події, динамічні факти, що транслиують такі громадянсько-знавчі аспекти як захист народу від завойовників, боротьба людей за права, завойовницькі походи правителів, потребують застосування таких прийомів як образне оповідання, сюжетне оповідання, демонстрація відеосюжету, фільму тощо. За допомогою даних прийомів роботи над громадянсько-знавчими аспектами фактів створюються неповторні громадянсько-знавчі уявлення, які міцно закріплюються в пам'яті у вигляді цілісних емоційно забарвлених образів на основі яких формуються громадянсько-знавчі поняття [12, 56–58].

Методика формування громадянсько-знавчих понять конструюється на основі схарактеризованих науковцями таких способів взаємозв'язку між фактами та теорією як індуктивний та дедуктивний і втілюється в таких традиційних прийомах як пояснення, доведення, міркування, узагальнююча характеристика тощо. Наприклад, через ознаки держа-

ви (суверенітет, територія, право, державний апарат управління тощо) виводиться громадянознавче поняття «державна». Процесуально учні набувають досвіду, уміння ідентифікувати поняття «державна». Сам процес багаторазового застосування такого способу ідентифікації формує компетентність і досвід, набутий у навчальних ситуаціях, екстраполюється на ситуації життєві. Методика формування громадянознавчих понять включає комплекс прийомів роботи над «опорними моделями», в яких структурується і, відповідно, кодується універсальність, громадянознавча сутність поняття. [12, 62, 63, 120].

Розробники громадянської освіти П. Вербицька, Ю. Олексін, О. Пошетун, Л. Пироженко, визначають пріоритетним активні та інтерактивні методи і технології навчання як найбільш адекватні формуванню громадянознавчих понять, так як передбачають взаємодію і співпрацю усіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань (дебати, дискусії, рольові ігри, соціальні проекти) [5; 7; 11; 13, 33 – 42, 53 – 62; 14].

Реалізація процесуального підходу при формуванні ціннісної складової громадянської компетентності передбачає застосування такої методики, яка б зумовлювала «переживання» знань. Адже психологічні витoki духовних цінностей лежать у людських бажаннях, тому людські цінності завжди є фактом бажання. Наприклад, бажання жити в незалежній державі, небажання підкорюватись завойовникам, бажання належати до народу, що має свій самобутній образ, бажання жити в режимі законності, небажання терпіти пригноблення тощо. Методика формування цінностей передбачає створення ситуацій, які б вимагали від учня прояву широкої емоційної палітри позитивної спрямованості, актуалізували глибинні резерви душі, привчали до самооцінки життєвих явищ і ситуацій, самостійного вибору правильного рішення [4, 46–147; 3, 126; 11, 43–46]. Наприклад, формування громадянської гідності відбувається шляхом інтерактивного методу роботи у малих групах. Учні, виконуючи завдання, пояснюють досягнення народу; порівнюють досягнення власного народу з досягненнями інших народів; роблять оцінні висновки, ідентифікують самобутність звичаїв, традицій,

символів, що створюють неповторний образ народу.

Реалізація процесуального підходу при формуванні діяльнісної складової громадянської компетентності може відбуватись інтерактивними методами, описаними методистами як груповий, колективний, колективно-груповий. Науковці розробили і описали багато варіантів вправ, які можна підібрати до певних громадянознавчих фрагментів. Наприклад, «Діалог», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Займи позицію» тощо. Інтерактивна методика дає можливість учителю моделювати навчальні ситуації в яких інструментарій діяльнісної складової застосовується як ресурс, проявляється практично, формується як досвід. У контексті процесуального підходу слід зазначити, що у межах інтерактивного методу реалізуються (відповідно до завдання) комплекси громадянознавчих умінь, які базуються на логічних, аксіологічних та пізнавальних умінь [12, 61–62, 267–291; 13, 46–79].

Інтерактивна модель навчання має ресурси, які можна використати для формування технологічних, операційних, похідних умінь та навичок, що є органічною частиною змісту діяльнісної складової громадянської компетентності. А саме: комунікативні – навички ефективного спілкування при колегіальному прийнятті рішення у процесі виконання завдання парами, малими групами; уміння приймати рішення в демократичний спосіб; уміння формулювати, висловлювати, аргументувати позицію групи чи власну окрему позицію.

З широкого діапазону, представлених у методичній літературі засобів навчання, використовуються засоби, які відповідають умовам образності, документальності, емоційності. А саме: текст підручника, документи, картини, мініатюри, мультимедійні комп'ютерні презентації тощо.

Отже, для наукового обґрунтування та практичного виконання завдання формування громадянської компетентності учнів основної школи у процесі навчання історії слід врахувати проаналізовані в даній статті методичні аспекти. Визначені і розвинуті у роботах вітчизняних науковців психологопедагогічні підходи пропонується застосувати у формуванні когнітивної, аксіологічної,

діяльнісної складових громадянської компетентності. Отже, цільовий підхід реалізує відбір змісту когнітивної (громадянознавчі факти, поняття, провідні ідеї тощо), аксіологічної (емоції, почуття, ціннісні орієнтації, цінності, особистісні якості тощо), діяльнісної (громадянські навички, уміння, здатності тощо). Системний підхід дозволяє упорядкувати зміст кожної складової, встановити перспективу ускладнення, врахувати найбільшу громадянознавчу виразність змісту історії. Інтегративний підхід дозволяє посилити громадянознавчу домінанту історії засобами правознавства, української, зарубіжної літератури та інших предметів. Реалізація процесуального підходу дозволяє конструювати оптимально ефективну методику.

Список використаних джерел

1. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. Арцишевський // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 6–11.
2. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Х. : Вид. група «Основа». – 2005. – 128 с.
3. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–130.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боришев-

ський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 144–150.

5. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вербицька Поліна Василівна. – Луцьк, 2000. – 215 с.
6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>
7. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти: Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна» // Історія в школах України. – 2006. – № 8. – С. 4–11.
8. Ігнатенко П. Р. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення / П. Р. Ігнатенко, Н. І. Косарева, В. Л. Поплужний // Рідна школа. – 1996. – № 3. – С. 32–50.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 111.
10. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 5–8.
11. Олексін Ю. П. Навчання вітчизняній історії як засіб формування рис громадянськості старшокласників: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олексін Юрій Петрович. – К., 2006. – 179 с.
12. Пометун О. Методика навчання історії в школі: [посібник] / Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошеревич. – К. : Генеза, 2009. – 327 с.
13. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А. С. К., 2003. – 192 с.
14. Смагіна Т. Формування громадянської компетентності учнів на уроках правознавства / Т. Смагіна // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 32–34.

Iryna POBIDASH

Shchors

METHODICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIC COMPETENCE AT THE BASIC SCHOOL IN THE COURSE OF LEARNING G HISTORY

In the article analyzes the methodological aspects of civic competence secondary school pupils in learning history. The question of the definition of the indicator is the result of education as competence. Reveals the concepts and structural elements of civic competence: cognitive, axiological, activity components. The author analyzes the following psychological and pedagogical approaches as targeted, systematic, integrative procedural presented in national scientific literature.

Key words: civic competence; cognitive, axiological and operative components of civic competence; objective, systematic methodical approaches.

Ирина ПОБЕДАШ

г. Щорс

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

В статье раскрываются методические аспекты формирования гражданской компетентности учащихся основной школы в процессе обучения истории. Рассматривается вопрос определения такого индикатора результата образования как компетентность. Освещается понятие гражданской компетентности как результата обучения истории в школе. Определяются структурные элементы гражданской компетентности: когнитивная, аксиологическая, деятельностьная составляющие. Автором проанализированы такие психолого-педагогические подходы как целевой, системный, интегративный, процессуальный, представленные в отечественной научной литературе.

Ключевые слова: гражданская компетентность; когнитивный, аксиологический и оперативные компоненты гражданской компетентности; целевой, системный, интегративный, процессуальный подходы.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2016

УДК 378.14

Анна СТАРЄВА

м. Миколаїв

anna.stareva@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ: ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ БЛОК МОДЕЛІ

Стаття висвітлює основні позиції операційно-діяльнісного блоку моделі формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя-суспільствознавця. Положення ґрунтуються на необхідності урахування етапів, спрямованих на активізацію підготовки студента до майбутньої компетентної діяльності в умовах ступеневої освіти; методичного забезпечення цього процесу та організаційної діяльності, що забезпечують ефективну операційну складову і якість сформованої особистісної характеристики майбутнього фахівця (компетенцію).

Ключові слова: модель, операційно-діяльнісний блок, предметно-методична компетентність, вчитель суспільствознавчих дисциплін.

Проблема формування предметно-методичної компетентності (далі – ПМК) майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін вирішується дослідниками з позиції різних підходів: системного, діяльнісного, особистісного, технологічного, аксіологічного, компетентнісного та ін. Кожен із підходів, як тип наукового пізнання, відображає різні сторони об'єкта дослідження і тому найбільшу ефективність набуває від взаємозв'язку з іншими підходами. Процес формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін є складним багатостороннім механізмом, тому інтегроване застосування комплексу підходів, при домінуванні – компетентнісного, для обґрунтування відповідної вказаному процесу моделі, буде найбільш ефективним.

Компетентнісний підхід для вищої школи не є принципово новим. Він являє собою розвиток системного та діяльнісного підходів щодо проектування кваліфікаційних вимог до професійної підготовки випускників ВНЗ. У цьому спостерігається спадкоємність наукових підходів, що, в свою чергу, стає провідною вимогою проектування нового покоління державних стандартів [4]. Стандарти наступного покоління базуються на філософії вимог до компетентного фахівця, що закладені в основі Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) та процесу (плани, програми, засоби діагностики) їх реалізації.

З метою дослідження процесу формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін використовуємо метод моделювання, як науково обґрунтованого конструювання, що відповідає заданим вимогам і наміченій моделі досліджуваного процесу. Педагогічна модель виступає формою педагогічного наукового дослідження, узагальненим уявним образом, що заміщає та відображає структуру і функції конкретного педагогічного об'єкта у вигляді схематичної сукупності понять і взаємозв'язків [1, с. 351].

Моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів було предметом дослідження вчених (О. Абдулліна О. Антонова, В. Болотов, В. Введенський, О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Коваль, В. Кремень, О. Локшина, О. Пометун, В. Серіков, В. Сластьонін, О. Шапран та ін.) [3]. Деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця під кутом компетентнісного підходу розглядалися науковцями І. Єрмаковою [2] та А. Нікорою [5]. Але, безпосередньо, модель формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін не досліджена на теренах вітчизняної педагогічної науки, що зумовлює її новизну та наукове висвітлення.

Найпоширенішим типом моделей у педагогіці є структурно-функціональна модель, в основі якої лежать сутнісні зв'язки між компонентами системи. Обґрунтованим із позиції заявлених наукових підходів і практично

доцільним є створення моделі формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін, що інтегрує **ціннісно-цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінково-результативний блоки**, побудованих на основі цілісності, функціональної узгодженості, взаємозумовленості і взаємопов'язаності.

Ціннісно-цільовий, змістовий блоки моделі вже піддавалися опису в попередніх наукових публікаціях [6; 7]. Логічним та доцільним є продовження наукового обґрунтування й висвітлення наступних блоків, зокрема – **операційно-діяльнісного**.

Операційно-діяльнісний блок моделі охоплює такі складові: *етапи* (пропедевтично-мотиваційний, проєктивно-базовий, рефлексивно-адаптаційний та продуктивно-конструкційний), які спрямовано на активізацію підготовки студента до майбутньої компетентної діяльності в умовах ступеневої освіти; *методичне забезпечення* процесу поетапного формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін та *організаційну діяльність* (технології, форми, засоби, методи, педагогічні прийоми, що забезпечують ефективну операційну діяльність (дидактичний процес) і якість сформованої особистісної характеристики майбутнього фахівця (компетенцію).

В основу ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін покладені базові дії-операції педагога: *підготовка до навчання дисциплін* (здатність визначати мету та завдання, мотивувати учнів, визначати учнівські компетенції, що формуватимуться на уроці, тощо); *планування та моделювання навчального процесу* (здатність самостійно формувати зміст уроку, відбирати ефективний дидактичний інструментарій); *організація навчального процесу* (здатність контролювати його за різних освітніх умов, орієнтуватися на заданий результат; навички побудови ефективного спілкування; вміння використовувати в повсякденній освітній практиці персональний комп'ютер, мультимедійні та Internet-технології; вміння об'єктивно оцінити сформовані предметні компетенції учнів, тощо); *володіння методикою організації і проведення наукових і науково-методичних досліджень* (здатність до предметно-методичного розвитку та саморозвитку).

Модель формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін включає **чотири етапи**:

- 1) *пропедевтично-мотиваційний*: діагностика ПМК студентів як мотивація їхньої усвідомленої подальшої навчальної діяльності (I та II роки навчання – бакалаврат);
- 2) *проєктивно-базовий*: проєктування цілей і змісту формування ПМК як основи (базису) професійно-компетентного утворення особистості (III рік навчання – бакалаврат);
- 3) *рефлексивно-адаптаційний*: застосування фахових та методичних знань для виконання предметно-методичних завдань за зразком, із використанням відповідних засобів, методів і прийомів навчально-методичної діяльності (IV рік навчання – бакалаврат);
- 4) *продуктивно-конструкційний*: узагальнення та систематизація навчального матеріалу, самоконтроль, самокорекція його засвоєння, застосування для виконання науково-дослідницьких завдань, пов'язаних із теорією та методикою навчання предмету: створення власних конструкцій уроків, моделей навчання предмету (V та VI роки навчання – магістратура).

Формування ПМК майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін відбувається *засобами фахових (предметних) дисциплін* (історія України, всесвітня історія, філософія, релігієзнавство, етика, політологія, правознавство, екологія) та *методичних*, починаючи з дисциплін «Університетські студії», «Теорія та методика навчання історії», «Шкільний курс «Історія України» та методика його викладання», «Шкільний курс «Всесвітня історія» та методика його викладання» і найбільш важливої для нашого дослідження – «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін».

Створення компетентнісної моделі фахівця потребує забезпечення процесу навчання вищевказаних дисциплін відповідними навчально-методичними комплексами, а саме:

- *розробки компетентнісно орієнтованих робочих навчальних програм методичних курсів*, де кожний модуль представлений переліком компетенцій, що формуються за допомогою їх вивчення;
- *проєктування викладачем компетентнісно орієнтованого навчального процесу*, що передбачає розробку змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студен-

тів, практичних/семінарських занять, навчальних проектів тощо, котрі формують ті чи інші предметні, методичні компетенції;

- *вибір чи власне конструювання методів, прийомів навчання*, що моделюють зміст майбутньої професійної діяльності;
- *створення банку засобів діагностики* навчальних компетенцій з методичних дисциплін;
- *проекткування навчальної діяльності студентів* як поетапної самостійної роботи, спрямованої на формування предметно-методичних компетенцій.

Одним із базових положень концепції формування у студентів ПМК вважаємо організацію їхньої усвідомленої, умотивованої, насиченої компетентісним змістом, активної діяльності, спрямованої на формування предметних компетенцій учнів засобами суспільствознавчих дисциплін, що **представлена в моделі як операційно-діяльнісний блок**. Методологія організації процесу навчання студентів, в основі якого – компетентісний підхід не несе в собі заперечення інших підходів і, навпаки – систематизує їх дидактичний інструментарій відповідно орієнтації на формування предметно-методичних компетенцій майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін.

Викладачу важливо дотримуватися принципу адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту їх навчання.

Наприклад, у процесі вивчення дисципліни «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін» застосування інноваційної форми організації діяльності – стартапу дозволяє формувати ціле-мотиваційний компонент предметно-методичної компетентності студентів, який, у свою чергу, полягає у визначенні цілей, суспільних установок, державних орієнтирів, регіональних особливостей, особистих ціннісних орієнтацій, інтересів, потреб, нахилів, мотивів, що спонукають до ефективної майбутньої професійної діяльності.

Невимушеність участі студентів, неформальність об'єднання, особиста участь та можливість впливати на подальшу предметну діяльність визначають позитивну спрямованість на формування власної ПМК.

Творець методики стартапів Стівен Бланк визначив їх як тимчасові структури, що існують для пошуку відтворюваної і масштабованої бізнес-моделі, підкреслюючи при цьому важливість спільної діяльності, *діяльнісний підхід*. Часте використання поняття у практиці керованого розвитку, пов'язаного із початком розвитку професійної ідеї на довгу дистанцію та необхідністю встановлення балансу між задоволенням сучасних потреб суспільства і захистом інтересів майбутніх поколінь, підводить нас ще до одного методологічного принципу стартапу – *сталого розвитку* досліджуваного об'єкту. У практичному обігу стартапи розглядаються як культурний феномен: спільні цінності всіх членів команди, відчуття значущості внеску кожного співробітника, корпоративний дух для руху процесу вперед. Це дозволяє вивести ще один важливий методологічний підхід до формування стартапу – *професійно аксіологічний*. Максимально задіяна кількість осіб, географічно об'єднаних спільною освітньою метою дозволяє застосовувати *кластерний підхід* та знайомити з ним студентів.

Універсального підходу до опису розвитку стартапів не існує. Тому їх можна розглядати, як новий науково-педагогічний феномен, що потребує аналізу, класифікації, моделювання, вимірювання, тощо. Використання стартапу у процесі навчання студентів 4 курсу навчально-наукового інституту історії, політології та права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, як короткотривалого молодіжного старт-проекту для започаткування справи-діяльності на велику професійну дистанцію дозволило формувати низку компетенцій, як-то: **здатність проводити міні-дослідження** освітнього середовища («Проблеми сучасної суспільствознавчої освіти: критичний бублик»); **здатність збирати, аналізувати, порівнювати інформацію з різних джерел**: наукової літератури, ЗМІ, соціальних мереж, тощо за різними навчальними темами з метою встановлення необхідності їх вивчення в шкільних суспільствознавчих курсах («Суспільство і ми: корені проблем та гілля рішень»); **здатність аналізувати дитячі малюнки** («Я в школі») з метою налагодження учнівських комунікацій; **здатність іміджу-**

вати власний перший педагогічний досвід та ефективні методики навчання вчителів-суспільствознавців («Мій технопарк»); **осмислення проблем** сучасної шкільної суспільствознавчої освіти та **здатність до формування** її нових принципів, функцій, завдань крізь призму шкільної практики («Мій реформаторський портфель»), тощо.

Стартап дозволяє комплексно формувати ПМК майбутнього вчителя за його прямої активності, неформальності діяльності, тривалості дії в часі, вмотивованості рішення конкретних професійних проблем та результативності всіх учасників освітнього кластеру: учнів, педагогів, батьків, адміністрації, громадськості.

Інший метод – гра «Педагогічна рада» із імітацією підготовки навчального плану закладу сприятливо позначається на формуванні гносеологічного та емоційно-вольового компонента ПМК студентів.

Мета навчальної діяльності за такого методу полягає у формуванні здатності обґрунтовувати вчительські пропозиції щодо проектування навчального плану школи (освітня галузь «Суспільствознавство») із урахуванням державних орієнтирів, регіональних замовлень, майбутніх професійних орієнтацій учнів, заяв-побажань батьків, ініціативи громади, кадрових та матеріальних ресурсів навчального закладу.

Методична наука та практика пропонують викладачу багато методів і прийомів навчання, що можуть бути використані для ефективного формування ПМК вчителя-суспільствознавця. Його творча діяльність полягає в тому, щоб раціонально використовувати в навчальному процесі методи, що якнайкраще забезпечують досягнення поставленої мети – формування компетентного фахівця. У дослідно-експериментальній частині роботи формування ПМК майбутнього вчителя-суспільствознавця здійснювалося на принципах системно-діялісного підходу, що в свою чергу передбачало активну взаємодію викладача і студентів у процесі навчання, співробітництво різних учасників підготовки фахівця, організацію й управління педагогічним процесом із досягненням очікуваного результату, розрахованого на формування затребуваних освітньо-про-

фесійною програмою компетенцій. Діяльність студентів на кожному з етапів навчального процесу, її результати з формування ПМК «накладаються» на попередні; знання стають глибшими і більш обсяговими; формуються способи предметної та методичної діяльності, що є основою їх здатності вирішувати різні професійні завдання. Діяльність із формування ПМК на всіх етапах навчального процесу набуває більшої предметності; отримує характер розширення і ускладнення методичних завдань, різноманітності використовуваних засобів, форм і методів навчання. Формування означеної здатності передбачає участь студентів у самостійному проектуванні шкільного змісту суспільствознавчої освіти та колективному й індивідуальному моделюванні процесу організації навчання суспільствознавчих дисциплін у різних класах та навчальних закладах із урахуванням інновацій в галузі історичної науки та суспільствознавчої освіти.

Виходом із положення є інтеграція методики навчання в дисципліни предметної підготовки. Це дає можливість студентам зрозуміти, наскільки тісним є зв'язок між досліджуваним матеріалом і методичним прийомом. Такий підхід виключає ситуацію, за якої методика навчання сприймається студентами як щось відокремлене від безпосереднього змісту навчального матеріалу предметів історії, правознавства, філософії, політології, релігієзнавства, етики, екології, тощо. У дидактичному процесі предметного (фахового) навчання мають бути представлені ефективні методики, що сприятимуть формуванню ПМК майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін.

Науковими дослідженнями в галузі педагогіки доведено, що тільки активний навчальний процес є базовою основою формування висококваліфікованих фахівців. Кредитно-трансферна технологія навчання — прогресивна система, що дозволяє досягти високої ефективності педагогічного процесу за наявності певних умов для його організації:

- 1) забезпечення процесу навчання змістовими модулями;
- 2) комп'ютеризація навчання;
- 3) оснащення дидактичними засобами навчання та відповідної діагностики.

Мультимедійні засоби в процесі методичного навчання студентів у ВНЗ можуть охоплювати електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми Power Point, відеоряд, електронну пошту, рольові ігри, інтерактивні дошки та ін.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес предметно-методичного навчання вимагається наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео-, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка).

Комп'ютеризація навчального процесу студентів за кредитно-трансферною технологією дозволяє формувати низку методичних компетенцій, пов'язаних із сучасними ІКТ-технологіями навчання суспільствознавчих дисциплін, як-то: вміння знаходити сучасну навчальну інформацію з тем предмету навчання, моделювати її ефективно подання (презентувати нові історичні, правові, суспільно-політичні, філософські, суспільно-екологічні, економічні знання); використовувати можливості комп'ютера при діагностуванні. Науково-педагогічний працівник ВНЗ за умов комп'ютеризації має реалізовувати консультативну, контролюючу, комунікативну і виховну функції. Студенту в суб'єкт-суб'єктній взаємодії належатимуть функції самоуправління навчально-творчою діяльністю, самоконтролю, комунікації, самоаналізу, саморозвитку.

Отримані результати дослідження проблеми формування ПМК майбутніх учителів суспільствознавчої освіти свідчать про необхідність її подальшого теоретичного і практичного вивчення, але вже зараз можна зробити деякі принципові висновки. Встановлено, що система предметно-методичного навчання бакалаврів і магістрів в галузі суспільствознавчої освіти в контексті дослідження повинна бути: заснована на ідеї компетентнісного навчання в шкільному інноваційному середовищі; поєднувати різні методологічні підходи до забезпечення її ефективності; забезпечувати формування ПМК через ступне-

вість навчання, інтеграцію предметної і методичної підготовки і бути спрямованою на формування ПМК шляхом оволодіння основами компетентної методичної діяльності в теорії та на практиці.

Операційно-діяльнісний блок моделі формування ПМК студентів дозволяють виявити науково-педагогічну творчість та практичну новизну у навчально-методичних комплексах дисциплін та реалізувати її поетапно в системі предметно-методичного навчання студентів-суспільствознавців.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – Вид. друге, доп. й випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. – С. 351.
2. Єрмакова І. П. Професійна підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін на основі стандарту компетентності // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. – Випуск 1.41 (93). – Т. 2. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 32–35 (Серія «Педагогічні науки»).
3. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації [Електронний ресурс] : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад.пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 370 с. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/publications/> – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
4. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555> – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
5. Нікора А. О. Формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі його професійно-педагогічної підготовки [Текст] / А. О. Нікора // Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць. – Вип. 19 (2–2015). – Кам'янець-Подільський, 2015. – 343 с. – С. 190–194.
6. Старєва А. М. Змістовий компонент формування методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавства в умовах ступеневої системи освіти [Текст] / А. М. Старєва // Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць. – Вип. 19 (2–2015). – Кам'янець-Подільський, 2015. – 343 с. – С. 69–74.
7. Старєва А. М. Ціннісно-цільовий компонент формування предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ [Текст] / А. М. Старєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Вип. 1.42 (95). – Т. 2 – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – 316 с. – (Серія «Педагогічні науки»). – С. 255–261.

Anna STAREVA
Nikolaev

FORMATION OBJECTIVE AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES. OPERATING AND ACTIVITY-BLOCK MODEL

The article highlights the main points of operational-activity unit model of subject-methodical competence of future teachers, social scientist. Regulations based on consideration necessary steps aimed at enhancing student preparation for future activities under competent level education; methodological support this process and organizational activities to ensure efficient operations and quality of the existing personal characteristics of future professional (competence).

Key words: model, operational-activity unit, subject-methodical competence, social sciences teacher.

Анна СТАРЕВА
г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ОБЩЕСТВОВЕДА: ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК МОДЕЛИ

Статья освещает основные позиции операционно-деятельностного блока модели формирования предметно-методической компетентности будущего учителя-обществоведа, состоящего из этапов активизации подготовки студента к будущей компетентной деятельности в условиях многоуровневого образования; методического обеспечения процесса обучения и организационной деятельности, обеспечивающих эффективную деятельность и качество личностной характеристики будущего специалиста (компетенцию).

Ключевые слова: модель, операционно-деятельностный блок, предметно-методическая компетентность, учитель обществоведческих дисциплин.

Стаття надійшла до редколегії 18.08.2016



РОЗДІЛ 6

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД



УДК 377.354

Олександра БОРОДІЄНКО

м. Київ

oborodienko@ukr.net

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ

У статті висвітлюється зарубіжний досвід розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. Виявлено закономірності в організації процесів розвитку професійної компетентності керівників в зарубіжних компаніях сфери зв'язку.

Ключові слова: розвиток професійної компетентності, керівники структурних підрозділів, підприємства сфери зв'язку.

Сфера зв'язку та інформатизації на сучасному етапі перебуває на етапі трансформації. Поява клієнту нового типу – «спрагло до інформації власника смартфона» [2, 7], – призводить до необхідності перегляду підприємствами сфери зв'язку бізнес-моделей, стратегій, асортиментного ряду послуг, методів просування та тарифної політики. Помітними тенденціями в світі стало суттєве розширення операторами власних лінійок продуктів, перегляд своїх тарифних планів, збільшення інвестицій в основний капітал (обладнання, мережі) для зростання пропускну здатності мереж,

пошук унікальних джерел конкурентних переваг для збільшення сегменту на ринку, зростання доходів (як валових, так і доходів у розрахунку на кожного абонента), скорочення кількості дрібних операторів, зростання рівня конкуренції на ринку [2, 7]. Більшість крупних телекомунікаційних операторів концентрують свої зусилля на взаємодії з клієнтами, створення середовища для комфортного та персоналізованого обслуговування, вважаючи сервіс основним джерелом конкурентних переваг [2, 8].

Враховуючи всі умови та виклики, які домінують в сфері зв'язку та інформатизації,

виключного значення набуває розвиток професійної компетентності персоналу та керівників з продажу послуг та обслуговування споживачів. Аналіз позитивного зарубіжного досвіду та кращих практик в цій сфері є продуктивними для адаптації зарубіжних підходів до розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів вітчизняних підприємств сфери зв'язку.

Питання розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу, зокрема персоналу та керівників структурних підрозділів сфери зв'язку, знайшли широке висвітлення у зарубіжній науковій літературі. Зокрема, вивченню особливостей функціонування та сучасним тенденціям розвитку сфери зв'язку та інформатизації присвячено праці В. Атурби, К. Накамури, Г. Фремпоннга, Н. Фуджий, С. Хіракі. Питанням розвитку професійної компетентності керівників телекомунікаційних компаній присвячено праці Р. Бат, Ф. Баумана, Е. Варун, Дж. Волша, М. Дасанаяке, В. Джайна, С. Ірума, Н. Кравчук, Н. Маковської, А. Манута, Р. Мейнерта, Н. Мехмуда, Дж. Мюлера, Б. Патіл, Н. Соусенга, А. Султани, В. Трохіна, Й. Хонди-Окіцу, Г. Хорі.

Таким чином, метою статті є аналіз наукової літератури з питань розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку та відповідний аналіз зарубіжного досвіду в цій сфері.

Аналіз зарубіжної наукової літератури з питань розвитку професійної компетентності керівників, зокрема керівників структурних підрозділів з продажу послуг та обслуговування споживачів підприємств сфери зв'язку дає підстави нам виділити деякі закономірності, особливості та сучасні тенденції, притаманні даній сфері.

Однією з найбільш суттєвих закономірностей, на нашу думку, є переосмислення ролі навчання і розвитку персоналу для розвитку підприємства. Під впливом глобалізації, бурхливого розвитку технологій, тенденції до аутсорсингу багатьох бізнес-процесів, посилення конкуренції в багатьох галузях, зростання середнього віку працездатного населення відбувається переосмислення значення процесів навчання і розвитку персоналу

на підприємствах. Традиційно, головною метою навчання й розвитку було забезпечення персоналу необхідними для виконання робочих функцій, завдань та операцій знаннями, вміннями, навичками, компетентностями. Нинішні зміни бізнес-середовища призводять до необхідності постійного вдосконалення, впровадження інновацій, реінжинірингу бізнес-процесів. Головною рушійною силою цих змін є людський капітал, його знання, вміння, вмотивованість, готовність до змін, інноваційне мислення. Тому функції процесу навчання та розвитку персоналу на підприємстві стають значно ширшими, ніж «оснащення» персоналу інструментарієм для виконання функцій у вигляді знань, умінь, навичок, компетентностей: збереження, поширення знань в організації, розвиток кар'єри, поширення кращих практик, покращення рівня обслуговування клієнтів, підвищення рівня індивідуальної, командної та організаційної ефективності [6, 4].

Крім того, завдяки грамотно побудованій системі розвитку професійної компетентності керівників організації має змогу: найбільш оптимально використовувати людські ресурси і, як наслідок, досягати як цілей організації, так і індивідуальних цілей працівників; забезпечувати постійний розвиток потенціалу людських ресурсів через неперервний розвиток актуальних компетентностей; забезпечувати зростання результативності персоналу і, відповідно, забезпечення досягнення органіцією довгострокових цілей; розвивати командну взаємодію, командну синергію, результати команд; розвивати та удосконалювати організаційну культуру та ефективність, розвивати культуру навчання й розвитку в організації; покращувати організаційний клімат, вибудовувати позитивне сприйняття організації; покращувати рівень якості роботи, надання послуг та обслуговування споживачів; створювати здорове організаційне середовище, клімат, відносини в колективі; покращувати імідж організації; покращувати показники прибутковості; сприяти організаційному розвитку, впровадженню політики організації на всіх рівнях управління; розвивати лідерські якості, покращувати рівень вмотивованості персоналу, його ставлення та

лояльності до організації [4, 12]; система розвитку професійної компетентності також вирішує завдання підвищення ефективності й результативності роботи співробітників, впровадження сучасних систем управління й розвитку управлінського потенціалу, підвищення конкурентоздатності й ринкової привабливості компанії [8], таким чином безпосередньо пов'язана із стратегічними цілями підприємства.

На думку фахівців, для успішного впровадження систем розвитку професійної компетентності персоналу організації потрібно сконцентруватися на створенні наступних організаційно-педагогічних умов: урізноманітнення програм, форм та методів навчання; визначення реальних потреб у навчанні (кого, як часто, чому навчати); прискорення темпів навчання персоналу (вибір форм та методів, які дозволять досягати результатів навчання значно швидше); переконання персоналу в значних можливостях навчання й розвитку, професійного та кар'єрного зростання, який пропонує компанія; створити систему накопичення й поширення знань в компанії; зміни організаційного середовища з метою створення умов для навчання та розвитку (зокрема, впровадження принципу терпимості до помилок під час навчання; принципу використання устаткування та технологій, зокрема ІТ, для розвитку персоналу; відкритості до нових ідей та практик; підтримка експертів, супервізорів, наставників; визнання досягнень; створення середовища для професійного спілкування; підтримка процесів поширення знань та обміну досвідом) [6, 9]. Саме за таких умов процес навчання та розвитку персоналу буде ефективним та сприятиме реалізації зазначених вище функцій.

Впровадження в компаніях концепції «організації, що навчається» (організацій, в яких персонал неперервно навчається, розвиває свій потенціал для створення продуктів, послуг та проектів, де існують колективні форми роботи та навчання, поширення, збереження та накопичення знань) [5, 12] є ще одним із свідчень переосмислення ролі процесів навчання та розвитку персоналу для забезпечення сталого розвитку компаній. Згідно з цією концепцією, працівник розгля-

дається як «навчальний клієнт» (learning customer), який має власні потреби, вподобання, бачення. Створення навчального середовища спрямовується на розвиток індивідуального потенціалу працівника, його досвідченості і, одночасно з цим, підвищення результативності діяльності підприємства. Автор концепції П. Сенж вважає, що «організація, що навчається» має включати неперервне навчання й розвиток (з обов'язковим обміном досвідом, використанням можливостей підприємства для впровадження та генерування нових знань), продукування й поширення нових знань (створення системи для збереження, створення та поширення знань всередині організації), критичне системне мислення (підтримується у співробітників аналіз взаємозв'язків, тестування гіпотез), культура постійного навчання й розвитку (навчання підтримується, просувається та винагороджується керівництвом компанії), підтримка гнучкості та експериментування (підтримується розумний ризик, інновації, тестування нових ідей, розвиток нових продуктів і послуг), висока оцінка кожного працівника (створення середовища для справедливого визнання роботи кожного працівника, підвищення його добробуту) [5, 17].

Елементами системи «організація, що навчається», на думку П. Сенжа, є наставництво і коучинг (плановані коучингові взаємодії, оцінка за методикою 360 градусів, щоденні бесіди з керівниками), індивідуальний план професійного розвитку (включає заходи із розвитку професійної компетентності), тимчасові завдання (участь в роботі проектних команд, стажування), мобільність (виконання завдань під час ротації, виконання завдань із практики закордонних філій), набуття досвіду зовні організації (громадська діяльність, творчі відпустки, навчання в університетах) [5, 34].

Одним із показових прикладів впровадження концепції «організації, що навчається» є компанія Siemens – один із найбільших в світі виробників телекомунікаційного обладнання. Крім традиційних підходів у навчанні та розвитку персоналу, компанія вдається до інноваційних форм та методів, які дають можливість та ресурси персоналу на постійній

основі вдосконалювати свою професійну компетентність, набувати актуальних практико орієнтованих знань.

Так, з метою накопичення, збереження, поширення знань всередині компанії лідером телекомунікаційної галузі – компанією Siemens AG було впроваджено інноваційну модель Com ShareNet. Це глобальна база знань компанії, яка, проте, виконує значно ширші функції – спільне навчання персоналу, поширення кращих практик та кращих рішень в глобальному масштабі, створення глобальної мережі розвитку сучасних компетенцій, сервіс для самостійного планування, організації та оцінки саморозвитку.

Система пропонує два типи користування: користування загальнодоступною інформацією (проекти, технічні рішення, інформація про клієнтів тощо), а також індивідуалізовані сервіси (можливість створити індивідуальний запит, персональні новини та тематичні дискусійні майданчики). Інформація, яка міститься в системі, носить не теоретичний, а практико орієнтований характер (детальний опис бізнес-процесів, нормативно-правових документів, алгоритмів, аналогічних проєктів, успішних та неуспішних прикладів). Система містить декілька модулів: загальна інформація (за бізнес-процесами обслуговування й продажів, досліджень і розробок, аналізу конкурентів); персоналізований модуль (містить персоналізовані форуми (спілкування т.з. «спільноти практиків»), термінові запити, новини, сервіс обміну інформацією між користувачами, сервіс обміну програмними продуктами та обладнанням. Com ShareNet також побудована у відповідності із сучасними підходами до розвитку персоналу та його мотивації. Зокрема, використовуються принципи гейміфікації (втілені в системі винагород за активне користування системою), гарантування якості (зокрема, матеріали, якими діляться користувачі, проходять експертизу та отримують зворотній зв'язок). Таким чином, за задумом розробників, гарантується не тільки накопичення знань всередині компанії, але й плекання цінності навчання й розвитку у свідомості персоналу й пріоритезація цих завдань серед виконання трудових функцій. Щодо мотивації, то, використовуючи Com

ShareNet, персонал має можливість отримати цінну інформацію й поради в обмін на свою інформацію й досвід, стає частиною міжнародної професійної спільноти, отримує визнання як експерта міжнародному масштабі; в діяльності компанії в цілому скорочується витрачання часових ресурсів для вирішення типових ситуацій [3]. Ключовим, на нашу думку, є впровадження на підприємстві культури та цінності неперервного навчання, а також створення віртуального середовища, яке з одного боку, є інструментом неперервного розвитку та мотивації до розвитку, а з іншого – інструментом для накопичення, збереження та поширення знань всередині підприємства та формування професійної спільноти.

Таким чином, створення т.з. «середовища взаємодії» (яке включає різні форми формального, інформального навчання та взаємодії в соціальній професійній мережі) призводить до підвищення результативності діяльності, збереження, примноження знань в компанії, прийняття виважених управлінських рішень, розвитку професійної компетентності працівників, зростання рівня їх лояльності до компанії.

Отже, переосмислення значення й ролі навчання і розвитку персоналу компанії через впровадження нової культури навчання, систем збереження, накопичення та поширення знань, створення професійних соціальних мереж, підтримка ініціативності, інноваційності, відповідальності працівників є необхідною умовою підвищення результативності підприємства та його конкурентоздатності. Крім того, дані досліджень, які проводились в телекомунікаційних компаніях [1] свідчать про тісний кореляційний зв'язок між навчанням та розвитком персоналу, його готовністю до змін та результативністю діяльності. Таким чином, впроваджуючи системи розвитку професійної компетентності, компанії безпосередньо впливають на інтелектуальний капітал – джерело конкурентних переваг, і опосередковано – на бізнес-результати, конкурентоздатність та сталий розвиток.

Ще однією закономірністю є побудова таких систем розвитку професійної компетентності персоналу, зокрема керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'яз-

ку, метою яких є забезпечення підвищення результативності діяльності персоналу і підприємства в цілому.

Діяльність підрозділів, що забезпечують процес навчання та розвитку персоналу на підприємствах спрямовується на створення таких систем розвитку професійної компетентності працівників телекомунікаційних компаній, які мають на меті не тільки розвиток необхідних знань, умінь на навичок, але в кінцевому результаті – підвищення результативності діяльності персоналу та досягнення запланованих виробничих результатів.

Дослідження, проведене пакистанськими вченими показало, що грамотне планування, організація, проведення навчальних заходів з наступним посттренінговим супроводом та підтримкою персоналу на робочих місцях призводить не тільки до розвитку компетентності співробітників, але й до підвищення результативності їх діяльності. Крім того, має місце опосередкований вплив на інноваційність персоналу, рівень його включеності та лояльності до компанії, конкурентну позицію компанії тощо [7].

Аналізуючи умови розвитку телекомунікаційної галузі в Пакистані, дослідники зазначають, що вони характеризуються швидким зростанням галузі, посиленням конкуренції, швидким зростанням мереж та технологій, ускладненням ринкових стратегій компаній, що посилює потребу у висококваліфікованому персоналі [7]. Це призводить до усвідомлення виключної значущості неперервного розвитку персоналу з метою набуття актуальних компетентностей, що в кінцевому результаті призводить до підвищення результативності діяльності.

Дослідники виявили деякі закономірності у функціонуванні систем розвитку персоналу в телекомунікаційних компаніях Пакистану. Ними стали: системний підхід до розвитку персоналу дає кращий ефект, ніж не планований, стихійний процес; рівень вмотивованості персоналу впливає на швидкість набуття нових знань, розвитку компетенцій; критично важливим є негайний зворотний зв'язок щодо рівня розвитку необхідних компетентностей та їх використання під час виконання трудових функцій [7]. Вчені виявили

значний рівень кореляції між навчанням та розвитком персоналу та його результативністю. На думку вчених, навчання й розвиток персоналу є тим ключовим фактором, який допомагає подолати розрив між вимогами компаній щодо якості, стандартів та продуктивності, й реальними показниками роботи персоналу. Для гарантування підвищення результативності персоналу, на думку вчених, мають бути забезпечені наступні організаційно-педагогічні умови: обов'язкове визначення потреби у навчанні; компліментарність напрямів навчання персональним потребам тих, хто навчається; необхідність широкого комунікування на ресурсах компанії цілей, завдань, очікуваних результатів навчання; перевагу потрібно надавати тренерам з-поміж працівників компанії, а не зовнішнім тренерам, а відтак, розвивати власну систему внутрішнього тренерства в компанії; необхідною є оцінка якості навчання; процес навчання й розвитку персоналу в компанії має бути неперервним й системним і включати визначення потреби у навчанні, оцінку поточного рівня розвитку компетенцій, планування й організацію навчання, визначення його змісту та форм, проведення навчання та оцінку його ефективності [7].

Таким чином, для забезпечення досягнення цілі підвищення результативності діяльності персоналу через розвиток його професійної компетентності, мають бути забезпечені специфічні організаційно-педагогічні умови, системний підхід до навчання і розвитку персоналу, забезпечений вплив на рівень вмотивованості персоналу до навчання й розвитку.

Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів сфери зв'язку дозволив виділити наступні закономірності: більшість компаній розглядає процес розвитку професійної компетентності персоналу не тільки як процес розвитку необхідних для виконання функціональних обов'язків компетентностей, а як необхідний для сталого розвитку, укріплення конкурентних позицій, впровадження інноваційної організаційної та управлінської культури процес; широко розповсюджений підхід до ство-

рення «організації, що навчається» передбачає впровадження цінностей та культури неперервного професійного розвитку, а також створення середовища для накопичення, збереження та поширення унікальних знань та досвіду всередині компаній; основною ціллю орієнтацією систем розвитку професійної компетентності керівників є підвищення індивідуальної результативності працівників та підвищення результативності діяльності всього підприємства. Перспективним, на нашу думку, є вивчення шляхів адаптації закономірностей та принципів розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку до реалій, в яких функціонують вітчизняні підприємства відповідної сфери.

Список використаних джерел

1. A.I.Azim, M.Waqas, L.J.Cheema. Mediating Character of Readiness Between Training and Development and Employee Performance. – Arabian Journal of

- Business and Management Review (OMAN Chapter), 2012. – Vol.2. - №2. – P.1-11.
2. Global telecommunications study: navigating the road to 2020. – Ernst and Young, 2015. – 40 p.
3. J. Mueller, F.Baumann, A.Manuth, R.Meinert. Learn and Change Faster by Leveraging and Capitalizing Knowledge in Siemens: The 'Com ShareNet' Case Study. – Siemens AG, Com S SI, Knowledge Management. – Точка доступу: <http://mueller24.info/pub/04mue.pdf>
4. B.Patil. Training and Development Survey in BSNL. HR Project Report. – Bharat Sanghar Nigam Limited, Mumbai, 2015. – 72 p.
5. Peter M.Senge. The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization. – The Third Edition. – Crown Business, 1994. – 464 p.
6. Strategic Training and Development: a Gateway to Organizational Success. Research Quarterly. – Society for Human Resource Management, 2008. – 11 p.
7. A.Sultana, S.Irum, N.Mehmood. Impact of Training on Employee Performance: a Study of Telecommunication Sector in Pakistan / A.Sultana, S.Irum, N.Mehmood // Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 2012. – Vol.4. – №3. – P.646-661.
8. Ивлева Т.В. Где, чему и как учить связистов / Т.В.Ивлева // Вестник связи, 2012. – №4. – С.86-89.

Olexandra BORODIYENKO

Kiev

FOREIGN EXPERIENCE IN PROFESSIONAL COMPETENCY DEVELOPMENT OF HEADS OF DEPARTMENTS OF COMMUNICATION COMPANIES

The article highlights the foreign experience in professional competency development of heads of departments of communication companies. It is revealed regularities in design and organization of process of competency development of heads of departments of communication companies.

Key words: competency development, professional competency, heads of departments, communication companies.

Александра БОРОДИЕНКО

г.Киев

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕДПРИЯТИЙ ОТРАСЛИ СВЯЗИ

В статье освещается зарубежный опыт развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи. Выявлены закономерности в организации процессов развития профессиональной компетентности руководителей в зарубежных компаниях отрасли связи.

Ключевые слова: развитие профессиональной компетентности, руководители структурных подразделений, предприятия отрасли связи.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 373.016:796/799(091)(477)

Аліна ВАКОЛЮК

м. Рівне

alinavakoliuk@ukr.net

ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (50–80-ті рр. ХХ ст.)

У статті аналізується процес навчання на уроках фізичної культури у загальноосвітніх школах України у 50-80-ті рр. ХХ ст. Встановлено, що у досліджуваний період домінуючими були такі три основні методи організації роботи на уроках фізичної культури як: фронтальний, груповий та індивідуальний. Завдяки їм регулювалося інтелектуальне, вольове і фізичне навантаження учнів, забезпечувався оптимальний рівень їх працездатності. На організацію навчального процесу на уроках значною мірою впливали умови для занять фізичними вправами та теоретична і практична підготовка учителя.

Ключові слова: процес навчання, уроки фізичної культури, загальноосвітня школа.

Фізична культура як навчальний предмет передбачена у всіх класах загальноосвітньої школи. В умовах, коли освіта стає все більш професійно орієнтованою фізична культура належить до обов'язкових предметів. Зміст предмета регламентується програмою, практична реалізація якої здійснюється на уроках фізичної культури. Уроки визначають основний зміст інших форм фізичного виховання школярів. Це обумовлює вибір і застосування таких форм та методів, які б у повній мірі розкривали потенціал кожного учня, розвивали його здібності, сприяли ефективній підготовці до дорослого життя. У досліджуваний період відбувалося конструювання цілісної системи організації навчання фізичній культурі у загальноосвітніх закладах, яка спрямовувалася на підвищення ефективності уроку, виявлення конкретних шляхів і способів активізації рухової діяльності учнів. Вивчення теоретичних та практичних надбань досвіду української школи сприятиме поліпшенню фізичного виховання молоді у загальноосвітніх закладах. Важливі дослідження проблем, пов'язаних з організацією процесу навчання здійснені А. Алексюком, Ю. Бабанським, В. Бурлакою, В. Дяченко, А. Дьоміним, О. Кондратюком, І. Чередовим. Загально-методичним аспектам фізичного виховання присвячені дослідження М. Бака, Е. Вільчковського, О. Григор'єва, М. Зубалія, Т. Каневця, Є. Приступи, С. Цвека та інших. Певні проблеми організації навчання на уроках фізичної культури вивчали Г. Апанасенко, І. Аршав-

ський, А. Борисенко, А. Віндюк, М. Дубовис, М. Козленко, О. Леонов та інші.

Проте висвітлення окремих аспектів цього історико-методичного явища не дозволяє створити цілісне наукове уявлення про його еволюцію як у хронологічному, так і в теоретичному аспектах. Усе це потребує здійснення спеціальних досліджень, пов'язаних з аналізом розвитку уроку фізичної культури на різних етапах становлення української школи. Мета статті – проаналізувати організацію процесу навчання на уроках фізичної культури у загальноосвітніх школах України у 50–80-ті рр. ХХ ст.

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст., вимоги до організації уроків фізичної культури спрямовувалися на збільшення їх щільності, тобто насиченості різнобічними та змінюваними за планом видами рухових дій, які були підпорядковані головній меті уроку. Вважалося, що заняття проведено на належному методичному рівні, якщо 65–75 % його часу учні виконували фізичні вправи [10, 54]. Збільшення щільності уроку безпосередньо пов'язувалося з удосконаленням методів організації роботи на уроках фізичної культури. Одним із них вважався поділ учнів на групи. Досвід такої побудови роботи, коли в основній частині уроку учні працювали у 3–4 групах, свідчив, що час виконання вправ кожним школярем на спортивному обладнанні збільшувався до 18–20 хв. [11, 26]. Окремі учителі відповідально й творчо ставилися до організації групового методу роботи на уроках. Але здебільшого учителі обмежувалися традиційним поділом класу на дві підгрупи – хлопчиків та

дівчаток, в результаті чого фізичне навантаження на уроках було недостатнім.

Але кардинально виправити становище було неможливо, оскільки більшість учителів фізичного виховання у 50-ті рр. ХХ ст. не мали ні належного педагогічного досвіду, ні відповідної професійної освіти. Така ситуація була типовою навіть для столичних шкіл, про що свідчив «Звіт про стан фізичного виховання учнів у школах м. Києва за 1955–1956 навчальний рік». Ось яка оцінка давалася у ньому про роботу учителів на уроках фізичної культури: «Низька щільність уроків, слабке знання методики викладання, формальне складання конспектів уроків, в яких не відображається конкретний матеріал, слабке знання програмного матеріалу, техніки вправ, страховки та спортивної термінології. Матеріал подається на уроці не так, як планується у конспекті» [9, 121]. Не відбулося значного поліпшення ситуації і у 60-ті рр. ХХ ст. У «Довідці про стан фізичного виховання учнів у школах Рівненської області за 1963–1966 рр.» з цього приводу зазначалося, що у конспектах учителів «лише вказують назву вправи. Як ця вправа буде вивчатися чи вдосконалюватися, кількість її повторювання, мета виконання, кількість часу на певну частину уроку не вказано». У документі наводився приклад конспекту уроку фізичної культури для 5 класу, який, на думку авторів «Довідки», містив вказані принципові помилки: «Тема уроку: стрибки у висоту способом переступання. Час – 45 хв. Місце – спортивна площадка. а) Вступна частина. Рапорт, привітання, слідування до місця занять; б) Основна частина. Розучування техніки стрибка у висоту способом переступання; в) Заключна частина – кидання гранати, ходьба, біг» [3, 4–5].

У 70-ті рр. ХХ ст. було остаточно визначено і обґрунтовано три основні методи організації роботи на уроках фізичної культури: фронтальний, груповий та індивідуальний. Суть фронтального методу передбачав виконання усім класом одних і тих самих завдань під безпосереднім керівництвом учителя в межах відведеного часу. Він доцільний при ознайомленні учнів з новим матеріалом, розучуванні порівняно простих вправ, що не потребують особливої страховки і допомоги, а також при удосконаленні у виконанні добре засвоєних вправ. Найбільше застосування

фронтальний метод знаходив у вступній та заключній частинах уроку, а в основній – при проведенні ігор, виконанні загальноорозвиваючих вправ. Даний метод організації праці школярів вимагає ретельної підготовки до уроку, створює можливість найкраще контролювати хід навчання.

Груповий метод сприяє розвитку самодіяльності учнів, їх активізації, розгортанню змагання за успішне розв'язання завдань уроку. При використанні групового методу клас розподілявся на декілька колективів, переважно за рівнем підготовки учнів. Вони отримували своє власне завдання і виконували його під керівництвом призначеного з числа школярів старшого групи на спеціально відведеному місці. Цей спосіб використовувався переважно при вивченні гімнастичних вправ на снарядах. Враховуючи, що при роботі таким методом виникала значна кількість пауз, учителям рекомендувалося заповнювати їх додатковими навчальними завданнями: спостереженням, аналізом і оцінкою дій товаришів; самостійним виконанням тієї самої вправи в полегшених умовах та інше.

Сутність індивідуального методу полягала у тому, що окремі учні отримували персональні завдання і виконували їх незалежно від змісту і умов роботи товаришів. Застосування такої організації навчального процесу на уроці допомагало школярам оволодівати уміннями самостійно займатися фізичними вправами, що було особливо важливо для учнів старших класів. Виконання індивідуальних завдань будувалося або за планом, запропонованим учителем, або, що було більш цінним, за рахунок самостійності і творчої ініціативи учня, який сам визначав, які на даний момент вправи є для нього найбільш важливі і необхідні [2, 13]. У кінці 70-х років з'являється ще один метод організації навчального процесу на уроках фізичної культури. Він отримав назву «поточного» і полягав у тому, що учні виконували вправи один за одним. Як основний він був зафіксований у шкільній програмі для 4–8 класів: «Необхідно передбачити таку організацію учнів на уроці, щоб усі вони були зайняті (фронтальне виконання, поточне або невеликими групами по «станціях»)» [8, 5]. Можливість запровадження поточного методу обумовлювалася покращенням матеріального забезпечення шкіл і наяв-

ністю спортивного обладнання, яке характеризувалося високою пропускнуною спроможністю. Цим способом проводилися вправи на колоді, стрибки в довжину і висоту з розбігу, акробатичні вправи та окремі вправи у висі та упорі. Усі вправи, що проводилися поточним методом, мали попередньо вивчатися груповим [6, 50].

Починаючи з 70-х рр. ХХ ст. значно зростає увага до педагогічного контролю на уроці за рівнем фізичної підготовленості учнів. З цією метою в залежності від проходження навчального матеріалу передбачалося проведення перевірок різних видів рухових дій учнів із використанням експрес-тестів: сили кисті, стрибка у довжину з місця, кидка набивного м'яча з-за голови обома руками з різних положень, біг зі старту з максимальною швидкістю та інше [5, 96]. Передбачалося, що у класному журналі протягом уроку учитель мав виставити не менше 4–5 оцінок, а за четверть кожний учень мав набрати 5–7 оцінок. У 80-ті рр. ХХ ст. організація навчального процесу на уроках фізичної культури пов'язувалася із дотриманням низки педагогічних закономірностей: цілеспрямованості; поступовості і наступності завдань; зростання рівня їх складності; поєднання індивідуальної, групової і фронтальної роботи на основі урахування особливостей і можливостей кожного окремого учня. Так, у комплексній програмі зазначалося, що найважливіші вимоги до уроку пов'язувалися з забезпеченням диференційованого підходу до учнів з урахуванням стану їхнього здоров'я, фізичного розвитку, статі і рухової підготовленості; досягненням високої моторної щільності, динамічності, емоційності, освітньої та інструктивної спрямованості навчальних занять; формуванням в учнів навичок і умінь самостійних занять фізичною культурою [4, 4]. Методично правильною вважалася така послідовність виконання вправ на уроках: спочатку діти виконували рухові дії, спрямовані на формування правильної постави; потім учні займалися вправами, у яких брали участь великі групи м'язів (ходьба на місці, присідання, випаді); після цього наступала черга вправ, які переважно впливали на м'язи рук, плечового поясу, спини, черевного пресу і ніг. Закінчувався комплекс вправами помірної інтенсивності з навчанням правильному диханню

[7, 27]. Вправи, пов'язані з точністю рухів, складною координацією, проявами спритності та швидкості, пропонувалися для засвоєння дітьми, як правило, на початку основної частини, а вправи на розвиток сили і витривалості – в її кінці [7, 30]. Прикладом дотримання принципу поступовості і наступності завдань може служити використання рухливих ігор для фізичного розвитку школярів. У початкових класах рекомендувалося включати їх до кожного уроку фізичної культури. Як правило, вони входили до його основної частини. У 4–7 класах використовувалися в основному рухливі ігри, які сприяли засвоєнню певних технічних елементів окремих видів спорту. У старших класах ігри застосовуються для розвитку рухових якостей [7, 27]. Реалізуючи завдання комплексного підходу, учитель фізичної культури мав забезпечувати і належну інтенсивність навчально-виховного процесу. Це означало, що на уроках, по-перше, необхідно було домагатися якнайбільшої зацікавленості учнів, їх умотивованості, високої активності, оптимальної щільності занять, а також максимального рівня допустимих навантажень при виконанні вправ. По-друге, передбачалося уміле використання матеріальної бази – засобів навчання, наочності, дидактичних матеріалів, приладів та тренажерів [7, 32]. Велике значення для ефективного проведення уроків мали професійні якості учителя.

В умовах реалізації комплексного розвитку рухових якостей та підвищення функціональних можливостей організму найбільш ефективним способом побудови роботи школярів на уроках фізичної культури вважалося колове тренування. Воно мало застосовуватися лише тоді, коли учні оволодівали усіма видами вправ, які включалися до завдань [7, 30]. Загальні вимоги до організації уроку фізичної культури сформулював педагог зі Львова Г. Васильков: «підготувати та провести урок – означає, по-перше, чітко визначити мету і завдання конкретного заняття з урахуванням його місця в системі уроків, уміло пов'язати навчання і розвиток учнів з вирішенням виховних завдань. По-друге, правильно підібрати і розподілити по частинах уроку допоміжні і основні вправи, здійснити відбір методів і методичних прийомів для кожного виду вправ. По-третє, продумано поєднати колективні та індивідуальні форми роботи з уч-

нями та уміло організувати їх активну самостійну роботу. По-четверте, забезпечити організаційну чіткість уроку, необхідну для вирішення поставлених завдань» [1, 11]. Ретроспективний аналіз джерел свідчить, що у досліджуваній період організація процесу навчання на уроках фізичної культури спрямовувалася на забезпечення найбільш активної діяльності дітей. Вплив кожного уроку на учнів мав бути різностороннім, як в плані фізичної освіти, так і в плані фізичного розвитку. Збільшення щільності уроку безпосередньо пов'язувалося з удосконаленням методів організації роботи на уроках фізичної культури. Одним із них вважався поділ учнів на групи. Саме завдяки цьому учитель міг будувати діяльність школярів не лише за змістом, а й за характером.

У 70–80-ті рр. XX ст. домінуючими стають три основні методи організації роботи на уроках фізичної культури: фронтальний, груповий та індивідуальний. Завдяки їм регулювалося інтелектуальне, вольове і фізичне навантаження учнів, забезпечувався оптимальний рівень їх працездатності. На організацію навчального процесу на уроках фізичної культури значною мірою впливали умови для занять фізичними вправами (місце проведення, матеріальне обладнання, час, темпе-

ратурні умови тощо) та педагогічний досвід учителя, його теоретична і практична підготовка. Подальшого вивчення потребує проблема організації уроків фізичної культури у різних типах середніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Васильков Г. А. КПД урока и его слагаемые / Г. А. Васильков // Физическая культура в школе. – 1988. – № 1. – С. 11–16.
2. Грантынь К. Х. Организация урока / К. Х. Грантынь, Г. Ф. Шитикова // Физическая культура в школе. – 1975. – № 1. – С. 11–14.
3. Державний архів Рівненської області (Держархів Рівненської обл.), ф. Р-2, оп. 6, спр. 50, 65 арк.
4. Комплексна програма фізичного виховання учнів 1-11 класів загальноосвітньої школи. – К.: Радянська школа, 1988. – 60 с.
5. Леонов О. З. Зрілі вимоги до уроку фізичної культури / О. З. Леонов // Радянська школа. – 1975. – № 9. – С. 94–97.
6. Методика физического воспитания школьников / [Аросьев Д. А., Бавина Л. В., Баранчукова Г. В. и др.] ; под ред. Г. Б. Мейксона, Л. Е. Любомирского. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
7. Методическое руководство для работы по комплексной программе физического воспитания учащихся 1-11 классов // Физическая культура в школе. – 1986. – № 2. – С. 27–33.
8. Программы средней общеобразовательной школы. Физическая культура. 4–8 классы. – К.: Радянська школа, 1979. – 95 с.
9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 1956, 168 арк.
10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2376, 264 арк.
11. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2611, 145 арк.

Alina VAKOLIUK
Rivne

CREATING LEARNING PROCESS AT PHYSICAL TRAINING LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE (50–80-s OF XX CENTURY)

The article analyzes the process of teaching physical education in secondary schools of Ukraine in the 50–80-ies of the XX century. Established that in the study period, the dominant were these three main methods of organization of work at lessons of physical culture as: frontal, group and individual. Thanks to them, were regulated by the intellectual, volitional and physical activity students were provided with their optimum level of health. On the organization of educational process on the lessons heavily influenced by conditions for employment by physical training and theoretical and practical teacher training.

Key words: learning process, the lessons of physical culture, secondary school.

Аліна ВАКОЛЮК
г. Ровно

ФОРМИРОВАНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УКРАИНЫ (50–80-е гг. XX ВЕКА)

В статье анализируется процесс обучения на уроках физической культуры в общеобразовательных школах Украины в 50–80-е гг. XX ст. Установлено, что в исследуемый период доминирующими были такие три основные методы организации работы на уроках физической культуры как: фронтальный, групповой и индивидуальный. Благодаря им регулировалось интеллектуальное, волевое и физическую нагрузку учащихся, обеспечивался оптимальный уровень их работоспособности. На организацию учебного процесса на уроках значительной степени влияли условия для занятий физическими упражнениями и теоретическая и практическая подготовка учителя.

Ключевые слова: процесс обучения, уроки физической культуры, общеобразовательная школа.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.1

Катерина ВОРОНЦОВА

м. Київ

kate.dikaya@i.ua

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ВПЛИВ НА ОСВІТНЮ ПІДГОТОВКУ ПРАВОЗНАВЦІВ В УКРАЇНІ (у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття)

У статті охарактеризовано соціально-економічний вплив на формування змісту вищої юридичної освіти у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття. Крім цього, здійснено аналіз загальнодержавної політики щодо зміни парадигми у підготовці кваліфікованих правознавців в зазначений період. У статті також звертається увага на підвищену роль органів державної влади Української РСР у формуванні політики щодо змісту вищої юридичної освіти та суттєве послаблення такого впливу з набуттям української державності. Водночас, не зважаючи на зміну соціально-економічних умов, автор звертає увагу на довготривале збереження уже в незалежній Україні традиції з підготовки спеціалістів правоохоронного фаху у системі правової підготовки.

Ключові слова: соціально-економічний вплив, соціально-економічні чинники, зміст вищої юридичної освіти, підготовка правознавців, вимоги до випускника правової спеціальності.

Прогрес у різних сферах соціальної діяльності зумовлює появу науково-професійних вимог до вищої юридичної освіти. Учені різних поколінь вважали, що правильно поставлені пріоритети при побудові змісту підготовки правознавців виступають запорукою отримання якісного освітнього результату, який у подальшому забезпечить дотримання верховенства права та утвердження громадянського суспільства. Однак розвиток будь-якого соціального інституту безумовно знаходиться під впливом різноманітних соціально-економічних, політичних тощо явищ, які інколи стають передумовою для нововведень у сфері вищої юридичної освіти.

Підготовка правознавців у контексті суспільних перетворень часто стає предметом досліджень вітчизняних учених. Аналіз впливу різних соціально-економічних чинників на вищу юридичну освіту опосередковано знаходив своє місце у роботах правознавців, педагогів, істориків, серед яких: В. М. Сущенко, Г. С. Тимчик, Г. Х. Яворська, В. С. Бігун, О. М. Котикова, В. С. Рижиков, Т. О. Коломоєць, С. В. Богачов, М. І. Городиський та ін. Водночас цілісного обґрунтування окресленої проблематики у період другої половини ХХ ст. та на початку ХХІ ст. майже не відбувалося.

Таким чином, вбачається доцільним дослідження соціально-економічного впливу на підготовку юристів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття. У зв'язку з цим, автором

поставлено завдання проаналізувати соціально-економічні чинники, які вплинули на підготовку вітчизняних юристів та здійснити характеристику загальнодержавної політики щодо спрямованості змісту вищої юридичної освіти.

Слід зауважити, що сфера освіти займала вагомим місце у розбудові Радянського Союзу. Вона була потужним та дієвим інструментом влади у нав'язуванні ідеологічно-політичних цінностей громадянам. Одночасно вища юридична освіта виступала важливим складником існуючого ладу в питаннях формування соціалістично-правової свідомості кваліфікованих юристів і правового виховання громадян.

Юристом у радянські часи називали компетентну в юриспруденції особу, яка володіла професійними (фундаментальними і спеціалізованими) правовими знаннями та здатністю застосовувати їх у практичній діяльності. Юридична освіта забезпечувала підготовку студентів із цілеспрямованим виробленням у них здібностей юриста-професіонала, який би відповідав соціально-економічному розвитку держави [2, 43–73]. Юридична підготовка в Українській РСР повинна була виховати професіонала, мислення якого б забезпечувало дотримання радянських законів державними суб'єктами публічного права, охорону правопорядку тощо [10, 18].

Слід зауважити, що вища юридична освіта УРСР знаходилася у системі спеціальної освіти. Вона передбачала підготовку фахівців зі спеціальності «правознавство» і здійснюва-

лася на юридичних факультетах університетів, в юридичних інститутах та інших вищих юридичних навчальних закладах, які перебували у підпорядкуванні певних правоохоронних органів і відомств. Професійна діяльність випускників правового фаху пов'язувалася з роботою в судах, органах прокуратури, арбітражі, нотаріаті, адвокатурі, юридичних підрозділах органів державної влади, органах державного управління тощо [12, 526]. Вимоги до змісту університетської чи інститутської підготовки юристів майже не відрізнялися. Усі ресурси вищих навчальних закладів спрямовувалися на виховання спеціалістів з глибокими марксистсько-ленінськими переконаннями та чітким усвідомленням політичної мети комуністичної партії [1, 33]. Навчання в юридичному інституті складало чотири роки. Його завдання полягало у підготовці кадрів для сфери практичної правової діяльності. Натомість здобувачі вищої юридичної освіти на юридичному факультеті університету навчалися упродовж п'яти років. Це надавало їм можливість здобути знання не тільки у сфері права, але й засвоїти основи з інших галузей знань. Такий підхід забезпечував випуск науково зорієнтованих спеціалістів, з так званим «широким кругозором», які крім можливості займатися юридичною практикою могли пов'язати свою трудову діяльність з викладанням права в загальноосвітніх школах, неюридичних вищих навчальних закладах тощо [2, 205].

Основна мета вищої юридичної освіти полягала у підготовці правознавців, які б підтримували соціалістичну законність. Попри це, перед нею також ставилися вимоги з підготовки фахівців для правової пропаганди радянського законодавства і правового виховання населення. Система підготовки радянських юристів була дієвим інструментом виховання кадрів, здатних поширювати правові знання. Це дозволяло державі суттєво утвердити й зміцнити свої правові засади [1, 29]. Так, упродовж тривалого часу, на кафедрі державного і міжнародного права Харківського юридичного інституту (нині – Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого) існувала школа з підготовки молодих лекторів-міжнародників. Після її закінчення студенти залучалися до пропагандист-

ської роботи з питань міжнародних відносин [5, 30]. Крім цього, в інституті діяла студентська наукова спільнота, яка у 1963–1964 навчальному році налічувала біля 14 наукових гуртків, що вважалися найбільш актуальними для розвитку комунізму. Основа діяльності цієї спільноти полягала у сприянні поєднання студентських наукових розробок з практикою комуністичного будівництва. Водночас її члени проводили активну роботу з пропаганди радянського законодавства. Чимало студентів на громадських засадах працювали громадськими прокурорами, слідчими тощо в різних державних органах. Набуття такого досвіду в подальшому використовувалося ними під час написання наукових робіт. Для прикладу, за результатами роботи при Харківському облвиконкомі, групою громадських студентів-інспекторів було здійснено комплексну наукову розробку на тему «Участь громадськості в роботі місцевих рад» [5, 55].

Таким чином, закріпилося загальне розуміння того, що вища юридична освіта має забезпечити підготовку кваліфікованих правознавців, які б відповідали усім вимогам радянських потреб. У процесі навчання студент правової спеціальності мав: 1) глибокого оволодіти марксистсько-ленінською теорією, загальнонауковими, фундаментальними і спеціалізованими правовими знаннями, засвоїти радянське законодавство; 2) здобути навички з професійної майстерності, організаторських здібностей; 3) набути високих моральних якостей та виробити в собі інтерес до юридичної професії [2, 201].

Сучасні дослідники освітнянської правової думки радянського періоду стверджують, що процеси освітнього та наукового розвитку суспільства Української РСР тривалий час здебільшого замінювалися коментуванням так званих «мудрих» політичних документів, які, як правило, ототожнювалися з науковими розробками [8, 11]. Такий підхід лише утверджував роль держави у визначенні пріоритетів щодо розвитку вищої юридичної освіти.

Із проголошенням незалежності України суспільно-економічні вимоги до змісту вищої юридичної освіти поступово почали змінюватися. Цілковита перебудова системи державного управління, зміна парадигми щодо ролі права та ставлення до людини спричинили

появу нових пріоритетів у підготовці кваліфікованих правознавців. Набувало розвитку розуміння того, що вища юридична освіта виступає джерелом становлення правосвідомості майбутнього юриста. Вона закладає фундамент і сприяє виявленню та поглибленню розумових здібностей індивіда у сфері юриспруденції, формуючи особистість правознавця. Гармонійне поєднання мети і змісту вищої юридичної освіти відображає її спроможність готувати компетентних фахівців, які з глибоким розумінням права, повагою до прав людини та морально-етичних стандартів суспільства, використовуватимуть усі можливості свого інтелекту під час виконання фахових завдань. Загальновідомо, що особи, які здобули певний рівень вищої освіти, орієнтовно на 50 % активніше беруть участь в політичному житті держави, ніж ті, хто отримав лише базову середню освіту [3, 21]. Водночас суспільно-економічні чинники суттєво впливають на становлення всебічно розвинутої особистості, здатної вмело оперувати набутими компетентностями. Учені стверджують, що вища юридична освіта має забезпечити глибоке засвоєння її здобувачами теорії суспільного розвитку, загальнонаукових фундаментальних і спеціалізованих правових знань з одночасним опануванням діючого законодавства; сформувати юридичне мислення та виробити прагнення до постійного поповнення правових знань [6, 89].

На жаль, ще в першому десятилітті незалежності нашої держави зберігалися думки про те, що юридична професія, і як наслідок, юридична освіта носять політичний характер [6, 89]. Сьогодні якість знань студента-юриста скеровується у бік оцінки його професійних компетентностей і компетентності загалом. У європейському розумінні термін компетенція складається не лише з когнітивних та операційно-технологічних елементів. До її структури залучають мотиваційні, етичні, соціальні й поведінкові сторони (результат освіти, знання, уміння, система ціннісних орієнтацій тощо) [7]. Слід зауважити, що незалежно від різноманітності підходів у визначенні вимог до змісту вищої юридичної освіти, важливо усвідомити соціальне призначення кожного виду юридичної діяльності. Здатність студента критично оцінити життє-

вий і професійний досвід майбутньої діяльності є чи не основною вимогою до підготовки випускника юридичної спеціальності. Суттєве значення у цьому процесі займає усвідомлення юридичної професії як такої. Так, у спільному дослідженні Координатора Організації з безпеки та співробітництва в Європі (далі – Координатор ОБСЄ) і Національного університету «Києво-Могилянська академія» щодо стану вищої юридичної освіти в Україні у 2009–2010 рр. звертається увага на те, що за час незалежності нашої держави розуміння права як професії і права як галузі знань фактично об'єдналися у дві спеціальності: 7.03040101, 8.03040101 «Правознавство» і 7.03040201, 8.03040201 «Правоохоронну діяльність». На їхню думку, ця обставина ускладнила формування єдиних вимог щодо обсягу компетентностей, характерних для фахівця-юриста через незрозумілість сутності самої юридичної професії [11, 51]. Це спостерігалось на прикладі існування нерівномірного розподілу державного замовлення з підготовки різних категорій спеціалістів у галузі права. За підрахунками дослідників цього питання, на підготовку фахівців для правоохоронних органів у досліджуваний період було виділено 1800 бюджетних місць, натомість для підготовки правників на базі класичних університетів – лише 479. Така державна підтримка правоохоронного сектору спостерігалась у Національному університеті «Одеська національна юридична академія» та Національному юридичному університеті імені Ярослава Мудрого», де у 2011–2012 н.р. обсяг державного замовлення на факультети з правоохоронним нахилом (слідчі, прокурори тощо) сягала понад 1155 осіб. На думку учених, ця обставина ставила під сумнів розвиток права як фаху, а подекуди й нівелювала історично сформовану та визнану у світі практику підготовки «універсального» юриста [11, 25–26]. Особливо це ставало очевидним при намаганні випускника влаштуватися на роботу. Згідно із Законом України «Про адвокатуру та адвокатську діяльність», щоб набути статусу адвоката необхідно мати стаж роботи в галузі права [4]. Водночас відповідно до роз'яснення Ради адвокатів України стажем роботи у галузі права вважали роботу, кваліфі-

каційні вимоги якої передбачають наявність повної вищої освіти зі спеціальностей 7.03040101, 8.03040101 «Правознавство» чи 7.03040201, 8.03040201 «Правоохоронна діяльність», не зважаючи на те, що зміст підготовки фахівців за вказаними спеціальностями суттєво різниться [9]. На думку багатьох правознавців, складність визначення вимог до змісту вищої юридичної освіти до недавніх часів частково пов'язувалася із підготовкою правоохоронців у системі галузі знань 0304 «Право», світоглядні пріоритети яких ставилися під сумнів. Зазнавало критики й привілейоване державне фінансування підготовки «юристів-правоохоронців» у порівнянні з виділеними коштами на підготовку юристів для інших сфер діяльності. У цьому відслідковувалася залишок радянської ідеології, згідно з якою в основу змісту діяльності юриста закладалася боротьба зі злочинністю. Це ставало наслідком того, що підготовка юристів в системі радянської вищої освіти зводилася до виховання юриста-законника, основним завданням якого було забезпечити дотримання законності і порядку, визнаних справедливими і правильними для панівного режиму [2, 11]. Однак і до нині, серед учених продовжує тривати дискусія про те, які професії слід відносити до юридичної діяльності.

Таким чином, перебування України упродовж другої половини ХХ та на початку ХХІ століття у різних соціально-політичних умовах характеризувалося неоднаковим визначенням пріоритетів у підготовці правознавців. Вимоги до змісту вищої юридичної освіти під час перебування нашої держави у складі Радянського Союзу здебільшого носили політичний характер і визначалися уповноваженими на це органами. Юридичні факультети та інститути готували правознавців лише для функціонування державних органів влади: прокуратури, судів, нотаріату, слідчих органів тощо. У зв'язку з цим, зміст вищої юридичної освіти мав забезпечити підготовку юриста з глибоким усвідомленням ідейно-політичних принципів марксистсько-ленінської теорії, бездоганним знанням радянського законодавства та спеціально-правових компетентностей.

З набуттям української державності, зміст підготовки правознавців поступово по-

збавився надмірної заполітезованості та ідеологічного впливу держави. Однак тривалий час в системі вищої юридичної освіти за радянською традицією продовжувалася підготовка спеціалістів правоохоронної сфери діяльності, що здебільшого заважало сформулювати єдині стандарти з підготовки юриста. Водночас утвердилося чітке розуміння того, що вітчизняна вища юридична освіта повинна забезпечити підготовку висококваліфікованого фахівця з глибоким усвідомленням права та повагою до прав людини.

Список використаних джерел

1. Айзенберг А. М. Введение в юридическую специальность : [уч. пособие] / А. М. Айзенберг. – М. : Всесоюзный юридический заочный институт, 1982. – 79 с.
2. Алексеев С. С. Введение в юридическую специальность / С. С. Алексеев. – М., 1976. – 256 с.
3. Даррел Р. Льюис Частное образование в странах с переходной экономикой: достижения, возможности и препятствия : монография / Даррел Р. Льюис, Дарвин Д. Гендель, Александр Демьянчук ; [пер. с англ. Б. Гаджиев]. – К. : Факт, 2007. – 176 с.
4. Закон України «Про адвокатуру та адвокатську діяльність» № 5076-VI від 05.07.2012 р. (із змінами) [Електронний ресурс] : за станом на 29 березня 2016 р. / Верховна Рада України, 1994–2016. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5076-17>
5. ЦДАВО України. – ф. 4621. – оп. 2. – спр. № 361. – 57 арк.
6. Коваль Н. В. Введение в юридическую специальность (деонтологический аспект) : [курс лекций] Н. В. Коваль. – Донецк : Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 192 с.
7. Лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 № 1/9-484 (зі змінами від 09.07.2009 № 642) «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://consultant.parus.ua/?doc=0655CD926B>
8. Методологические проблемы юридической науки : [сб. науч. тр. / отв. ред. Н. И. Козюбра]. – К. : Наукова думка, 1990. – 136 с.
9. Рішення Ради адвокатів України від 25.09.2015 р. № 106 «Про затвердження роз'яснення з питань стажу роботи в галузі права для набуття особою права на заняття адвокатською діяльністю» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://unba.org.ua/assets/uploads/legislations/rishennya/2015.09.25_rishennya-106.pdf
10. Соколов Н. Я. Профессиональное сознание юристов / Н. Я. Соколов. – М. : Наука, 1988. – 224 с.
11. Стан юридичної освіти в Україні [Електронний ресурс] // Офіційний сайт ОБСЄ. – 2009–2010. – Режим доступу: <http://www.osce.org/uk/ukraine/108309?download=true>
12. Юридический энциклопедический словарь / [гл. ред. А. Я. Сухарев; редкол. : М. М. Богуславский и др.]. – 2-е изд., доп. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 528 с.

Kateryna VORONTSOVA

Київ

**SOCIO-ECONOMIC IMPACT ON THE EDUCATIONAL TRAINING
OF LAWYERS IN UKRAINE
(in the second half of the XX – beginning of the XXI century)**

The article describes the socio-economic impact on shaping the content of higher legal education in the second half of the twentieth and – beginning of the twenty-first century. In addition, the analysis of general national policy concerning the change of the paradigm of qualified jurists training in this period is made. The article also draws attention to the increased role of government of the Ukrainian SSR in shaping policy concerning content of higher legal education and a significant weakening of the impact with the acquisition of Ukrainian statehood. However, in spite of the changing of socio-economic conditions, the author draws attention to the long-term preservation of tradition in educating specialists for law enforcement profession in the system of legal training already in independent Ukraine.

Keywords: socio-economic impact, socio-economic factors, the content of higher legal education, training of lawyers, requirements to graduate of legal specialty.

Екатерина ВОРОНЦОВА

г. Киев

**СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ
ПОДГОТОВКУ В УКРАИНЕ (во второй половине ХХ – начале ХХІ века)**

В статье охарактеризовано социально-экономическое влияние на формирование содержания высшего юридического образования во второй половине ХХ и в начале ХХІ века. Кроме этого, проведен анализ общегосударственной политики по изменению парадигмы в подготовке квалифицированных правоведов в указанный период. В статье также обращается внимание на повышенную роль органов государственной власти Украинской ССР в формировании политики касательно содержания высшего юридического образования и существенное ослабление такого воздействия с приобретением украинской государственности. Вместе с тем, несмотря на изменение социально-экономических условий, автор обращает внимание на длительное сохранение уже в независимой Украине традиции подготовки специалистов правоохранительных специальностей в системе правовой подготовки.

Ключевые слова: социально-экономическое влияние, социально-экономические факторы, содержание высшего юридического образования, подготовка правоведов, требования к выпускнику правовой специальности.

Стаття надійшла до редколегії 22.08.2016

УДК 37.07.014.62(091)(477)»197/198»

Вікторія ГОШ

м. Київ

vikajena86@mail.ru

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ
ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНОГО КОНТРОЛЮ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
ПЕДАГОГІЦІ У 70–80-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

У статті проведено історико-теоретичний аналіз педагогічної літератури з проблеми розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70–80-ті роки ХХ століття. Визначено особливості розвитку теорії внутрішньошкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки ХХ століття.

Ключові слова: внутрішньошкільний контроль, внутрішньошкільне управління, періоди розвитку теорії внутрішньошкільного контролю.

Вивчення шляхів розвитку теорії та практики внутрішньошкільного контролю у різні історичні періоди, а саме у 70-80-ті роки ХХ століття дасть можливість прослідкувати генезу проблем минулого та сьогодення. До-

поможе зрозуміти проблеми з якими ми зустрічаємося у сучасному внутрішньошкільному управлінні. Оволодіння та пізнання кращих здобутків вітчизняної педагогіки, є необхідною передумовою для вирішення

поставлених питань управлінської діяльності у наші часи.

Так, у цей період проблеми внутрішкільного контролю досліджували М. Анжівеський, який розглядав особливості керівництва школою; В. Беньковський, який виступав за чітку систему контролю; Е. Березняк, М. Черпінський, які розглядали питання удосконалення внутрішкільного керівництва і контролю; В. Бондарь, який підкреслював важливість підвищення ефективності підготовки директора школи до управління процесом навчання; М. Легкий, Н. Островерхова, Д. Румянцева, які виступали за підвищення контролю за викладанням навчальних предметів; В. Литовченко, який розглядав внутрішкільний контроль і керівництво в умовах кабінетної системи; В. Мартинюк, який узагальнив досвід внутрішкільного керівництва та контролю у восьмирічній школі; Б. Мирочник, який розглянув проблему удосконалення внутрішньшкільного керівництва; Н. Островерхова, яка визначила шляхи раціоналізації внутрішньшкільного контролю за викладанням навчальних предметів; В. Постовой, який визначив науково-педагогічні основи внутрішньшкільного контролю; О. Сай, який розглядав чіткий і дійовий контроль, як основу ефективного управління; С. Сисоева, яка визначила педагогічні основи координуючої діяльності директора загальноосвітньої школи; Ю. Табаков, який виділив шляхи і засоби оптимізації внутрішньшкільного управління та ін.

Як вже підкреслювалось ми не в змозі ігнорувати роботи таких російсько-радянських педагогів як В. Баймаковській, В. Беспалько, Ю. Конаржевский, М. Кондаков, М. Поташник, Р. Шакуров, Т Шамова та ін., які розробляли теоретико-методологічні засади внутрішньшкільного управління і контролю в цей час, що суттєво вплинуло на вказані роботи українських авторів. Отже з метою запобігання викривлення історичних фактів розглянемо роботи російсько-радянських авторів не в посиланнях українських авторів, а використовуючи автентичні видання, які вийшли у цей період.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку теорії внутрішньшкільного конт-

ролю у вітчизняній педагогіці у 70-80-ті роки ХХ століття.

Починаючи з 20-х років ХХ ст. і до 1991 року існуючий науковий простір був науковим простором СРСР, наука України була лише його частиною. Цілком природньо, що у 70–80 рр. ХХ ст. роботи українських авторів спиралися на роботи російських і навпаки. Це легко простежується, якщо відкрити посібники українських вчених і подивитися на бібліографію. Стає очевидним той факт, що при написанні статей, посібників українські автори використовували не менше 90% російсько-радянських джерел (ця тенденція також зберіглася і у 90-ті роки). Це означає, що цілком природньо, існування в цей час єдиного наукового педагогічного простору. Що також узгоджується з позицією О. Сухомлинської, яка розглядала українську педагогіку цього періоду як складову «російсько-радянської» культури [10]. Окрім того багато публікацій (дисертаційних досліджень) було опубліковано українськими вченими за межами України російською мовою. Тому у цій статті ми використовували не тільки роботи українських педагогів, а і роботи російсько-радянських авторів для більш точного опису тих педагогічних явищ, які відбувались у цей період.

Розвиток теорії внутрішньшкільного управління і контролю в цей період був тісно пов'язаний з розвитком педагогічної теорії і змістом шкільної освіти. 70–80-ті роки ХХ століття були періодом зародження теоретико-методологічних основ внутрішкільного управління. Цей період характеризується: узагальненням досвіду управлінської діяльності керівників шкіл в посібниках зі школоведення.

Цей період пов'язаний з обґрунтуванням на початку 70-х рр. Ю. Конаржевским категорії «внутрішньшкільне управління» як цілеспрямованого впливу на педагогічний колектив для досягнення максимального результату в галузі навчання і виховання [6]. В той же час М. Захаровим було визначено управління школою як оперативну організаційну діяльність, що передбачає доцільний вплив на педагогічний процес для виконання поставлених перед школою завдань.

Характерною рисою цього періоду був екстенсивний шлях розвитку теорії внутрішнього контролю – збільшення кількості науковців, кількості публікацій, кількості локальних досліджень, що створювало умови для накопичення та узагальнення наукової інформації. В українській науці в цей час працювала значна когорта вчених, які своїми працями забезпечували теоретичне обґрунтування та практичне функціонування управління загальноосвітньою школою. У ці роки почалася переорієнтація робіт учених з опису й узагальнення окремого практичного досвіду на глибоке теоретичне обґрунтування тих чи інших аспектів теорії внутрішнього контролю та їх експериментальну перевірку. Науковці перестали йти за практиками, а намагалися прокладати їм нові шляхи. Збільшилась кількість публікацій та дисертацій теоретичного спрямування, серед тем публікацій з'явилися нові важливі для внутрішньошкільного управління проблеми, які раніше або зовсім не були досліджені, або розглядалися в наукових роботах лише побіжно [1; 5].

Необхідно зазначити, що розвиток теорії внутрішньошкільного контролю був тісно пов'язаний з розвитком внутрішньошкільного управління.

У даний період (1970–1980 рр.) були обґрунтовані наступні методологічні підходи до внутрішнього управління: системний (Ю. Конаржевський, В. Баймаковський); діяльнісний (Ю. Конаржевський, Т. Шамова та ін.) і системно-діяльнісний (В. Баймаковський, В. Беспалько, Ю. Конаржевський, Т. Шамова та ін.); науковий (Ю. Конаржевський, Т. Шамова); функціональний (М. Кондаков, Т. Шамова та ін.); оптимізаційний (Ю. Бабанський, М. Поташник); ситуаційний (А. Моїсєєв, М. Поташник та ін.).

У результаті ретроспективного аналізу цього періоду були виявлені: принципи керівництва народною освітою: участь мас в управлінні освітою, демократичний централізм, рівноправність національностей і соціалістичний інтернаціоналізм, планування, облік і контроль, дотримання соціалістичної законності, підбір кадрів за діловими і політичними якостями (Ф. Паначін); принци-

пи керівництва школою: комуністична ідейність, партійність, цілеспрямованість, плановість, перспективність, компетентність, єдиноначальність, колегіальність, відповідальність, тісний зв'язок з практикою комуністичного будівництва, колективізм, розвиток ініціативи вчителів і всіх працівників школи (Є. Березняк).

На початку 80-х рр. Ю. Конаржевським була зроблена спроба обґрунтування закономірностей внутрішнього управління. Він зазначав, що закономірність внутрішнього управління – це відображення найбільш міцних, істотних, загальних, необхідних, повторюваних і об'єктивних зв'язків і відносин, що виникають і виявляються в ході здійснення управлінської практики. Принципи внутрішнього управління – це основоположні норми і вимоги до організації процесу управління, що виражають головний зміст закономірностей [6].

У першій половині 80-х років управління школою здійснювалося на основі адміністративних принципів, в числі яких основоположними були принципи зв'язку школи з політикою, ідеологією комуністичної партії і демократичного централізму [1]. Ці принципи не дозволяли повною мірою враховувати людський фактор, гуманістичну спрямованість освіти. В кінці 80-х років серед інших наукових принципів управління одержують обґрунтування принципи демократизації і гуманізації, раціонального поєднання централізації і децентралізації, системності та цілісності внутрішнього управління (Г. Габдулін, М. Поташник, П. Третьяков та ін.). Основоположними принципами управління ставали ті, які дозволяли керівникові школи повною мірою будувати свою управлінську діяльність з точки зору її державно-суспільної спрямованості з урахуванням інтересів і потреб усіх учасників педагогічного процесу, активного залучення їх в управління школою [5].

Методологічною основою управління стають підходи, які реалізують на практиці способи вирішення управлінських завдань. Як показали дослідження вчених і передовий педагогічний досвід, використання того чи іншого підходу в залежності від місцевих

умов дозволяє керівнику школи підвищувати якість і результативність управлінських рішень, повніше враховувати власні можливості в організації педагогічного процесу, здійснювати управління школою на основі наукових знань і положень сучасних теорій управління. Характеристика і класифікація різних підходів до управління з тих чи інших ознаками, що містяться в працях Т. Давиденко, В. Лазарева, М. Поташника, Т. Шамової та інших дозволяє глибше розкривати зміст управлінського процесу, його сутність та закономірності.

Основними напрямками розвитку теорії внутрішньшкільного управління в 80-і роки були розкриття специфіки управління школою в умовах демократизації суспільства та освіти, реалізація особистісного підходу до освіти та управління ним, гуманізація школи та учнів, оптимізація управління педагогічним процесом з метою підвищення його якості та ефективності [1]. Цей етап характеризується відмовою від термінології школоведіння та використанням термінології управлінської науки, посиленням дослідження сутності та змісту управлінських функцій, розробкою теоретичних основ системи управління школою, його оптимізації. Більшість досліджень цього періоду присвячено проблемам управління школою на принципах демократизації і гуманізації, державно-громадського характеру управління (праці Г. Габдулліна, Г. Горської, В. Звереві, І. Колеснікова, М. Кондакова, А. Орлова, М. Портнова, М. Поташника, В. Сухомлинського, П. Фролова, Т. Шамової та інших). Названі автори заклали основи теорії управління школою на принципах демократизації в умовах функціонування командно-адміністративної системи. Неоціненний внесок у вирішення цих проблем вніс В. Сухомлинський, який вважав демократизацію і гуманізацію внутрішньшкільного управління важливою умовою успіху всього педагогічного процесу в школі [9]. Внеском В. Сухомлинського у розвиток теорії внутрішньшкільного управління з'явилася ідея громадянськості, постійного духовного спілкування з дітьми, а також демократизація управління школою через систему шкільного само-

врядування із залученням учнів, батьків, громадськості. Він надавав великого значення організації роботи з педагогічним колективом, активізації соціально-психологічних функцій управління, створенню атмосфери творчого пошуку в колективі, вдосконалення особистих та професійних якостей керівників шкіл. Його роздуми, висновки пройняті глибокою любов'ю до дитини як складного об'єкта виховання та навчання, повагою до вчителя, вірою в його творчі сили. Досліджуючи проблеми управлінської діяльності в школі, Є. Березняк показав величезне значення організації виховної роботи в умовах демократизації освіти, педагогічної діагностики, необхідність підвищення професіоналізму керівників шкіл та педагогів [3]. Аналізуючи літературу 80-х років з теорії внутрішньшкільного управління, ми прийшли до висновку, що характерними рисами розвитку демократичних засад в управлінні школою, що знайшли відображення в наукових дослідженнях, були:

- залучення до активної участі в управлінні школою вчителів, учнів, батьків, громадськості;
- розвиток учнівського самоврядування;
- підвищення адміністративної самостійності школи;
- гласність і виборність директорів шкіл;
- створення сприятливого психологічного клімату в колективі;
- особистісний підхід до кожного вчителя.

Результати дослідження показали, що у 80-ті роки отримав широке поширення особистісний підхід до управління школою. Були уточнені особливості та основні напрямки організаційно-педагогічної діяльності керівника школи, визначено фактори, що впливають на її ефективність, показано шляхи її вдосконалення. У рішення вищезазначених проблем внесли вклад Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Кричевський, Т. Шамова. Ряд досліджень 80-х років з теорії управління школою був присвячений проблемі прийняття управлінських рішень: дана їх характеристика, створено алгоритм прийняття управлінських рішень, розроблялася технологія і організація їх виконання. З'явилися наукові роботи з психології управління (О. Дейнеко, М. Портнов, В. Сухомлинський,

Р. Шакуров та інші). Велика увага в ці роки приділялась розробці основ наукової організації особистої праці директора школи, що було однією з головних умов підвищення ефективності та результативності його управлінської діяльності. У 80-ті роки в управлінні школою впроваджувався один з важливих принципів організації праці – принцип оптимізації (Ю. Васильєв, А. Орлов, П. Худомінській, Н. Черпінський, Т. Шамова). Як показав аналіз їх робіт, однією з умов вдосконалення внутрішнього управління була його оптимізація. В основі її лежала концепція оптимізації педагогічного процесу, розроблена Ю. Бабанським. Їм були визначені основні етапи оптимізації навчально-виховного процесу, умови їх здійснення, основні її критерії. Вважаючи можливим застосування теорії оптимізації до управління школою, Ю. Бабанський показав необхідність оптимізації таких напрямів управлінської діяльності, як планування всієї роботи школи, організація контролю і самоконтролю вчителів, методична робота, організація педагогічного процесу в школі. Ідеї Ю. Бабанського стосовно до системи внутрішнього управління були розвинені М. Поташником, який визначив способи оптимізації управлінської діяльності, основні шляхи оптимізації управлінських функцій, показував при цьому можливість використання системного підходу до управління, необхідність вироблення у директора школи проблемно-пошукового мислення, відмови від стандарту і шаблону тобто наявності нового, оптимізаційного мислення. Основними напрямками оптимізації управління школою в 80-ті роки були послідовне здійснення управлінських функцій, вдосконалення методичної роботи в школі, інформаційне забезпечення управління, організація роботи з вчителями, раціоналізація педагогічного та управлінського праці в школі на основі комплексного використання принципів наукової організації праці. Велике значення надавалося оптимізації функцій управлінського циклу: планування, організації, контролю; створення системи збору інформації з метою підвищення якості управлінських рішень. У результаті дослідження нами виявлено головна умова оп-

тимізації внутрішньошкільного управління в теорії 80-х років: особистісна спрямованість управлінських дій на кожного учня і вчителя на основі принципів гуманізації та демократизації, врахування інтересів та особистих якостей кожного учасника педагогічного процесу, вдосконалення всієї роботи школи як цілісної соціально-педагогічної системи.

Як показав проведений аналіз наукової літератури з проблеми методів внутрішньошкільного контролю до найбільш поширених методів внутрішньошкільного контролю у 70–80-х рр. ХХ ст. можна віднести наступні: індивідуальна бесіда (з учителем, його колегами, учнями, батьками); вивчення документації (календарні плани, поурочні плани, журнали, учнівські зошити, методичний зошит учителя, відгуки про роботу колег, творчий портрет учителя і т. д.); усна перевірка – бесіда (живий контакт між перевіряючим і учнем); письмова перевірка (більш об'єктивна при виявленні знань, умінь, навичок як письмової мови, так і письмово-обчислювальних навичок учнів); фронтальне й поточне анкетування вчителів; інтерв'ювання (письмові відповіді на спеціально підготовлені запитання); діагностичне анкетування (визначення рівня обізнаності та вирішення важливих проблем навчально-виховного процесу); анкетування учнів, батьків; психолого-педагогічні спостереження за роботою вчителя (уроки, позакласні заходи); підсумкова спеціальна співбесіда за результатами навчально-виховного процесу за відповідні структурні одиниці навчального року (за тиждень, місяць, семестр); проведення адміністративного тематичного оцінювання [2; 3; 4; 6; 7; 8 та ін.].

Серед форм внутрішньошкільного контролю передусім панували наступні: колективна форма, взаємоконтроль, самоконтроль, адміністративний плановий контроль, адміністративний регулюючий контроль, класно-узагальнюючий, фронтальний, тематичний, персональний, оглядовий, поточний контроль, попереджувальний, підсумковий, епізодичний, періодичний [2; 3; 4; 6; 7; 8 та ін.].

Підводячи підсумок аналізу розвитку теорії внутрішнього управління і теорії внутрішньошкільного контролю в 80-ті роки,

важливо відзначити наступне: у становленні та розвитку теорії внутрішньшкільного контролю велику роль зіграла практика внутрішньшкільного управління, основні висновки якої служили орієнтиром розвитку теорії. Виходячи з потреби практичної діяльності, вимог часу, вчені пропонували нові структури, зміст, технології управління, розробляли вихідні положення систем управління школою в нових умовах. Однак до кінця 80-х років ще не склалася цілісна концепція управління школою та внутрішньшкільного контролю.

70–80-ті роки – початковий період розвитку теоретичних положень, концепцій, пошуку шляхів удосконалення внутрішньшкільного управління і контролю в умовах гуманізації та демократизації суспільства (розробка системного підходу до управління школою, основними елементами якого є визначення організаційної структури та змісту управлінської діяльності складу суб'єктів управління, встановлення функціональних обов'язків, технологія здійснення управлінських рішень; особистісний підхід до управління школою; управління виховною роботою.

Таким чином, проведений історико-педагогічний аналіз наукових робіт 70–80-ті рр. ХХ ст. В. Беньковського, Е. Березняка, В. Бондаря, Н. Островерхової, В. Литовченко, В. Мартинюка, В. Постового, О. Сая та ін. дозволив визначити основні особливості розвитку теорії внутрішньшкільного контролю у цей період.

А саме, 70–80-ті роки ХХ століття були періодом зародження теоретико-методологічних основ внутрішньшкільного управління і контролю. Цей період характеризується розвитком демократичних засад внутрішньшкільного контролю, гуманізацією та оптимізацією внутрішньшкільного управління і контролю.

У даний період були обгрунтовані: системний, діяльнісний, системно-діяльнісний, науковий, функціональний, інформаційний, ситуаційний і оптимізаційний, особистісний підходи до внутрішньшкільного управління і контролю.

Отже, подальшого вивчення потребує аналіз особливостей розвитку теорії внутрішньшкільного контролю у вітчизняній педагогіці у 90-ті роки ХХ століття – початку ХХІ століття, що є перспективним напрямом нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Беньковський В. Ф. За чітку систему контролю // Рад.шк. – 1982. – № 6. – С. 70–72.
3. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Е. С. Березняк. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
4. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.
5. Димитрієв А. С. Развитие теории внутрискольного управления в Украине в второй половине ХХ столетия: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 История педагогики / А. С. Димитрієв. – Луганськ, 2004. – 20 с. – Бібліогр. : С. 17–18 (10 назв). – [2004-06909].
6. Конаржевский Ю. А. О некоторых проблемах управления школой / Конаржевский Ю. А. // Советская педагогика. – 1985. – № 2. – С. 50–53.
7. Островерхова Н. М. Пути рационализации внутришкольного контроля за преподаванием учебных предметов: дис. ... канд. пед. наук. – К., 1974. – 146 с.
8. Постовой В. Г. Научно-педагогические основы внутришкольного контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1980. – 23 с.
9. Сухомлинский В. О. Розмова з молодим директором школи / Сухомлинський В. О. – К., 1977.
10. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37–54.

Viktorii GHOSH

Kiev

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE THEORY OF INTRASCHOOL CONTROL IN DOMESTIC PEDAGOGY IN THE 70'S AND 80'S OF THE XX CENTURY

The article provides a historical and theoretical analysis of the pedagogical literature on the theory of intra Roswitha control in domestic pedagogy in the 70's and 80's of the twentieth century. The features of the theory of intra Roswitha control in domestic pedagogy in the 70's and 80's of the twentieth century.

Key words: In-school supervision, management Intraschool, periods of development of the theory of intra control.

Викторія ГОШ
г. Киев

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ В 70–80-е ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ

В статье проведен историко-теоретический анализ педагогической литературы по проблеме развития теории внутришкольного контроля в отечественной педагогике в 70–80-е годы XX столетия. Определены особенности развития теории внутришкольного контроля в отечественной педагогике в 70–80-е годы XX столетия.

Ключевые слова: внутришкольный контроль, внутришкольное управление, периоды развития теории внутришкольного контроля.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378:796]:061.1ЄС

Тетяна ДЕРЕКА

м. Київ

t.dereka@kubg.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У КРАЇНАХ ЄС (СХІДНА ЄВРОПА)

У статті проаналізовано сучасні тенденції професійної підготовки фахівців фізичного виховання в країнах Європейського Союзу, зокрема країн Східної Європи. Визначено спеціальності бакалавріату й освітні програми підготовки магістрів фізичного виховання. Наведено особливості навчальних програм провідних вищих навчальних закладів фізкультурного профілю країн Східної Європи. Детально охарактеризовано програму фахової підготовки Краківської академії фізичного виховання та Університету Фессалії в Греції. Визначено напрями діяльності курсів підвищення кваліфікації учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах країн Східної Європи.

Ключові слова: бакалавріат, магістратура, програма підготовки, професійна підготовка, фахівець, фізичне виховання.

Україна офіційно задекларувала свої наміри реформування вищої освіти відповідно до європейських тенденцій її розвитку, подавши заявку на приєднання до Болонського процесу. На даному етапі важливо визначити основні пріоритети та найважливіші завдання реального реформування вищої освіти в контексті прийнятого нового Закону України «Про вищу освіту», який відповідає сучасним європейським та світовим зразкам. Тому, вивчення європейського досвіду професійної підготовки фахівців фізичного виховання дозволить проаналізувати можливі напрями реформування професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції вивчали Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Д. Глазирін [4]. Дослідження Л. П. Сущенко, І. Б. Грінченка, зазначають, що традиційну вищу освіту в економічно розвинених країнах Європи надають класичні університети, спеціалізовані коледжі,

академії, інститути і професійно орієнтовані вищі школи [5, 11]. В сучасних умовах інтеграції у європейський освітній простір, професійна підготовка фахівців фізичного виховання країн ЄС досліджувалася не системно, зокрема вища фізкультурна освіта країн Східної Європи.

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій професійної підготовки фахівців фізичного виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Східної Європи).

Характеризуючи професійну підготовку фахівців фізичного виховання у країнах Європейського Союзу, зокрема країн Східної Європи, зазначимо, що до їх складу входять: Болгарія, Кіпр (грецька частина), Чеська Республіка, Естонія, Греція, Угорщина, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Хорватія. Зазначені країни Європейського Союзу є учасниками структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, щодо зміни освітніх програм та відповідних інституційних перетворень, учасниками Болонського процесу, під-

писавши декларацію «Зона європейської вищої освіти».

Болгарія. Підготовка фахівців проводиться під егідою Комітету з науки, техніки та вищої школи. Головним навчальним закладом є Національна спортивна академія в Софії, де до 1973 року проводилась професійна підготовка фахівців загального профілю з вибором спеціалізації за видом спорту. Починаючи з 1973 року з'явилася диференціація в підготовці фахівців: тренер та викладач. З 1978 року розпочалася підготовка фахівців за трьома напрямками: вчитель фізичної культури; тренер з виду спорту; спеціаліст з рекреації та реабілітації. Випускникам вищого навчального закладу присвоювалося два кваліфікаційні рівні – головний та додатковий. Нині в Болгарії реалізується програма багатоступеневої освіти. Перший рівень займає 4 роки з присудженням звання «Бакалавр» за такими спеціальностями, як: фізичне виховання; тренер з обраного виду спорту; кінезітерапія. Другий рівень передбачає річне навчання з присвоєнням звання «Магістр» за тими ж спеціальностями. Третій рівень передбачає мінімум трирічний термін навчання з присвоєнням звання «Доктор» [4, 14].

Чеська Республіка. У Чехії підготовка фахівців проводиться під егідою Комітету з фізичного виховання й спорту університету Карола в Празі. Учительський напрям здійснює підготовку універсальних фахівців, орієнтованих для роботи з молоддю, як у рамках урочного освітнього процесу, так і у вільних формах організації занять із фізичного виховання з викладання мов (англійської, російської, чеської), географії або біології.

Підготовку компетентних викладачів фізичної культури для всіх видів шкіл, експертів для позашкільної фізичної діяльності дітей і молоді та експертів з фізичної діяльності всіх груп населення, зокрема людей з фізичними вадами здійснює Факультет фізичної культури Палацького університету Оломоуц. Окрім підготовки вчителів, факультет здійснює підготовку фахівців з навчання організації дозвілля, з адаптивної фізичної активності, з фізіотерапії і цивільних наук [4]. Палацький університет Оломоуц також здійснює підготовку фахівців з адаптивної фізичної ак-

тивності. Мета програми – підготовка експертів у фізичній культурі й спорту на декількох рівнях для роботи з дітьми і дорослими з функціональними обмеженнями. Підготовка спрямована на оволодіння студентами теоретичними знаннями й практичними навичками в організації різноманітних форм фізичних дій для осіб з обмеженими фізичними можливостями. Дана програма дає можливість для навчання студентів-інвалідів.

Естонія, Латвія, Литва – країни Європейського Союзу, які були в складі Союзу Радянських Соціалістичних Республік та певний період часу мали спільні освітні стандарти та традиції.

Естонія. Підготовка фахівців фізичного виховання в Естонії здійснюється в класичному Університеті в м. Тарту на факультеті фізичної культури. Професійна освіта здійснюється на рівні бакалавріату, магістратури та докторантури. Бакалаврські програми пропонують в більшості непрофільні дисципліни як доповнення до профільних. Окрім вчителів фізичної культури в університеті здійснюється підготовка спортивних лікарів на медичному факультеті [12].

Латвія. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання проводиться в Латвійському Університеті (м. Рига), на Факультеті «Педагогіки, психології та мистецтва», де здійснюється академічна та професійна підготовка студентів за спеціальністю «Педагогіка здоров'я та спорту». На факультеті здійснюється професійна освіта фахівців фізичного виховання для дитячих садків, початкової та середньої школи. Педагогічна освіта за всіма напрямками здійснюється з поглибленим вивченням теорії та практики, виховання лідерства (теоретичні знання та практичні навички в управлінні навчальних закладів та освіта дослідження) [18]. Латвійська академія спортивної педагогіки (м. Рига) починаючи з 2010/2011 навчального року акредитувала такі освітні програми, як: професійна вища навчальна програма «Фахівець в галузі освіти та спортивної роботи»; професійна вища бакалаврська програма «Спортивна наука», «Фізіотерапія»; професійна вища магістерська програма навчання «Спортивна наука»; програма навчання в доктора-

нтурі «Спортивна наука». Випускники отримують ступінь професійного бакалавра в галузі спортивної науки, а також спеціальності в галузі освіти й спорту з наступними кваліфікаціями: учитель спорту та керівник в галузі спорту; учитель спорту та фахівець з рекреації (відновлення фізичних, духовних сил та здоров'я); старший тренер з виду спорту чи керівник в галузі спорту; учитель спорту й старший тренер з виду спорту; старший тренер з виду спорту чи спеціаліст з рекреації. Професійна вища бакалаврська програма навчання «Фізіотерапія» (термін навчання 4 роки) надає кваліфікацію фізіотерапевта. Кваліфікація тренер з виду спорту надається після професійної програми навчання «Фахівець в галузі освіти та спортивної роботи» (термін навчання 2 роки). Професійна вища магістерська програма навчання «Спортивна наука» (термін навчання 1 рік 7 міс.) надає кваліфікацію учитель спорту, старший тренер з виду спорту, керівник в галузі спорту, фахівець з рекреації. Програма навчання в докторантурі «Спортивна наука» (термін навчання 3,5 роки) надає наукову ступінь доктора в галузі спортивної науки [9].

Литва. Підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється в Литовському університеті спорту (м. Каунас). Традиційно проводиться професійна освіта за спеціальностями: учитель фізичної культури, тренер з виду спорту, кінезітерапевт, менеджер зі спорту та туризму. На литовській мові проводиться навчання на восьми бакалаврських програмах: фізична культура, система спортивного тренування (тренер з виду спорту); фізична активність і здоровий спосіб життя; спортивна рекреація і туризм; менеджмент спорту; фізіотерапія; адаптивна фізична активність; фізична активність і суспільне здоров'я. На двох програмах англійською мовою проводиться навчання за спеціальностями: система спортивного тренування; Європейський бакалавр фізичної активності й здорового способу життя.

Також, пропонується дев'ять магістерських програм литовською мовою: менеджмент туризму і спорту; психологія спорту; система спортивного тренування; педагогіка; фізична культура; спортивна фізіологія; адаптивна

фізична активність; фізична активність і суспільне здоров'я; кінезітерапія. Чотири магістерські програми англійською мовою: спортивна фізіологія і генетика; кінезітерапія; менеджмент туризму і спорту; Європейський магістр тренерської роботи з баскетболу (спільно з Вустерським університетом, Велика Британія). Дві докторські програми литовською мовою включають напрям соціальних наук та біомедицини (англійською мовою спільно з Тартуським університетом, Естонія) [19].

Греція. У 1982 році в Греції пройшла радикальна реформа у вищій освіті: змінилися структурні організації університетів, зміст навчальних планів. Відбулася модернізація професійної підготовки вчителів фізичної культури на рівні університетів. Відділи фізичної культури і спортивних наук були створені в трьох університетах, а саме: Афінському університеті, університеті Аристотеля в Салоніках, Університету Фракії.

Університет Аристотеля в Салоніках на факультеті фізичного виховання та спортивних наук здійснює професійну підготовку фахівців фізичного виховання на рівні бакалавріату, магістратури та докторантури. Навчання на бакалавріаті триває від восьми до десяти семестрів. Програми Аспірантури надають можливість отримати Диплом аспіранта (Ступінь магістра). Навчання в докторантурі - Диплом доктора (PhD). Навчання за дослідницькою програмою післядипломної освіти для отримання ступеня магістра триває один повний навчальний рік (два семестри), і не може тривати більше двох повних академічних років (чотири семестри) [13]. З метою академічної мобільності студентів навчання здійснюється за схемою Європейського співтовариства з накопичення кредитів ECTS. ECTS відображає зміст, структуру, еквівалентність і відповідність навчальних програм; критерії якості освіти вищих навчальних закладів, що беруть участь в програмі, відповідно умов про співпрацю. Факультет фізичного виховання та спортивних наук, для забезпечення навчання на науковій основі, у своєму складі має наукові лабораторії: розвиваючої медицини та спеціальної освіти; спортивної медицини; спортивної психології; спортивної

травматології; біомеханіки; загальної фізіології та фізіології фізичних справ; гігієни та спортивного харчування; спортивної підготовки [13].

Афінський університет здійснює професійну підготовку фахівців фізичного виховання на Факультеті фізичного виховання та спортивних наук, який має в своєму складі кафедри: спортивної медицини та біології, теоретичних наук, спортивних ігор, легкої атлетики, водних видів спорту, гімнастики та танців. Тривалість навчання за програмою бакалавріату становить чотири роки (вісім семестрів). Протягом перших трьох років навчання студенти навчаються за загальною програмою, на четвертому році навчання студент обирає спеціалізацію: народні танці, адаптоване фізичне виховання, спорт для всіх. Навчання за спеціалізацією складає 18 кредитів на семестр. Ступінь магістра студент отримує після двох років навчання. На факультеті фізичного виховання та спортивних наук є можливість отримати ступінь кандидата наук після трьох років навчання та завершення досліджень, що пов'язані з такими галузями: спортивна психологія, соціологія, філософія, історія, педагогіка [2].

Кіпр (грецька частина). Вища освіта пропонується як державними, так і приватними установами. На Кіпрі всього сім університетів: три державних та чотири приватних. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється в Кіпрському європейському університеті на рівні бакалавріату зі спеціальності спортивні науки та фізичне виховання. Загальний термін навчання три роки, 240 кредитів ECTS. На четвертому курсі студентам надається можливість обрати спеціалізацію. Випускники, незалежно від їх спеціалізації, можуть працювати в якості вчителів фізичного виховання у всіх навчальних закладах. Також вони мають право працювати за наступними тренерськими спеціалізаціями: тренер професійного, напів-професійного та аматорського спорту; фітнес-тренер; керівник наукової підтримки в спорті. Випускники за бажанням можуть працювати за спеціалізацією «Фізичні вправи та здоров'я»: керівник фітнес програм; керівник оздоровчих програм зі спеціальним контин-

гентом населення (особи, що мають вади здоров'я) [8]. Кіпрській європейський університет на бакалаврському рівні проводить фахову підготовку за програмою фізіотерапії. Навчання проходить згідно світових стандартів фахової підготовки з фізичної терапії. Програма підготовки забезпечує вивчення таких дисциплін, як: кінезіотерапія, лікувальна фізична культура при захворюваннях опорно-рухового апарату, серцево-судинної, дихальної, ендокринної систем, лікувальна фізична культура в неврології. Випускники мають право працевлаштування в державних та приватних клініках, спортивних клубах, спортивно-тренувальних, науково-дослідних центрах; в навчальних закладах середньої та вищої освіти.

Угорщина. Фахівців готують у Вищій школі фізичного виховання у Будапешті. Основним напрямом у освіті є вчительський, але проводиться підготовка тренерів з різних видів спорту. У вищих педагогічних школах протягом чотирьох років здійснюється фахова підготовка викладачів за двома спеціальностями, де фізичне виховання є другим (додатковим) фахом для філологів, географів, істориків чи біологів [4, 14]. Національний Медичний університет Земмельвейс в Будапешті в своїй структурі має Інститут Медичної Реабілітації - найбільше медичний заклад Європи, спеціалізація якого реабілітація та відновлення організму при різних захворюваннях. Починаючи з 2015 року, в інституті відкрито програму підвищення кваліфікації за всіма напрямки реабілітації (за винятком психіатрії та логопедії) [3].

Мальта. Мальтійський університет пропонує студентам ступінь бакалавра, магістра та доктора (PhD). Інститут фізичного виховання та спорту в Мальтійському університеті було створено у 2002 році з метою надання сертифікатів, дипломів, наукових ступенів; організації курсів підвищення кваліфікації з фізичного виховання та спорту; для проведення досліджень в даній галузі. Інститут фізичної культури та спорту включено до європейської асоціації здоров'я і фітнесу, європейської мережі спортивної науки, освіти та зайнятості, фізичного виховання, Асоціації Великобританії та Федерації Міжнародних

спортивних Університетів. Сертифікати, дипломи та науковий ступінь бакалавра фізичного виховання надаються після курсу навчання від одного до трьох років. Тривалість всіх базових програм бакалавріату – три роки [10].

Польща. У Польщі підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється у більш ніж тридцяти вищих навчальних закладах, серед яких ключову роль відіграють Академії фізичного виховання [15]. Фахівців фізичного виховання і спорту готують за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: «бакалавр» – трирічний термін підготовки, і «магістр» – дворічний термін підготовки. Провідними профільними вищими навчальними закладами є Варшавська, Гданська та Краківська академії фізичного виховання, які можна віднести до найбільш сучасних закладів з точки зору активного впровадження європейських стандартів підготовки фахівців в галузі фізичної культури, спорту та здоров'я людини [1, 17]. У 1992 році було введено Статут вчителя, який передбачає посилення ролі вчителя у навчанні і вихованні підростаючих поколінь. У Статуті була запропонована наступна структура підготовки та удосконалення кваліфікації вчителів: трьохрічний ліцензіат; дворічні магістерське навчання (після ліцензіату); післядипломне навчання (півтора року); докторантура (три роки); підвищення кваліфікації вчителів на курсах та методичних семінарах (для отримання більш високої вчительської кваліфікації). Міністерством освіти і спорту було затверджено Карту вчителя, в якій визначено наступні ступені його кваліфікації: вчитель стажист, контрактний, призначений, дипломований і почесний професор освіти [16].

Румунія. У Румунії провідним навчальним закладом з підготовки фізкультурних кадрів є Інститут фізичного виховання й спорту в Бухаресті, утворений в 1912 році, який нині має назву Національна академія фізичної освіти та спорту Румунії з факультетами: фізичної освіти, спортивним, фізіотерапії; коледжем для тренерів. У вищому навчальному закладі здійснюють підготовку магістрів, докторів. Передбачена дворівнева освіта за структурою 3+1, де на першому етапі проводиться загальна базова підготовка, а на дру-

гому етапі навчання здійснюється спеціалізована підготовка за відповідними напрямками [4].

Словаччина. Підготовка фахівців проводиться під егідою Комітету з фізичного виховання та спорту у Відділі фізичного виховання та спорту Університету Камінського в Братиславі. Підготовка фахівців в галузі фізичного виховання здійснювався протягом чотирьох років. Починаючи з 1974 року відбувся перехід до п'ятирічного терміну підготовки вчителів фізичної культури та розпочалася реалізація програм за тренерським та організаційно-методичним напрямками. На тренерському напрямі більш поглиблено вивчаються теорія, методика та техніка обраного виду спорту. На організаційно-методичному напрямі більш широко вивчаються теорія та методика фізичного виховання, проблеми організації та управління у галузі фізичної культури. Основними місцями працевлаштування випускників є заклади масових форм фізичної культури. Учительський напрям підготовки фахівців в університеті, орієнтований для роботи з молоддю, як в межах офіційного освітнього процесу, так і у вільних формах організації занять з фізичного виховання [14].

Словенія. Основним навчальним закладом є Вища школа фізичної культури в Люблянці. Програма навчання розрахована на 4 роки. У вищій школі фізичної культури більш прагматична орієнтація в освіті, оскільки більше часу відводиться на теорію, методика та техніку рухової діяльності і менше на вивчення інших дисциплін природничого та гуманітарного циклів. В навчальному закладі повний курс навчання складається з двох етапів: етап базової підготовки (2 роки); етап спеціалізованої підготовки з вибором спеціальностей за напрямками: учительський, тренерський, рекреаційний (2 роки) [14].

Хорватія. У Загребському університеті на Факультеті фізичної культури проводиться професійна підготовка фахівців фізичного виховання за освітніми програмами бакалавріату, магістратури та аспірантури. Програми бакалавріату, першого циклу навчання, розраховані на три роки й складають 180 ECTS кредитів. Другий цикл навчання, магістерсь-

кий, триває два роки та розрахований на 120 ECTS кредитів. Університетська програма підготовки аспірантів, третій цикл навчання, триває три роки. По закінченні курсу студенти отримують диплом та вчений ступінь доктора наук [7].

У таблиці 1 нами представлено навчальні плани професійної підготовки фахівців фізичного виховання таких вищих навчальних закладів ЄС, як: Краківська академія фізичного виховання та Університету Фессалії, Греція.

Таблиця 1

Навчальні плани професійної підготовки фахівців фізичного виховання вищих навчальних закладів ЄС (кредити) [1, 2, 13]

Краківська академія фізичного виховання		Університет Фессалії, Греція	
Загальні предмети	год.	Перший рік навчання	ECTS
Іноземна мова (B2)	120	Анатомія	4
Інформатика	30	Біомеханіка	4
Філософія / соціологія	30	Педагогіка фізичного виховання	4
Пропедевтика логіки / комунікація міжнародна	30	Спортивна педагогіка	4
Всього:	210	Вступ до педагогіки	3
Базові предмети		Інформаційні технології	3
Анатомія	60	Легка атлетика I	2
Анатомія функціональна	15	Освітня гімнастика	2
Антропологія	45	Техніка баскетболу	4
Біохімія	30	Соціологія	3
Біологія людини	30	Психологія фізичного виховання	4
Фізіологія	90	Біохімія	4
Педагогіка	75	Психологія	4
Психологія	90	Іноземна мова (професійна)	3
Психолого-педагогічна допомога в школі	30	Легка атлетика II	4
Теорія фізичного виховання	60	Традиційні танці Греції	4
Всього:	525	Художня гімнастика	2
Спеціальні предмети		Другий рік навчання	
Антропомоторика	45	Основи фізіології рухів	5
Біомеханіка	30	Менеджмент рекреації і спорту	4
Освіта здоров'я	30	Методи досліджень	3
Риторика	30	Навчання рухам	3
Історія фізичної культури	45	Методологія викладання фізичного виховання I	4
Туристка і рекреація	30	Ритміка	3
Методика фізичного виховання	90	Навчання волейболу	3
Управління і право в освіті	30	Навчання футболу	3
Перша домедична допомога	15	Вступ до тренування	4
Харчування людини	30	Кінезіології	4
Ритміка і танець	60	Спортивна педагогіка	3
Теорія дитячого та юнацького спорту	45	Історія фізичного виховання і спорту	3
Рухливі ігри і забави	30	Статистика	3
Теорія і методика гімнастики	90	Методологія викладання фізичного виховання II	4
Теорія і методика легкої атлетики	90	Навчання плаванню	4
Теорія і методика плавання та рятування	60	Навчання гандболу	3

Закінчення табл. 1

Краківська академія фізичного виховання		Університет Фессалії, Греція	
Теорія і методика футболу (чоловічого)	60	Вступ до педагогіки спорту	4
Теорія і методика футболу (жіночого)	30	Методи навчання фізичного виховання	5
Теорія і методика гандболу	60	Фізичне виховання в початковій школі	5
Теорія і методика волейболу	60	Психологія спортивної педагогіки	4
Теорія і методика спортивної боротьби	45	Безпечна практика в школі	4
Художня гімнастика (жінки)	30	Педагогіка вправ	4
Теніс	15	Фізичне виховання в початковій школі	5
Лижний спорт	30	Вправи для інвалідів	5
Дипломна робота	45	Четвертий рік навчання	
Всього:	1125	Інтернатура у вихованні	4
Всього за напрямом:	1860	Життєві навички у вихованні	4
Додаткова спеціалізація (на вибір з трьох)	270	Традиційні танці	2
Літній збір	66	Вправи та здоров'я освіта	4
Зимовий збір	78	Оцінювання у фізичному вихованні	4
Асистентська практика в початковій школі	30	Практика	4
Психолого-педагогічна практика	30	Планування, використання та оцінювання у фізичному вихованні	5
Практика вчительська в школі	90	Вікова фізіологія	4
Практика з додаткової спеціалізації	45	Вимірювання в умовах школи	4
Практика в таборах (10 днів)	80	Навчальні ігри у фізичному вихованні	3
		<i>Дисципліни за вибором (в 5, 6, 7, 8 семестрах):</i>	10
		фізичне виховання в школі	
		адаптивне фізичне виховання	
		грецькі народні танці	

У Європейських країнах існують різні форми підвищення професійного рівня в галузі фізичної культури доступні як для вчителів фізичного виховання, так і для вчителів молодших класів, які мають бажання отримати право викладати фізичне виховання. Організація і проведення таких курсів різна в країнах Європейського союзу. Курси мають принципові відмінності як за цілями, завданнями, формами, змістом, так і за тривалістю. У деяких країнах такі види перепідготовки не мають бюджетного фінансування і здійснюються за рахунок власних коштів або благодійних фондів і не є централізованими.

У Європейських країн також існують курси підвищення кваліфікації виключно для учителів фізичного виховання. Їх метою є підвищення якості навчання, вивчення сучасних тенденцій і підходів до фізичного виховання школяра, ознайомлення з новими педагогічними технологіями, методиками викладання фізичної культури в школі, вивчен-

ня стратегій, що мотивуватимуть школярів до занять масовою фізичною культурою і спортом.

Отож, аналіз сучасних тенденції професійної підготовки фахівців фізичного виховання у країнах Європейського Союзу свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін навчальних планів вищих навчальних закладів у різних європейських країнах відрізняється. У європейських країнах велика увага приділяється післядипломній освіті фахівців з фізичного виховання і спорту. Використання досвіду вищої освіти у галузі фізичного виховання країн Європейського Союзу, на нашу думку, може стати джерелом для аналізу й переосмислення положень вітчизняної системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні акмеологічно спрямованих освітніх систем вищих навчальних закладів Європейського Союзу.

Список використаних джерел

1. Академія фізичного виховання, Краків. Режим доступу: <http://wfs.awf.krakow.pl/index.php/studia/plany-studiow>
2. Афіньський університет, факультет фізичного виховання та спортивних наук. Режим доступу: http://old.phed.uoa.gr/index_en.php
3. Венгерський Національний Інститут Медичинської Реабілітації (ВНИМР) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://med-practice.eu/semmelweis/>
4. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції: Монографія / Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.
5. Гринченко І. Б. Процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в країнах Європи і в Україні // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип.12. – С. 103-109.
6. Диба Т. Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців фізичного виховання / Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 24. – С. 58-67.
7. Загребський університет (*Sveučilište u Zagrebu*), факультет фізичної культури. Режим доступу: <http://www.unizg.hr/homepage/>
8. Кіпрський європейський університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://euc.ac.cy/easyconsole.cfm/id/176/dep/168/program_id/134
9. Латвійська академія спортивної педагогіки (ЛАСП) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lspa.eu/rus/>
10. Мальтійський університет [Електронний ресурс]. – <http://www.um.edu.mt/intoff>
11. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
12. Тартуський університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ut.ee/ru/postuplenie/informaciya-ob-uchyobe> та <http://www.ut.ee>
13. Університет Аристотеля в Салоніках, факультет фізичного виховання та спортивних наук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.auth.gr/en/press>
14. Фролова Л. С. Вступ до спеціальності «Фізичне виховання» [навчально-методичний посібник]. – Черкаси, 2014. – 282 с.
15. Gaj E., Dzieje Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu (1919–1994) / Gaj E. // Seria : Monografie. – Nr 312. – Poznań : Wyd. Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, 1996. – S. 291.
16. Grabowski H., Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli. «Impuls», Krakow 2004, 70 s.
17. Jaworski Z., Buchta K., Rozwoj publicznych uczelni wychowania fizycznego w Polsce. Almamem, Warszawa 2007, 122 s.
18. Latvijas Universitate [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lu.lv
19. Lietuvos sporto universitetas [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lsu.lt/ru>

Tatiana DEREKA

Київ

PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE EU COUNTRIES (EASTERN EUROPE)

The article analyzes the current trends of physical education specialists' professional training in the European Union, particularly in Eastern Europe. It is determined specialties of bachelor and physical education masters' educational programs. There are peculiarities of the leading Eastern European highest educational establishments in physical education field educational programs given. The programs of Krakow Academy of Physical Education professional training and the University of Thessaly in Greece are described in details. The directions of physical education teachers' upgrading courses in Eastern European universities are determined.

Key words: bachelor, master, educational programs, professional training, specialist, physical education.

Татьяна ДЕРЕКА

г. Киев

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СТРАНАХ ЕС (ВОСТОЧНАЯ ЕВРОПА)

В статье проанализированы современные тенденции профессиональной подготовки специалистов физического воспитания в странах Европейского Союза, в частности стран Восточной Европы. Определены специальности бакалавриата и образовательные программы подготовки магистров физического воспитания. Приведены особенности учебных программ ведущих высших учебных заведений физкультурного профиля стран Восточной Европы. Подробно охарактеризованы программу профессиональной подготовки Краковской академии физического воспитания и Университета Фессалии в Греции. Определены направления деятельности курсов повышения квалификации учителей физического воспитания в высших учебных заведениях стран Восточной Европы.

Ключевые слова: бакалавриат, магистратура, программа подготовки, профессиональная подготовка, специалист, физическое воспитание.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 378.6:37.016

Ван КАНЬ

м. Київ

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З КИТАЮ

Стаття піднімає питання розкриття основних підходів до інструментальної підготовки китайських студентів на мистецьких факультетах педагогічних університетів на традиційній основі музичного виховання в Китаї. Виокремленні особистісно-орієнтаційний, діяльно-творчий та інтегративний підходи у підготовці майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності з учнями.

Ключові слова: майбутній вчитель музики, інструментальна підготовка, національні традиції, особистісно-орієнтаційний, діяльно-творчий та інтегративний підходи.

У час глобальних соціально-економічних та духовних зрушень у суспільстві вирішального значення для розвитку освіти набуває окреслення чітких орієнтирів та перспективних напрямів підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває всебічне ознайомлення з інструментальним мистецтвом в системі фахової підготовки майбутніх учителів музики, що має оригінальні й високохудожні виконавські традиції. Незважаючи на безліч робіт з даної проблеми: українських, зарубіжних та конкретно китайських дослідників, досі залишаються не повністю розкритими питання основних підходів до цього виду музично-педагогічної діяльності.

У сфері музично-педагогічної освіти ідеї, пов'язані з питаннями фахової підготовки майбутніх учителів музики, представлені в працях науковців: Е. Абдулліна, О. Андрейко, Л. Арчажникової, Н. Ветлугіної, Н. Гузій, Н. Гуральник, О. Єременко, Л. Коваль, А. Козир, В. Лабунця, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Пехоти, О. Олексюк, О. Ростовського, О. Рудницької, Р. Савченко, В. Федоришина, Г. Ципіна, В. Шульгіної, О. Щолокової, Д. Юника та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних підходів до інструментально-виконавської підготовки студентів із Китаю на факультетах мистецтв педагогічних університетів України з урахуванням національних традицій.

З цього приводу доречно зазначити, що Китай – країна стародавньої цивілізації: на її території виявлені залишки первісної культури часів раннього палеоліту та бронзового

століття. Первіснообщинний лад існував у цій країні довго – коли в XIV ст. до н.е. сформувалася перша рабовласницька держава Інь. Саме в іньську епоху зародилася культура, яка дала початок китайській цивілізації в усій її специфіці та значущості. У цей період був складений в основних рисах місячний календар та винайдене письмо – праобраз сучасної ієрогліфічної китайської каліграфії. Подальший освітньо-культурний розвиток Китаю відбувався у перших централізованих імперіях – династії Цін (221–207 рр. до н.е.) та династії Хань (206–220 рр. до н.е.).

Розквіт китайської стародавньої культури своїми витокami сягає середини II тис. до н.е. Її своєрідність, незвичайність полягає в рівні буденної свідомості, яка вже давно отримало назву «китайські церемонії» – етико-ритуальні принципи з відповідними їм нормами поведінки. Етика і ритуал були позбавлені міфологічного і, певною мірою, сакрального (потаємного) та священного змісту. Тому міфологія і релігія поступалися етико-ритуальним нормам. Цей процес знайшов своє найповніше відображення і завершення у вченні Конфуція (551–479 рр. до н.е.), яке в II ст. до н.е. було канонізовано і закладено в основу офіційної ідеології Китаю [4, 179].

Справжні зразки стародавніх музичних творів, зважаючи на відсутність загальноприйнятої системи нотного запису, не збереглися (хоча спроби з реконструкції на підставі збережених нот робляться постійно), проте відомі назви і тексти безлічі пісенних фрагментів, найбільшим зібранням яких вважається «Книга пісень» (Ши цзін). Збереглися також справжні стародавні музичні інструме-

нти, серед яких особливу цінність представляють підбори бронзових дзвонів (бянь чжун).

У більш пізню епоху, особливо починаючи з епохи Хань, в Китаї з'явилося, поряд з традиційними гусями (цин), щипкова група інструментів подібно лютні (піпа). Що стосується складу оркестру, який відомий, зокрема, за численними глиняними зображеннями музикантів і танцюристів в ханських похованнях, а також за знайденими там же інструментами, то він залишався протягом століть в основному незмінним. До його складу входили дзвони (чжун), барабани (гу), літофони (цін), струнні (цінь се) і духові (шен ді) інструменти. У ханську епоху, за переказами, при імператорському дворі діяло установа, так звана «Музична палата» (Юе фу), в функції якої входило збирання і зберігання зразків народної музичної творчості [9, 191].

Доречно зазначити, що універсальність застосування ритуальних форм поведінки призводить до регламентації всіх сторін життя, і особливо «обрядів життєвого циклу», пов'язаних з народженням, нареченням імені, повноліттям, шлюбом і смертю. Все це фіксується у відповідних текстах, найбільш відомими з яких стають «Книга обрядів» (Лі цзи), «Чжоускі обряди» (Чжоу чи) і «Зразкові церемонії і правила благопристойності» (І чи). У 1750 році було видано «Повне дослідження з п'яти категорій лі-ритуалу» (У чи тун као) в ста томах, присвячених придворним святкам і прийомам, військовим статутам і траурним обрядам. Багато в чому завдяки цьому літературному виразу нормативних регуляторів поведінки, які в інших суспільствах настільки ретельно не фіксувалися, затвердився відомий європейський стереотип «китайських церемоній». Опорою китайської системи ладу, як відомо, є ангеітонна пентатоніка, внутрішньоладові відносини якої характеризуються відсутністю інтенсивного тяжіння, що так характерно для європейської музичної системи. Рівень фахової підготовки вчителів-музикантів передбачає оволодіння спеціальними знаннями і навичками в певній галузі педагогіки, які складаються з передачі через покоління всієї сукупності досвіду і визначаються як процес професійної підготовки.

У сучасних умовах вища школа повинна забезпечити такий процес професійної підготовки, в якому майбутній вчитель музики постійно відчував би себе причетним до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатним забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, що дозволило б гармонізувати міжособистісні відносини, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

В історії педагогічної науки А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський в межах професійної підготовки студентів особливу увагу приділяли питанням впровадження наукових підходів у цей процес. З цієї позиції особлива увага була приділена особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання молодого покоління. Разом з тим, А. Макаренко в своїх наукових працях сформулював вимоги до особистості вчителя, визначив умови, дотримання яких забезпечить динамізм усього навчально-виховного процесу [6]. Вчений вважав, що в педагогічних закладах повинна створюватися така система навчання, яка сприятиме самостійній педагогічній творчості майбутнього вчителя музики. Вирішення цього питання він бачив у посиленні практичної спрямованості навчання, збільшення часу на педагогічну практику, запровадження курсу педагогічної майстерності для майбутніх учителів [6, 344].

В. Сухомлинський акцентує увагу на проблемах виховання всебічно розвиненої особистості, основи якого були закладені ще в стародавній Греції [8, 436]. Його теоретичні узагальнення присвячені питанням індивідуального і особистісно-орієнтованого підходу до навчання, які мають схожі риси за основними положеннями і лежать в основі сучасної концепції мистецької освіти. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід реалізується через активну діяльність, яка передбачає саморозвиток усіх суб'єктів навчального процесу.

Доцільно підкреслити, що основні цілі особистісно-орієнтованого навчання повинні бути не лише усвідомлені студентами, але й прийняті як особистісно значущі цінності. І. Бех визначає особистісну цінність «як пси-

хологічне новоутворення, яке відображає найбільш безпосередню значиму для суб'єкта узагальнену сферу навколишнього середовища, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і стверджує себе, власне «Я», і в результаті чого ця сфера стає простором його життєдіяльності» [1, 11].

Як зазначає І. Зязюн, у філософії, психології та педагогіці сучасної мистецької освіти спостерігається зміщення уваги дослідницького інтересу з розробки описово-нормативних моделей особистості та діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги до змісту його професійної підготовки, до дослідження професійної свідомості і самоусвідомлення суб'єкта діяльності – його цінностей, смислових утворень, рефлексії. Дослідник підкреслює, що аналіз змісту мистецької освіти свідчить, що саме професійна свідомість є головним вузлом, де зосереджуються основні протиріччя між існуючою практикою підготовки педагога і його конкретно професійною діяльністю, у зв'язку з чим, виникає необхідність «виходу за межі вузько технологічного розуміння професійної діяльності у сферу психології свідомості, розвиток якої розуміється основним змістом процесу професіоналізації» [2, 115].

Важливим у підготовці майбутніх учителів музики є діяльнісний підхід, якого полягає у формуванні майбутнього фахівця як суб'єкта навчально-виховного процесу в ракурсі відповідності його особистісних якостей вимогам педагогічної професії. Професійне становлення майбутнього фахівця з методологічних позицій діяльнісного підходу постає як складно структурований процес, поліфункціонально спрямований на досягнення певних цілей: формування системи знань про закономірності педагогічного процесу, про форми та способи його організації; оволодіння конкретними видами професійної діяльності, формування педагогічних умінь і навичок майбутнього фахівця; та виховання певних професійно значущих особистісних якостей. Зміст фахової підготовки в контексті діяльнісного підходу визначається професіограмою фахівця, що є власне моделлю кінцевого результату його професійної підготовки, яка віддзеркалює вимоги до якості теоретич-

них знань, умінь і навичок і надає перелік основних кваліфікаційних характеристик майбутнього вчителя музики [3, 121].

З позицій діяльнісного підходу професійна підготовка музиканта-педагога зорієнтована на соціально значущий результат, метою якого є формування готовності майбутнього спеціаліста до реалізації соціальних обов'язків, самостійної практичної діяльності у сфері музично-педагогічної освіти. Процес формування досвіду саморегулювання майбутнього музиканта-педагога, з позицій діяльнісного підходу, постає як процес набуття практичних умінь та навичок самостійного регулювання власної поведінки, емоційних станів, мотиваційних утворень, ціннісних орієнтацій, та когнітивно-пізнавальних процесів.

Затвердження методологічних установок діяльнісного і особистісного підходів, що, як зазначає В. Лабунець, призвело до формування інтегративного підходу, який висуває на перший план концепцію формування творчої особистості вчителя, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу практичну діяльність, що спонукає до сформованості стійкої потреби самовдосконалення. Як зазначає дослідник, специфікою даного підходу є присутність творчості у всіх компонентах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її можливостей у професійній діяльності [5, 21].

Сутнісною характеристикою даного підходу є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень в структурі свідомості майбутнього фахівця. Метою фахової підготовки з позицій індивідуалізації професійної освіти є, за визначенням О. Пехоти, формування готовності студентів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього. З позицій зазначеного підходу, формування підготовленості майбу-

тнього музиканта-педагога постає як процес формування складного інтегративного утворення його особистості, що забезпечує готовність до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

У висновках доцільно зазначити, що підготовка студентів із Китаю до продуктивної діяльності вимагає особливої уваги з урахуванням багатотомових національних традицій. Підпорядкування цієї підготовки на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного та інтегративного підходів сприяє активізації духовного та творчого потенціалу особистості, настанови на нестандартне вирішення професійних завдань, на побудову власних оригінальних стратегій досягнення професійно-значущих цілей, серед яких на першому місці – професійний саморозвиток майбутнього спеціаліста.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204, [1] с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

Van CANH
Kiev

MAIN APPROACHES TO TOOL TRAINING STUDENTS FROM CHINA

The article raises the question of the disclosure of the main approaches to instrumentation, the Chinese students in the art faculties of pedagogical universities on the basis of traditional music education in China. Obtained student-orientation, activity and creative and integrative approaches in the preparation of future teachers of music to productive activities with the students.

Key words: future teacher of music, instrumental training, national traditions, student-orientation, activity and creative and integrative approaches.

Ван КАНЬ
г. Киев

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЯ

Статья поднимает вопрос раскрытия основных подходов к инструментальной подготовке китайских студентов на художественных факультетах педагогических университетов на традиционной основе музыкального воспитания в Китае. Выделены личностно-ориентационный, деятельно-творческий и интегративный подходы в подготовке будущих учителей музыки к продуктивной деятельности с учащимися.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, инструментальная подготовка, национальные традиции, личностно-ориентационный, деятельно-творческий и интегративный подходы.

3. Козир А. В. Проблема формування професійної майстерності фахівців мистецького профілю у вищій школі / А. В. Козир // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 115-123.
4. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций; пер. с кит. – Х. : Фолио; М. : АСТ, 2000. – 446, [1] с.
5. Лабунець В. М. Педагогічні умови інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів / В. М. Лабунець // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2015. – Вип. 19 (24). – С. 19-23.
6. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 8-ми томах] / А. С. Макаренко – М., 1984. – Т. 4. – С. 343-364.
7. Пехота О. М. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, С. В. Ратовська. – Миколаїв : Ілюн, 2011. – 252 с.
8. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. Собр. соч. в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – К., 1979. – т.1 – с. 427-668.
9. Цзінь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України / Цзінь Нань // Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару. – Чернівці, 2009. – С. 191-192.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37.034

Володимир КРАВЕЦЬ

м. Тернопіль

kravets@tnpu.edu.ua

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті зроблено аналіз становлення вітчизняної сексуальної педагогіки, показано труднощі в розумінні самого терміну «сексуальна педагогіка», узагальнено сексуальний педагогічний дискурс ХХ століття. Проаналізовано ідеї основних напрямків сексуальної соціалізації 1920–30-х років, вказано на причини, які гальмували розвиток сексуальної педагогіки в 1970–80-х роках. Окреслено предмет і мету сексуальної педагогіки на нинішньому етапі розвитку українського суспільства, визначено термінологічні нюанси. На основі аналізу ліберальних та консервативних сексуальних програм запропоновано конкретні рекомендації педагогам-практикам.

Ключові слова: секс, сексуальна педагогіка, сексуальна соціалізація, статеве виховання, сексуальна просвіта, сублимація.

Під **сексуальною педагогікою** розуміють розділ педагогічної науки, що на основі вивчення сутності та закономірностей статевого дозрівання обґрунтовує зміст та технології сексуальної соціалізації дітей та підлітків. Високий рівень сексуальної культури – ідеальна мета цього процесу, позаяк залежність від загальної культури прозаїчно нагадує про перманентність сексуальної соціалізації особистості впродовж усього життя. На жаль, до сьогодні проблема сексуальної педагогіки не знайшли належного дослідження у вітчизняній психолого-педагогічній науці, що й робить дану статтю актуальною.

Перш ніж знайомитись з основами сексуальної педагогіки доцільно розглянути коротку історію розвитку її ідей, які зароджувалися у вітчизняному педагогічному дискурсі в кінці ХІХ на початку ХХ століття. Цьому сприяли і феміністичні рухи другої половини ХІХ століття, і вихід у світ перших жіночих журналів, і праці З. Фрейда, і організація шкіл та класів спільного навчання дітей різної статі, і посилення уваги науковців до сексуальної проблематики тощо. Одним з перших, хто запровадив ще у 1904 році в науковий обіг педагогічного дискурсу поняття «сексуальна педагогіка», був Є. Лозинський [1]. Щоправда, проблематика сексуальної соціалізації дітей найчастіше включалась у контекст статевого питання, що визнавалося актуальним у педагогічній думці багатьма педагогами, хоч далеко не всі знали, як правильно його вирішувати. Поняття ж «сексуальна педагогіка», хоч і введене в науковий обіг, не було популяр-

ним серед учених з різних причин: по-перше, на початку ХХ століття все ще продовжувалась інституціоналізація педагогіки як науки, а отже й формування її предметної сфери і структури; по-друге, похідні поєднання від слова «секс» у вітчизняному менталітеті і суспільному дискурсі мали негативні смислові конотації, а тому не могли претендувати на загальну вживаність і легітимність, тим паче у такій сфері, як виховання дітей.

Узагальнюючи сексуальний педагогічний дискурс, що склався на початку ХХ століття, можна виділити декілька вузлових проблем сексуальної педагогіки, а саме: визначення того, **ким, коли і як** повинна здійснюватися сексуальна соціалізація підростаючого покоління. Перше коло питань було пов'язане з обґрунтуванням основних агентів сексуальної соціалізації: сім'я чи школа, лікар чи вчитель, батьки чи вчителі; друге – з визначенням віку, з якого має починатися сексуальна просвіта та статеве виховання дітей; третє коло питань було пов'язане з розробкою форм і змісту сексуальної соціалізації дітей (принципів, підходів, методів та методик).

Не дивлячись на широке висвітлення в численних працях лікарів, педагогів і психологів проблем сексуальної педагогіки, єдиний підхід до проблеми все ж виробити не вдалось, оскільки різні автори відображали не лише спрямованість свого професійно-групового мислення (лікарі чи педагоги), але й особливості власних політичних уподобань (ліберали чи консерватори). Однак до безсу-

мнівних успіхів вітчизняної психолого-педагогічної думки початку ХХ століття в її теоретичних розробках проблем сексуальної педагогіки варто віднести низку положень, котрі, навіть за давності років, продовжують залишатися актуальними і в наш час. Ось найважливіші з них:

- сексуальна соціалізація вимагає злагодженої і систематичної роботи всіх зацікавлених агентів виховного процесу (В. Канель);
- сексуальна соціалізація повинна бути орієнтована на цілі підготовки молоді до їх майбутніх обов'язків подружжя і батьків (О. Водовозова);
- краще дати певну інформацію статевого характеру наперед, ніж запізнитись з нею (Г. Зоргенфрей);
- доцільним є введення у викладання природознавства статевого питання (Л. Севрук);
- не варто квапити дитину дізнаватись таємниці статевого життя, поки в неї не виникли запитання щодо цього (Н. Шор-Троцька) тощо.

У педагогіці 1920-х років у розробці проблеми сексуальної соціалізації можна виділити низку напрямків. Представники соціально-педагогічного напрямку (Д. Азбукін, О. Залужний, С. Моложавий, І. Соколянський) вважали основним завданням виховних зусиль ослаблення статевого потягу. Вони наполягали на вихованні витримки, здатності до самодисципліни у прояві статевої емоції, здійсненні заходів з попередження передчасного і загостреного розвитку статевої чуттєвості і становлення нормальної сексуальності [2].

Представники психоаналітичного (фрейдистського) напрямку (передовсім, М. Рубінштейн) пропонували створення сприятливих умов, при яких статеве почуття дитини не придушувалось, а сублімувалось би завдяки цим умовам [3]. Представники антропологічного напрямку (А. Бернштейн, А. Віреніус, І. Мечніков) вважали основним шляхом раціонального статевого виховання розумну організацію соціального середовища, формування у школярів різної статі моральних якостей, необхідних для повноцінного міжстатевого спілкування. Представники медико-гігієнічного (В. Бехтерев) напрямку на перший план висували фізіологічну сторону ста-

тевих стосунків, випускаючи з поля зору питання виховання моральних стосунків між статями.

Представники ж християнсько-православного напрямку (І. Сікорський, І. Скворцов, Є. Лозинський та ін.) вважали, що *«правильне статеве виховання можливе лише на основі християнської свідомості»*. Основними умовами *«успішної боротьби з негідними проявами»* у сфері статевого життя вони називали внутрішню і зовнішню дисципліну, а статеве виховання будували на основі прямих заборон, з установкою на дошлюбну незайманість і аскетизм.

Аналіз проблеми врахування статевої диференціації у педагогіці перших років радянської влади дав змогу зробити висновок про існування двох шляхів вирішення даної проблеми. Перший – це ліквідація відкритої диференціації за ознакою статі системи народної освіти, яка існувала у дореволюційний час через запровадження спільного навчання дітей обох статей, створення єдиної трудової школи. Другий шлях вирішення проблеми врахування статевої диференціації у педагогіці був пов'язаний зі спробами окремих педагогів таємно, всередині навчально-виховного процесу враховувати статевої особливості учнів.

У результаті тотальної ідеологізації суспільства до середини 20-х років у країні офіційною точкою зору з питань сексуальної соціалізації стала вульгарно-соціологічна позиція А. Залкінда, котрий доводив, що *«статеве має у всьому підпорядковуватися класовому, нічим останньому не заважаючи, у всьому його обслуговуючи»* [4]. Ідеологічний розгром і партійний осуд педології не лише закрили питання сексуальної соціалізації дітей і підлітків для обговорення їх на сторінках педагогічної періодики, не лише вилучили статтю з радянської школи, але й дали старт новій радянській безстатевій педагогіці, яку А. Петровський назвав *«святенницькою десексуалізацією»*. Більшість учителів бачили своє завдання в тому, щоб *«заборонити»*, *«викоринити»* кохання в школі чи просто не помічати його.

Педагогічне табу стосовно будь-яких питань, що стосувалися статевого життя, зали-

шалось законом для школи, навіть якщо це стосувалось старшокласників, котрі стояли на порозі шлюбного віку. У дівчатках засуджувались ознаки їх природної сексуальності: кокетство, бажання привернути до себе увагу хлопчиків. У радянському суспільстві продовжувала розвиватися християнсько-релігійна установка: секс – для чоловіків, кохання – для жінок. Статеве виховання як таке розумілось специфічно: утримання для юнаків, підготовка до материнства для дівчат, сублімування сексуальної енергії для тих та інших. На початку 1950-х років був знайдений інший спосіб вирішення цих завдань – замовчування, дискурсивна кастрація «радянського громадянина».

Не стали в центрі уваги проблеми сексуальної педагогіки і в наступний період радянської історії, хоча в 1970-х роках все більше педагогів між іншим згадують про статеву проблематику в школі. Із запровадженням у вітчизняну школу навчального курсу «Етика і психологія сімейного життя» (1983), з'явилася надія на підготовку молоді до правильних міжстатевих стосунків. Але непродуманий зміст предмету, методична невідповідність курсу ЕПСЖ, відірваність курсу від інших ланок сексуальної соціалізації учнівської молоді, відсутність державної підтримки курсу «Етика і психологія» сімейного життя», декларативний, абстрагований характер проголошення сексуально-сімейних цінностей, низький рівень викладання, непрофесійність у роботі вчителів, їх закомплексованість й удаване святенництво, несприйняття предмету батьками і вчителями – все це й призвело до того, що педагогізація сексуальності провалилась. Загалом радянська педагогіка із завданнями сексуальної соціалізації не впоралась [5].

За останні десятиріччя наукове вивчення статі і сексуальності безумовно просунулось вперед, написані фундаментальні праці теоретичного і прикладного характеру, ведуться дослідження проблеми гендерної та сексуальної соціалізації; статі і сексуальність розглядаються як найважливіші людські характеристики, робляться спроби розробки концепції сексуального і гендерного виховання сучасних школярів. Проблеми сексуальної пе-

дагогіки учнівської молоді знайшли своє відображення в дисертаційних та монографічних дослідженнях вітчизняних педагогів. Ними вивчались такі аспекти даної проблеми: теоретичні основи сексуальної соціалізації (І. Петрище, Л. Слинко); статеве виховання в сім'ї (А. Говорун, Г. Дейнега, О. Шарган); формування правильних міжстатевих стосунків у шкільному колективі (М. Боришевський, В. Вечер, І. Мезеря, В. Черній, В. Поплужний); особливості статево-ролевого самовизначення юнаків і дівчат (В. Васютинський, О. Кікінежді, Ю. Тарнавський, Т. Титаренко,); гігієнічні питання статевого виховання (І. Юнда); формування культури інтимних почуттів (Л. Мороз, Т. Гурлева, Л. Кульчицька); підготовка вчителя до статевого виховання школярів (В. Бойко, О. Главацька, О. Рибалко).

Але, як у педагогічній науці, так і в педагогічній практиці сьогодні існують різні і навіть часом протилежні думки про доцільність сексуальної педагогіки, є як її прихильники, так і противники. Перші підкреслюють важливість формування у дітей статевої свідомості і поведінки, достовірних знань з біології, психології, медицини, що стосуються проблематики статевих стосунків (Т. Говорун, Є. Кащенко, О. Кікінежді, В. Колбановський, І. Петрище). Інші (І. Медведєва, М. Рубінштейн, М. Самарець, Т. Шишова) вважають, що просвіту та виховання дітей варто заборонити, позаяк вони стимулюють ранні статеві стосунки, сприяють аморальній поведінці. Не випадково нинішні програми статевого виховання, як і століття тому, нерідко обмежені фізіологічними та медичними аспектами і нехтують педагогічні, забуваючи про той багатий вітчизняний і зарубіжний психолого-педагогічний спадок, який вимагає вивчення і подальшого переосмислення з урахуванням норм моралі, що змінилися, сучасних умов життя.

Водночас сьогодні окреслене особливе проблемне поле, пов'язане з вивченням питань сексуальної соціалізації, розробкою її концептуальних основ і програмних вимог у системі педагогічної освіти. Основне питання – які знання зі сфери сексуальної поведінки, сексуальної культури можуть скласти зміст сексуальної педагогіки, як вони мають вивча-

тися і як їх необхідно застосовувати в практичній діяльності педагога. Виходячи з цього, предметом сексуальної педагогіки ми визначили закономірності та принципи організації процесу сексуальної соціалізації підростаючого покоління. Це передбачає визначення цілей, змісту, форм, методів сексуальної освіти, статевого виховання та формування сексуальної культури, створення оптимальних умов для різних видів діяльності та спілкування особистості для її підготовки до здорового статевого і передовсім подружнього життя.

Метою сексуальної педагогіки є формування цілісної особистості, що відносить себе до певної статі, здатної усвідомлювати свої психічні і фізіологічні особливості, соціальні і моральні норми і, завдяки цьому, встановлювати оптимальні стосунки з людьми своєї і протилежної статі.

Н. Клуге, німецький дослідник, виділяє наступні проблеми сексуальної педагогіки – прийняття сексуальних ролей, опанування сексуальних норм, навчання соціальним, емоційним і сексуальним моделям поведінки відносно обох статей і сексуальних партнерів, моделювання сексуальних потреб у ніжності і чуттєвості, видів сексуального переживання, засвоєння сексуальних знань тощо [6]. Якщо інтегрувати зарубіжні і вітчизняні підходи, то базовою кінцевою метою сексуальної соціалізації стають профілактика і корекція високо-ризикованої сексуальної поведінки, сексуальне і репродуктивне здоров'я людини, підготовка до виконання сексуальних ролей, що є необхідним компонентом соціального здоров'я суспільства, а також захист дітей і підлітків від можливих сексуальних домагань.

Не треба проводити ретельних тривалих діагностичних досліджень, аби переконатися в тому, що знання школярів зі сексуальної проблематики є примітивними. Як ми й очікували, переважно вони оперують побутовими уявленнями, дуже рідко піднімаючись до наукового рівня. Варто зазначити, що найбільші труднощі у респондентів викликало означення таких понять, як «секс», «статева соціалізація», «сексуальна культура», «статева ідентичність». Від 60 до 90 відсотків опитаних взагалі не змогли дати їм інтерпретації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити чинники, котрі гальмують сексуальну соціалізацію в школах. Непоправною помилкою сексуальної соціалізації школярів є намагання нав'язати їм асоціативний зв'язок між сексом і небезпекою. На це впливають наступні фактори: страх першого статевого акту; страх перед можливими сексуальними невдачами; негативне ставлення до сексу, що навіюється релігією; страх перед можливою вагітністю чи захворюваннями, що передаються статевим шляхом, тощо. Програми сексуальної соціалізації у школах, якщо вони є, анкети, тренінги побудовані так, щоб розповісти дітям якомога більше про різноманітні відхилення від норми, збочення. Питальники насичені твердженнями про розповсюдженість збочень серед однолітків і в сім'ї, дитячі й дорослі статеві злочини, дитячу проституцію, ранню вагітність. Тобто дітям дається забагато інформації про гріхи як про норму, що негативно позначається на психіці дитини.

Не варто розповідати старшокласникам про можливі сексуальні збочення, щоб не викликати в них небажаної реакції наслідування. В жодному випадку не можна говорити про сексуальність і секс цинічно, грубо. Не дає особливого ефекту інформація про шкоду здоров'ю, яка може бути пов'язана з ймовірним зараженням венеричною хворобою: не всі здатні задумуватися про наслідки своєї поведінки, а тим більше сприймати ймовірність чогось як реальність. Навпаки, сформована висока вимогливість, вибірковість, висока розбірливість щодо можливих об'єктів статевих контактів суттєво обмежують ймовірність самих цих контактів.

Перш ніж розглядати теоретичні аспекти сексуальної педагогіки, доцільно розглянути термінологічні нюанси. Саме слово «сексуальність» походить від латинського «secare», що означає «різати, розрізати» і виражає ідею «розділеності», «половинки», «дуальності». Цей термін означає і механізми статевого розмноження людини, і діяльність органів, які беруть участь у статевому акті, й еротичні ритуали у різних культурах. Поняття ж «секс» ми розуміємо як похідне від поняття «сексуальність», розуміючи під ним практич-

ну реалізацію лібідо. Хоч слова «стать» і «секс» – у європейських мовах формально синоніми, вони і похідні від них прикметники в українській мові часто мають різне значення. «Стать» і «статеві властивості» означають будь-які характеристики (біологічні, психологічні, соціальні та інші) чи явища, пов'язані з диференціюванням чоловічого і жіночого, розрізненням чоловіків і жінок, тоді як «секс» і «сексуальні властивості» мають на увазі сексуально-еротичні почуття і стосунки, стосуються генітально-еротичної сфери (сексуальний потяг, сексуальні переживання, сексуальна поведінка тощо), тобто все те, що пов'язане з інстинктивною потребою в продовженні роду.

Розглядаючи сексуальну соціалізацію, як предмет сексуальної педагогіки, ми чітко диференціюємо такі її складові компоненти: сексуальну просвіту, статеве виховання та формування сексуальної культури. Незважаючи на тісний взаємозв'язок цих компонентів, вони суттєво відрізняються між собою. Їх ототожнення або недостатнє диференціювання часто буває однією з причин труднощів і непорозумінь, що виникають у вихованні дітей різної статі. Особливо заплутаним було питання співвідношення статевого виховання і сексуальної просвіти. Зазвичай і перше, і друге базується на інформації, котру отримують учні. Якщо ця інформація залишається лише на рівні знань, доводиться говорити лише про просвіту. Якщо ж ця інформація сприяє формуванню поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій і стійко позначається на поведінці, то можна говорити і про виховання. Тому відділити те, що «виховує», від того, що «навчає», не завжди легко, як неможливо розірвати на частини цілісну життєву ситуацію [7, 32]. При цьому варто відзначити, що статеве виховання і сексуальна просвіта з труднощами пробивають собі дорогу в українському суспільстві. А що стосується формування сексуальної культури, то тут взагалі справжня українська цілина.

Найскладнішою проблемою, яку двадцять століття залишило у спадщину двадцять першому, є ставлення до дитячої сексуальності. В цьому питанні існує дві протилежні й однаково важливі тенденції. З одного боку,

на противагу середньовічній ідеї іманентної чистоти й асексуальності дитини сучасна наука визнає факт існування дитячої сексуальності, яку повинні враховувати батьки і вихователі, і з якої випливає також право дітей і особливо підлітків на отримання сексуальної інформації. Думка про те, що незнання дітьми цих питань дасть їм змогу довше зберегти цнотливість, досить розповсюджена, але вона хибна. Навпаки, знання різних аспектів сексуальності допомагає дітям свідомо зберегти свою цнотливість.

Надзвичайно важливим у сексуальній педагогіці має стати осмислення ролі і значення сексуальності в житті людини, необхідності її не тільки для відтворення, але і для нормального розвитку особистості: сексуальність неосяжна поза особистістю, як і особистість неосяжна поза сексуальними переживаннями. Не можна допустити однозначного зведення сексуальності до функціонування статевих органів, необхідно демонструвати зв'язок індивідуальної статевої поведінки з культурними нормами, допомогти зрозуміти соціальні і психологічні передумови деяких сексуальних порушень, сексуальних символів і заборон. Сексуальність необхідно розуміти як самостійну якість особистості, не обмежену репродуктивністю. На Заході вже давно усвідомили, що завданням сексуальної педагогіки не може бути розширення біологічних знань про людську сексуальність. Уроки статевого виховання – це не уроки біології. З іншого боку, це не може бути і набором загальновідомих даних про дружбу і кохання.

Коли з раннього дитинства дитину почнуть навчати отриманню радості не лише від простого задоволення природних бажань смачної їжі, тепла, цікавих речей, а й від самостійного регулювання психічних спонукань, створення чогось нового, тоді вона зможе отримати необхідну базу для управління сексуальними бажаннями. Завдання сексуальної соціалізації – допомогти дітям встановити такі стосунки між юнаками і дівчатами, в основі яких лежали б взаємна повага, почуття власної гідності у дівчат, лицарства у хлопців.

Сексуальна педагогіка здатна вирішувати ще одну проблему – навчити юнаків і дівчат

сприймати та розвивати свою сексуальність, і у зв'язку з цим перекопати їх по-справжньому полюбити себе. Якщо людині подобається її тіло, у неї гармонійні думки і спокійна душа, вона вже сексуальна. Тому передовсім важливо намагатися досягти гармонії з самим собою.

Формуючи своє бачення змісту сексуальної соціалізації учнівської молоді, ми вивчали багатий зарубіжний досвід, вибираючи раціональні зерна в програмах різної орієнтації, як ліберальних, так і консервативних. У ліберальних програмах сексуальність розуміється як важлива життєва цінність. Єдина обов'язкова і культивована норма – почуття відповідальності за характер і наслідки сексуальних стосунків. Ці програми містять обговорення медичних і гігієнічних аспектів статево-ролевої поведінки, питання утримання від ранніх статевих контактів, збереження репродуктивного здоров'я. При цьому завдання формування моральних стосунків між підлітками різної статі стає другорядним.

Консервативні програми присвячені формуванню моральних стосунків між статями, утриманню від ранніх статевих контактів як єдино правильному шляху вирішення проблеми. Знання про репродуктивні процеси і функції подаються дуже поступово й обережно: їх рекомендується пояснювати на прикладі рослин, а не тварин, з метою уникнення передчасних уявлень про біологічну природу відтворення людини.

У наших рекомендаціях синтезовано кращі характеристики двох вищезгаданих. Сексуальна соціалізація не повинна і не може починатися з надання абсолютної сексуальної свободи – вона має створити чіткі моделі бажаних установок і поведінки й потурбуватися про їх повну й глибоку інтерналізацію молодими людьми. Допустима сексуальна активність визначається віком, зрілістю і потребами.

Розглядаючи тему сексуальної активності підліткового та юнацького віку, ми констатували наступні явища:

- 1) інтенсивність статевого потягу в цьому віці надзвичайно велика (гіперсексуальність);
- 2) сексуальна активність носить характер, передовсім, експериментування з но-

вою для підлітка функцією, що втручається в його переживання, стосунки;

- 3) необмежені можливості еротичних уявлень і фантазій за обмежених можливостей їх реалізації створюють сильне емоційне поле, що часом підштовхує до екстремальних форм сексуальної поведінки;
- 4) вибух пубертатної сексуальності відбувається при вкрай непідготовленій свідомості, через відсутність належного статевого виховання на ранніх етапах розвитку;
- 5) більшість підлітків стають готовими до сексуальної активності радше фізично, ніж емоційно;
- 6) зі сексуальною активністю пов'язані як здорові (почуття близькості з іншою людиною, фізична насолода, вивчення себе) так і нездорові стосунки (вагітність, венеричні захворювання тощо);
- 7) підліткова сексуальність ще ізольована від інших складових кохання;
- 8) переживання сексуального потягу часто виявляється сильніше самого потягу;
- 9) сексуальність, переставши бути табуованою, вже не пов'язується з девіантною поведінкою;
- 10) передчасне втягування у сексуальні стосунки має, зазвичай, не прогнозовані наслідки. Статевий акт є лише однією з форм вираження сексуальності людини.

Окремі дослідники намагаються обґрунтувати проблему статевого виховання, як проблему правильної організації переключення дитячої енергетики (сублімації). В такому значенні хорошими засобами, на їх думку, можуть виступати інтенсивні заняття спортом, різноманітні захоплення, танці, тощо. У цих порадах немає нічого поганого, але варто зазначити, що ефективність методів такого типу не підтверджена науково, а до того ж їх не можна назвати надійними. На думку польського педагога Єви Люб'янець, не існує способів, за допомогою яких можна було б зменшити сексуальне напруження.[8].

У підлітковому віці головне в статевому вихованні – сформувати правильне ставлення до міжстатевих, у т. ч. сексуальних стосунків. Не можна придушувати в дитині прояви її статевої належності і висміювати прагнення дівчинки до нарядів, прикрас, косметики чи не підтримувати прагнень хлопчика до вдосконалення своїх фізичних можливостей. Але в усьому необхідно прищеплювати почуття міри і хороший смак. Не варто придушувати

інтересу дитини до представників іншої статі.

Підсумовуючи європейський досвід сексуальної соціалізації, ми рекомендуємо для запровадження в Україні наступні її стратегії:

- міждисциплінарний підхід – сексуальна освіта розподілена по декількох шкільних предметах (біологія, географія, філософія, релігія) в різних класах;
- біологічний підхід – сексуальна провіта здійснюється здебільшого на уроках біології, хоч її елементи можуть вивчатися на інших предметах;
- психосоціальний підхід – в назву предмета входить слово «взаємини». Школярі вітають такий підхід, однак він мало розповсюджений.

Volodymyr KRAVETS
Ternopil

HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF SEXUAL PEDAGOGICS FORMATION

In the article the analysis of the national sexual pedagogics formation is done, the difficulties of understanding the term «sexual pedagogics» are shown; sexual pedagogical discourse of the 20th century is generalized. The ideas of the main trends of sexual socialization of the 1920–30's are analyzed; the causes, which restrained sexual pedagogics development in 1970–80's, are pointed out. The subject and the aim of sexual pedagogics on the modern stage of Ukrainian society development are described, terminological peculiarities are defined. Based on liberal and conservative sexual program analysis the specific recommendations for practical pedagogues are made.

Key words: sex, sexual pedagogics, sexual socialization, sexual education, sublimation.

Владимир КРАВЕЦЬ
г. Тернополь

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СЕКСУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье сделан анализ становления отечественной сексуальной педагогики, показаны трудности в понимании самого понятия «сексуальная педагогика», обобщен сексуальный педагогический дискурс XX в. Проанализированы идеи основных направлений сексуальной социализации 1920–30-х годов, указаны причины, тормозящие развитие сексуальной педагогики в 1970–80-х гг. Выделены предмет и цели сексуальной педагогики на современном этапе развития украинского общества, оговорены терминологические нюансы. На основе анализа либеральных и консервативных сексуальных программ выработаны конкретные рекомендации педагогам-практикам.

Ключевые слова: секс, сексуальная педагогика, сексуальная социализация, половое воспитание, сексуальное просвещение, сублимация.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 376:615.8(09)

Наталія ЛЕЩІЙ

м. Одеса

leschiy@ukr.net

ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ І РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито історичні передумови виникнення нового типу закладів для дітей з вадами психофізичного розвитку – навчально-реабілітаційний центр. Описано типи відношення суспільства до проблем навчання і виховання дітей з психофізичними вадами. Проаналізовано перспективи використання засобів фізичної культури у процесі реабілітаційної роботи з дітьми, які мають складні вади психофізичного розвитку на базі навчально-реабілітаційного центру.

Ключові слова: діти зі складними психофізичними вадами, фізична культура, навчально-реабілітаційні центри.

У спільній тематичній національній доповіді Міністерства освіти і науки України та Інституту інноваційних технологій змісту освіти (Київ, 2010 р.) «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» визначено, що «державна політика щодо осіб з інвалідністю, спрямована на інтеграцію їх у соціум та забезпечення рівного доступу до якісної освіти» [5, 11]. Указом Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року схвалено «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». У зазначеному документі проголошено переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські гуманістичні виміри. В тому числі, у Національній стратегії піднімаються питання щодо змін у системі спеціальної освіти. Перш за все, ці зміни стосуються конкретних заходів щодо впровадження в Україні інклюзивної форми навчання та оптимізації існуючої системи спеціальних навчальних закладів. Це свідчить про те, що наша держава у сучасний період знаходиться серед тої частини провідних країн світу, які підтримують гуманістичну спрямованість суспільства і втілюють у життя ідеї створення для усіх громадян рівних можливостей для повноцінного існування. Крім зазначеного, це свідчить також про необхідність змін у системі спеціальної освіти України, а будь-які зміни мають спиратись на історичний досвід. Адже в умовах перебудови та

оптимізації освіти є актуальним переосмислення накопиченого досвіду у вітчизняній спеціальній педагогіці.

Проблемі аналізу історичного досвіду в галузі навчання, виховання і реабілітації осіб з вадами психофізичного розвитку присвячено роботи А. Г. Басової, В. І. Бондаря, Х. С. Замського, В. В. Засенко, В. В. Золотоверх, С. В. Кульбиди, Н. Н. Малофєєва, О. М. Таранченко, В. А. Феоктистової, О. І. Форостян, М. О. Супрун, М. Д. Ярмаченко та ін. Питанням стратегічного розвитку української спеціальної освіти присвячено чимало наукових досліджень В. І. Бондаря, Л. С. Вавіної, В. В. Засенко, Т. М. Дегтяренко, А. А. Колупаєвої, В. М. Синьова, А. Г. Шевцова, М. К. Шеремет та ін. Ключовим принципом цієї стратегії є розуміння того, що ці особи не пристосовуються до правил і умов суспільства, а включаються в його життя на своїх власних умовах, які суспільство приймає і враховує. Для цього суспільство має бути готовим прийняти їх у своє життя як рівноправних громадян, забезпечуючи необхідну підтримку у вигляді логічно зумовленої системи соціально-педагогічної, психологічної, фінансової допомоги та правового захисту [1; 5].

Ми не ставимо собі за мету дати точну історичну картину становлення дефектологічної науки, але для більш правильного окреслення шляхів удосконалення та оптимізації системи спеціальної освіти в Україні, а також з метою обґрунтування використання засобів фізичної культури у системі реабілітації ді-

тей з психофізичними вадами слід звернутись до історичного досвіду та проаналізувати сучасні підходи до організації навчання і виховання означеної категорії дітей. Отже, завданням даного дослідження є аналіз історичних передумов виникнення нового типу закладу для осіб з психофізичними вадами – навчально-реабілітаційного центру (далі НРЦ). Також завданням нашого дослідження є аналіз історичного досвіду використання засобів фізичної культури як складової частини навчально-виховного процесу на базі НРЦ. Процес реабілітації та соціалізації вихованців НРЦ має бути керованим, а значить його управління буде тим більш успішним, чим більш точно ми задамо бажаний кінцевий результат цієї роботи. Досягнення очікуваного результату діяльності (мети) вимагає теоретичного обґрунтування нашого дослідження, що не можливо без розгляду питання чого саме чекає суспільство від навчально-виховного процесу НРЦ і чому саме такі завдання перед НРЦ було поставлено. Крім того, історичний аналіз надає нам змогу проаналізувати досвід і помилки попередніх поколінь у питаннях навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Окремі питання історичного формування відношення суспільства до осіб з вадами психофізичного розвитку дуже змістовно розкрито у роботах Т. М. Дегтяренко [2, 25], яка стверджує, що історично у ставленні до таких осіб «Існувало дві тенденції – негативна й позитивна, які збереглися і до нашого часу. Загальновідомо, що на ранніх етапах робітничої формації, особи з психофізичними порушеннями не мали права на життя й ще в ранньому дитинстві підлягали знищенню. У період Середньовіччя особи з фізичними вадами знаходилися в повній соціальній ізоляції, були нужденними, піддавалися інквізиторським катуванням й приниженню. Сформувалася традиція дискримінації осіб з фізичними й психічними порушеннями, оскільки суспільство не визнавало їх дієздатними. Таким людям не дозволялося брати участь у громадському житті, недостатність реальних уявлень про можливості розвитку дітей із психофізичними недоліками перешкоджали їх навчанню та вихованню. Існуючі в

суспільстві дискримінаційні тенденції стосовно осіб з психофізичними порушеннями збереглися до XIX ст.». Як доказ авторка наводить цитати Ф. Ніцше: «Нехай загинуть слабкі і виродливі – перша заповідь нашого людиноловства. Треба ще допомогти їм загинути. Що шкідливіше будь-якого пороку? – Співчувати слабким і калікам». Далі: «...у процесі становлення цивілізаційних форм державного управління людство перейшло від негативного до позитивного ставлення щодо осіб з психофізичними порушеннями. Зародження цих тенденцій бере початок з античної епохи. В Афінах вважали, що сліпонароджені здатні краще пізнавати свій внутрішній світ, у них глибше розвивається розум і уява. Саме в Афінах було вперше підготовлено спеціальні програми для навчання сліпих громадян. Афіняни з особливою повагою ставилися до незрячих, які мали освіту, а незможні сліпі одержували грошову допомогу. Історія зберегла імена великих сліпих: Гомера, Апія, Цека, Клавдія, Геракліта Ефеського (Темного) та багатьох інших.»

На наш погляд, викладене є дещо суперечливим, оскільки наведені приклади існування і позитивного і негативного ставлення до осіб з психофізичними вадами, які існували в одну епоху водночас. Наразі, як нам відомо, не існує твердих доказів, що на державному рівні переважало негативне або позитивне ставлення до означених осіб у світі, а отже неможна впевнено казати, що суспільство перейшло від одного типу відношення до іншого.

Ми не можемо повністю погодитись також зі спробами взагалі створити будь-яку періодизацію трансформації поглядів суспільства на проблеми калічних і убогих оскільки в різні часи існувало і продовжує існувати як негативне, так і позитивне ставлення до людей з психофізичними вадами і змінюються це відношення на державному рівні, часто на протилежне, у залежності від політичних і економічних умов. Вже наведений нами приклад різного відношення до таких осіб у Стародавній Греції, можна продовжити порівнюючи погляди філософів і політиків XVIII, XIX та XX століть, які пропагували як теорії расового та фізичного переважання одних груп людей над іншими так і теорії гуманізму та

рівності. На наш погляд, спроби такої періодизації є валідними тільки за умови конкретизації території щодо якої проводиться дослідження та торкатися державної політики у питаннях навчання, виховання і соціальної допомоги інвалідам.

Саме цим вимогам відповідають дослідження росіянина М. М. Малофєєва, який запропонував періодизацію на основі дослідження історико-генетичних і соціокультурних основ становлення, системи спеціальної освіти як інституту держави. У його періодизації на першому (IX–VIII ст. до н.е. – початок XII ст.) та другому (XII ст. – кінець XVIII ст.) періодах еволюції відношення до дітей з відхиленнями у психофізичному розвитку сформувалися передумови для організації спеціальних освітніх установ, які були реально створені тільки у третьому періоді (кінець XVIII ст. – початок XX ст.). У четвертому періоді (початок XX ст. – 70-ті рр. XX ст.) відбулася диференціація системи спеціальної освіти, її структурування та суттєвого збільшення обсягу надання дефектологічної освітньої допомоги дітям з відхиленнями у психофізичному розвитку. У п'ятому періоді (з 70-х рр.) еволюції виникає нова ситуація у цій сфері, змінюються організаційні основи системи спеціальної освіти, відбувається її згортання, інтенсивно впроваджуються інтеграційні підходи до освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями та з комбінованими порушеннями в тому числі [4].

У дослідженнях А. Г. Шевцова висвітлено періодизацію розвитку системи соціального реабілітування та еволюції реабілітаційної парадигми в Україні. Автор виділяє періоди Першої світової війни (1914–1918 рр.), появи інформаційного суспільства (кінець 1960-х – початок 1970-х років), біфуркаційний період – час з 1986 року (початок деструкції останніх світових імперій, розблокування соціально-політичної та інформаційної самоізоляції СРСР, створення громадських організацій осіб з інвалідністю національного масштабу) до наших днів, зміст якого спирається на новітній історичний досвід України та пострадянських країн.

Поширені у сучасній літературі періодизації історичного розвитку суспільства, пере-

важно вибудовуються згідно ідеї 3-х хвиль розвитку цивілізації Тоффлера. З цих поглядів в аграрних та індустріальних суспільствах інвалідність розглядається в контексті економічної утилітаризації людини, її соціальної корисності. Економічна і функціональна моделі є логічним наслідком так званої медичної чи адміністративної моделі інвалідності. У рамках медичної моделі передбачався біологічний підхід у догляді та лікуванні, коли людину розглядали не як особистість, а як об'єкт з певними патологіями. Психологічні та соціальні проблеми особистості з комплексними порушеннями у таких підходах залишалися на другому плані. Інституційний догляд характеризувався примусовою ізоляцією інвалідів від зовнішнього світу. Ця модель є стигматизуючою по відношенню до осіб із комплексними порушеннями [5].

Міжнародна практика свідчить, що з 60–70-х років XX-го століття для фахівців стало очевидним, що соціальне оточення також слугує чинником виникнення проблем інвалідів, більше того, соціальна ізоляція людей з проблемами фізичного та психічного здоров'я призводить до соціально-психологічної дезадаптації (А. Г. Шевцов, Т. А. Сак, В. М. Синьов).

Починаючи з 70-х років минулого століття практична соціальна робота у розвинутих країнах переорієнтувалась на концепцію «людина в оточенні». Цей підхід проголошує розуміння психофізичних порушень не як хвороби і не як затримки біологічних, генетичних і метаболічних процесів. Адже наявність вказаного діагнозу не заважає розвитку, досягненню потреб і мети, що мають цінність для людини. Залучення і активізація підтримки навколишнього середовища сприяє соціальному функціонуванню людини та допомагає набутти навичок для подолання соціальних бар'єрів. Люди із будь-якими порушеннями потребують добре організованої допомоги, орієнтованої на реалізацію наявного інтелектуального потенціалу і спрямованої на досягнення максимальної соціальної інтеграції у суспільство. Для вирішення означених проблем служать мейнстрімінг, інтеграція, інклюзія [5].

Ми вважаємо, що відношення суспільства до осіб з психофізичними вадами в усі істори-

чні періоди залежало від соціально-економічних і політичних умов існування. Крім того, існувало і існує у будь-якому суспільстві чотири основні типові різновиди ставлення до таких осіб це:

- ігнорування осіб з психофізичними вадами, тобто таких людей з їхніми проблемами стараються не помічати, їх утримання і піклування про них повністю покладається на їхніх близьких і якщо близькі відмовлялися нести цей тягар, то людина з вадами розвитку просто перестає існувати;
- повне неприйняття осіб з психофізичними вадами як членів суспільства і знищення їх у ранньому дитинстві, як таких, що тільки обтяжують життя іншим членам суспільства, які змушені ним опікатися, адже вони не тільки завдають зайвого клопоту іншим, а й самі не здатні до повноцінного життя;
- відношення до таких осіб з милосердям, тобто утримання їх за рахунок благодійності і меценатства інших членів суспільства, що не ставить осіб з психофізичними вадами на один соціальний рівень з іншими членами суспільства, але й, разом із тим, не покладає на них і суспільно-корисних обов'язків перед суспільством;
- усі члени суспільства мають рівні права та можливості, у тому числі особи з вадами психофізичного розвитку, і головним завданням держави є забезпечення доступності реалізації цих прав усім громадянам.

Отже проблема ставлення до осіб з психофізичними вадами, на наш погляд, є у формуванні суспільства засобами виховання ціннісного відношення до кожної людини, як до особистості, як до індивідуальності з одного боку, з іншого – це виховання у кожного члена суспільства (у тому числі у осіб з психофізичними вадами) відповідального відношення до себе, свого здоров'я і до власних обов'язків перед суспільством, намагання бути корисним для оточуючих і суспільства, що є неможливим, якщо людина не відчуває задоволення від життя. Причому, цей процес не має бути однобоким. Надання державою можливостей для осіб з психофізичними вадами вести нормальне життя, водночас повинне вимагати від цих осіб відповідально ставитись до власного здоров'я і також приносити ко-

ристь суспільству. Виховання у людини означених цінностей вирішить проблему негативного ставлення до осіб з психофізичними вадами.

Відповідно до соціально-економічних умов існування суспільства визначається і переважний тип ставлення до осіб з фізичними та психічними вадами на рівні держави і під умови конкретної політики у цій сфері підводиться теоретична база.

Х. С. Замський [3], вивчаючи витоки сучасної олігофренопедагогіки також стверджує, що відношення до осіб з вадами розвитку завжди залежало від можливості або неможливості отримання від них користі. Якщо такої не було, ними, здебільшого не піклувалися. З появою у людей надлишків виробництва і класової нерівності та можливістю поділитися надлишками, таких осіб стали жаліти та цим стали користатися: хворим та убогим дуже добре давали милостиню, тому їх дуже часто утримували при монастирях. Також є свідчення, що на Русі у Києво-Печерській лаврі доглядали деяких слабоумних. Більша з частина їх скиталися по дорогах. Деякі знаходили притулок у релігійних закладах, які на утримання притулків отримували пожертви чи домах заможних людей, де здебільшого виконували роль забавки. Таке існування означеної групи людей було типовим для країн не лише Європи, але й Індії. Прояви гуманістичного ставлення до осіб з психофізичними вадами спостерігалися протягом усієї історії людства, окремі з них ми вже наводили. Більшого розповсюдження вони набули за часів епохи Відродження. Правове положення «слабоумних» вперше було визначено в Англії вже у XIII ст. Іваном Грозним у 1551 р. у «Стоглавий суддебник» було внесено статтю щодо необхідності піклування про жебраків, хворих і тих, хто бісом одержимий та позбавлений розуму. У 1677 Петро I видав указ щодо позбавлення п'яниць та слабоумних права наслідувати майно та одружуватись, до того ж при ньому було запроваджено утримання таких осіб при монастирях. При чому саме у ті часи було встановлено правило проведення попереднього обстеження особи, яку поміщали у монастир на предмет наявності в неї ознак психічної або розумової вади [3].

В Україні впродовж ХХ століття система «спеціалізованих» (нині – спеціальних) закладів з надання освітніх послуг «аномальним» або як їх називали до середини 70-х років «дефективним» дітям стала складовою системи освіти. Почала розвиватись дефектологія як наука, об'єктом якої стали закономірності та особливості розвитку, виховання й навчання різних категорій аномальних дітей, предметом – діти з різними порушеннями психічного та фізичного розвитку (Г. Н. Коберник, В. М. Синьов, 1984).

На сьогодні в Україні система освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, стан здоров'я яких унеможлиблює навчання і виховання в загальноосвітніх навчальних закладах на загальних підставах, включає спеціальні загальноосвітні навчальні заклади: школи з продовженим днем, школи-інтернати, навчально-виховні комплекси, об'єднання, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні класи в загальноосвітніх школах.

З метою впровадження інноваційних технологій у навчально-реабілітаційний процес, створення умов для соціальної реабілітації, наступної інтеграції в суспільство дітей з порушеннями психофізичного розвитку наказом МОН від 15.09.2008 № 852, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 22 грудня 2008 року за № 1219/15910, затверджено Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Окрім того, до переліку загальноосвітніх навчальних закладів вперше на Україні започатковано створення закладів нового типу – навчально-реабілітаційний центр – заклад для дітей зі складними порушеннями, для яких на основі індивідуальної програми реабілітації запроваджуватимуться індивідуальні навчальні програми за участі педагогічних, медичних працівників, психологів, реабілітологів. Отже, НРЦ – це альтернативні спеціальним школам-інтернатам заклади. Частина із них підпорядковувалася Міністерству освіти і науки України, а частина – Міністерству праці та соціальної політики України. Окремо створювалися навчально-реабілітаційні центри,

діяльність яких здійснювалася за рахунок благодійних коштів або міжнародних фондів. У закладах цього типу створюються сприятливіші умови для виховання і корекційної педагогічної допомоги тим категоріям дітей, соціально-педагогічна підтримка яким донедавна не надавалася, або обмежувалася філантропічно-опікунськими принципами [5].

Створення нового типу закладів освіти потребує розроблення науково-методичного забезпечення. У тому числі це стосується питань організації фізичного виховання у НРЦ та використання засобів фізичної культури з метою досягнення найбільших результатів у реабілітації та соціалізації вихованців НРЦ. У літературі майже відсутня інформація про історичне становлення освіти дітей зі складними вадами. Наразі для цих дітей не розроблено навіть окремих навчальних програм. У нашій країні практика навчання таких дітей пов'язана з Ольгою Скороходовою, яка будучи сліпо-глухою, змогла здобути освіту та зробити наукову кар'єру під керівництвом А. І. Соколянського.

Прикладом закладів для дітей зі складними вадами у колишньому СРСР є Сергієво-Посадська (тоді Загорська) школа-інтернат для сліпо-глухих дітей, яка була чи не єдиним закладом такого типу, потрапити до якої могли одиниці дітей з усього СРСР. У нашій країні діти зі складними вадами психофізичного розвитку донедавна мали навчатись у окремих класах спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) або вдома.

Становлення української школи корекційного фізичного виховання дітей, які мають різні порушення в розвитку, почалося з 1982 року на створеній Б. В. Сермеєвим кафедрі біологічних основ фізичного виховання Одеського державного педагогічного інституту ім. К. Д. Ушинського у лабораторії рухової реабілітації дітей з відхиленнями у фізичному і психічному розвитку (дитячий церебральний параліч, порушення зору, слуху, мовленнєві вади, затримка психічного розвитку та розумово відсталіх). Під керівництвом Б. В. Сермеєва в період з 1982 до 2000 року низкою вчених Б. Г. Шереметом, М. М. Єфименком, О. В. Начиновом, В. В. Бобошком, Ю. В. Павловим, М. О. Федірком, Б. Т. Долин-

ським, І. О. Морозом, Н. О. Остапенко, А. І. Кісе, О. П. Глобою та іншими було захищено кандидатські дисертації (за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка) з фізичного виховання дітей із зазначеними вище вадами, написано відповідні державні програми для всіх основних типів спеціальних дошкільних установ і шкіл-інтернатів, розроблено методичне забезпечення до цих програм. Позиції української корекційної педагогіки посилилися після успішного захисту докторських дисертацій В. Г. Григоренком (спинальні паралічі) і Н. Г. Байкіною (глухі діти). У подальшому під керівництвом учня Б. В. Сермеева професора Б. Г. Шеремета цю роботу було продовжено і подальше наукове обґрунтування застосування засобів фізичної культури у корекційному процесі проводили В. Г. Ковиліна, О. В. Криличенко, О. Ю. Коломійченко, В. Г. Кучеренко, Н. П. Лещій, М. Д. Мога, О. І. Форостян.

Ми цілком погоджуємось з висловом М. М. Єфименка, що «Б. В. Сермеевим з колегами та учнями і послідовниками був закладений потужний блок у фундамент української дефектологічної школи, а саме – теоретико-методологічні та методичні основи фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я».

Відношення суспільства до осіб з психофізичними вадами залежить від соціально-економічних умов та, в основному, буває 4-х типів: повне несприйняття і намагання від них позбутися, ігнорування, утримання на засадах благодійності, визнання рівними членами суспільства і створення для таких осіб рівних умов з іншими членами суспільства. Сучасна освітня політика в Україні спрямована на підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства,

економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Хоча, як ми бачимо, використанням засобів фізичної культури з метою корекції і реабілітації у сучасній дефектології займаються багато вітчизняних фахівців, практично ніхто з них (за виключенням Б. Т. Долинського, який займався проблемами організації фізичного виховання сліпо-глухих на базі Загорської школи-інтерната) не займався проблемою використання засобів фізичної культури у корекційно-реабілітаційному процесі при роботі з дітьми, які мають складні порушення психофізичного розвитку. Тому, зважаючи на створення в Україні НРЦ, розроблення методики використання засобів фізичної культури на базі цього нового типу закладів для дітей зі складними психофізичними вадами залежно від нозології є актуальною науково-методичною проблемою, що потребує вирішення.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 27–31.
2. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями / Дисс. докт. дед. наук. зі спец. 13.00.03 // Київ. – 2012. – 435 с.
3. Замский Х. С. История олигофренопедагогика. – изд. - М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
4. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев. – М. : Экзамен, 2003. – 256 с.
5. Освіта осіб з інвалідністю в Україні – тематична національна доповідь // МОН та Інстет інноваційних технологій та змісту освіти. Київ. – 2010 р. – 417 с.
6. Форостян О.І. Проблеми корекційної спрямованості фізичного виховання дітей із сенсорними порушеннями в українській дефектології (монографія) / О. І. Форостян – Одеса. – 2010. – 438 с.

Nataliia LESCHII

Odessa

HISTORICAL BASIS USE OF PHYSICAL EDUCATION IN PRACTICE TRAINING AND REHABILITATION CHILDREN WITH COMPLEX DEFECTS DEVELOPMENT

The article deals with the historical background of the new type of institution for children with mental and physical development - Education and Rehabilitation Center. Describes the different types of society's attitude towards the problem of training and education of children with mental and physical disabilities. Analyzed the prospects for the use of physical training in rehabilitation work with children who have complex defects based on Educational and Rehabilitation Center.

Key words: children with complex defects, Education and Rehabilitation Center, physical cultural.

Наталья ЛЕЩИЙ
г. Одесса

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье раскрыты исторические предпосылки возникновения нового типа заведений для детей с нарушениями психофизического развития – учебно-реабилитационный центр. Описаны разные типы отношения общества к проблеме обучения и воспитания детей с психофизическими недостатками. Проанализированы перспективы использования средств физической культуры в процессе реабилитационной работы с детьми, имеющими комплексные нарушения психофизического развития на базе учебно-реабилитационного центра.

Ключевые слова: дети с комплексными нарушениями развития, физическая культура, учебно-реабилитационный центр.

Стаття надійшла до редколегії 02.09.2016

УДК 37(09)

Мухиддин ХАЙРУДДИНОВ
г. Николаев
hayruddinov@ukr.net

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ И. ГАСПРИНСКОГО

В статье рассматриваются педагогические идеи и деятельность крымскотатарского просветителя Исмаила Гаспринского, направленная на создание национального-светского образования. Теория образования педагога-реформатора составляет стройную дидактическую систему (цели и содержания образования, принципы, методы, организационные формы, методы контроля и оценки результатов обучения). Педагогическое наследие И. Гаспринского особенно востребовано в условиях возрождения в Крыму системы образования крымскотатарского народа

Ключевые слова: джадидистское педагогическое движение, национальная школа, звуковой метод обучения, воспитательная работа.

Современная система образования Украины постоянно претерпевает изменения, выражающиеся в появлении альтернативных типов учебных заведений, использовании новых программ и пособий, изменении содержания образования, применении новых педагогических технологий и других инноваций начало которым было положено классиками педагогической науки Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци, И. Гербартом, А. Дистервегом, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, Н. И. Пироговым, П. Ф. Лесгафтом, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и др. К их числу, несомненно, следует отнести и крымскотатарского просветителя, великого педагога И. М. Гаспринского.

Исмаил Мустафа оглы Гаспринский (крымскотат. İsmail Mustafa oğlu Gasprinskiy (Gaspıralı), Исмаил Гаспринский (Гаспыралы); 8 (21) марта, 1851 – 11 (24) сентября 1914) – крымскотатарский интеллигент, просвети-

тель, издатель и политик, получивший широкую известность не только в России, но и в мире.

Исмаил родился в селении Гаспра, Ялтинского уезда Таврической губернии в семье офицера русской службы Мустафы Али оглу Гаспринского и его жены Фатма-Султан Темир-Гази кызы. 19.04.1854 г. семью утвердили в дворянском достоинстве. Исмаил Гаспринский получил образование домашнее, в начальной школе (мектебе), в Симферопольской казенной мужской гимназии, в воронежском военном учебном заведении, а затем во 2-й Московской военной гимназии. Не окончив учебы, вернулся в Крым, где стал учителем начальной школы. В 1871 г. уехал во Францию. С 1874 по 1875 г. жил в Турции. Вернувшись в Крым, он был избран гласным (депутатом) Бахчисарайской городской Думы. С 13.02.1879 г. по 05.03.1884 г. – городской голова Бахчисарая.

Аккумулируя достижения передовой педагогической практики Европы, И. Гаспринский выступил в качестве выразителя необходимости социально-экономических перемен в странах Востока. Феномен И. Гаспринского не случаен. Исмаил-бей Гаспринский явился символом, генератором, источником новых идей и новой философской концепции, основанной на ненасилии в глобальном масштабе, на безоговорочном славяно-восточном согласии, на принципах самоорганизации общества, органически присущих мусульманству.

Ему было всего тридцать лет, когда на редкость смело и убедительно на весь мир прозвучало его мудрое наставление народам: «Как между отдельными человеческими единицами лучше и легче живется на основе взаимного уважения, признания правил солидарности интересов, так и общежитие человеческих групп и народностей должно исключительно покоиться на таких же основах [1, 33].

Исмаил Гаспринский пророчески указал позднее на роковую обреченность антивосточной, антимусульманской политики России, на ее разрушительные последствия как для русского, так и для других народов не милого, но все же ставшего волею судеб общего Отечества: «Не забываете, господа, что счастье русского народа не может заключаться в несчастье других народов, живущих вместе с ним... Не создавайте вопросов там, где нужно только честно разработать взаимное доверие, взаимную помощь и взаимные задачи» [2].

Это говорит не просто человек, озабоченный судьбой только своей нации, а говорит представитель всего пробуждающегося Востока, терзаемого империалистическими хищниками, но рвущегося вперед, к достойной жизни, к прогрессу. Это говорит гений, великий гуманист, интернациональный «националист». Впервые в истории взаимоотношений мусульманского и славянского миров от имени угнетенных и униженных И. Гаспринский поставил вопрос о необходимости, неизбежности, сознательном обеспечении равенства, поскольку мирное сожительство наций и народов диктуется объективной заданно-

стью жить под единым Богом, да и просто здравым смыслом.

Основные принципы геостратегического союза славян и мусульман И. Гаспринский изложил в труде «Русско-восточное соглашение». На заре грозового XX века он отчетливо понял важность проблемы того, как уберечь мир от конфронтации на национальной и конфессиональной основах.

Перед нами не только мыслитель и философ, генерирующий идеи, но и – деятельный их realizator. Его девиз всегда, во всем и везде один и непреложен: «Единство в словах, мыслях и делах!». Следование этому девизу превращает Гаспринского в величайшего подвижника просвещения. Как никто в тюркском поясе России, да и во всем мусульманском мире, он осознает, что «невежды – суть рабы по природе», что без знаний угнетенные всегда будут оставаться угнетенными.

Верный принципу нахождения разумных решений в любых условиях, он находит единственно правильное, эффективное и надежное направление работы и в этом вопросе – надо двигать вперед просвещение через реформированию традиционной мусульманской школы. Им разрабатывается новый метод преподавания и приобщения к знаниям – «Усул-и-джадид». Воплощение его в жизнь требует титанических усилий, огромной практической работы. Он объездил ради достижения поставленной цели многие регионы, а когда джадидизм захлестнул Индию, Китай, арабские страны, становится желанным гостем и здесь. Какую инициативу ему удалось в угнетенных народах пробудить, какое мощное движение вызвать! Это был подлинный Ренессанс с мусульманской части мира. Огромные массы учительства, интеллигенции увлеклись гениальной идеей И. Гаспринского. Преодоление колониализма, последовавшее вслед просветительству уже после смерти Учителя, начиналось в годы расцвета его творческой деятельности со страниц «Терджимана», доходившего до Каира и Урумчи, до Казани и Лахора, до Тракая и Бухары.

Нельзя просвещать, не обучая, не воспитывая, не возвышая и не возвращая человека. И Гаспринский выступает еще и как вели-

кий педагог, демонстрируя тонкое знание психологии – личностной и общественной. Он все силы отдает тому, чтобы открывать глаза обездоленным людям, возвышать разум, укреплять чувство ответственности за жизнь на Земле, за право называться Человеком.

Упорно сопротивляется царизм проведению в жизнь просветительских идей И. Гаспринского. Не нравятся имперской власти затеянные «неистовым бахчисарайцем» школьные реформы. Не служат они подспудной цели русификации инородцев, как того желает Россия. И. Гаспринский в этих условиях показывает себя непревзойденным политиком, дипломатом. Он не идет на конфликт с властью, но он и не служит власти. Он служит идее. Служит без всяких ожиданий каких-то благ или выгод. Он служит людям и решительно против, чтобы служили ему. Он лишен всяческих амбиций, он безукоризненно честный труженик, он высококультурный человек, который видит прежде всего других вокруг себя, а не себя среди других. Он – подлинный, до мозга и костей, демократ.

Последнее качество Исмаила Гаспринского следует подчеркнуть особо. Это облегчает задачу современного прочтения его произведений и восприятия его самого, как Человека. Сегодня слово «демократия» стало самым употребительным в жизни и в политике – большой и малой. Оно у всех на языке и на слуху. Курсом на демократию идут ставшие независимыми республики бывшего СССР. Демократическими становятся мусульманские окраины некогда могущественной империи.

Но демократию невозможно ввести, провозгласить, внедрить. До демократии надо вырастать, проходя периоды определенной эволюции. А для этого понятие «демократия», как образ жизнедеятельности людей надо осмыслить, осознать, вобрать в народную плоть и кровь. Иначе торжествует псевдодемократия, анархия. Иначе в обустройстве общества разрушение превалирует над созиданием.

Как истинный демократ. Исмаил Гаспринский стоит рядом с Белинским и Чернышевским, Соловьевым и Бердяевым, с той

лишь разницей, что у него не славяно-европейский, а сугубо восточный взгляд на самоорганизацию общества. А Восток, как известно, дело тонкое, здесь свое видение мира и человека. Человек в восточной трактовке – высшая ценность не на словах, а на деле. Это подтверждается на примере каждой мусульманской общины, что Гаспринский и делал. В человеке важна его духовная сущность, возвышающая нравственно как самого индивида, так и контактирующих с ним окружающих, во взаимодействии и взаимовлиянии. Без нравственности, без духовности не может быть и речи о ненасильственном и глобальном мире людей.

Гаспринский – дедушка тюркской нации, Гаспринский – мост между тюркскими и славянскими народами, между востоком и западом. Гаспринский – идеолог общества, где в абсолют возводятся просвещение, образование и духовность.

И. Гаспринский выступал за синтез мусульманского вероучения и достижений современной науки. Создал и возглавил джадидистское педагогическое движение, направленное на переход от конфессионального и российского гражданского образования к созданию национального – светского образования.

Современный интерес к И. Гаспринскому во всем цивилизованном мире вызван именно этим обстоятельством – глобальным шествием демократии, которое приводит в движение, нации, народности, социальные слои, социальные общности – всех, все и вся – под эгидой защиты прав человека.

Путь в будущее освещается из прошлого через настоящее. И. Гаспринский для нас в прошлом находится лишь во времени. Тысячами живых нитей он связан с настоящим. Он современен, как никогда, именно сейчас, на новом повороте истории после крушения эры тоталитаризма, подарившем человечеству новые надежды на светлое будущее. Условия сегодняшнего дня, когда идет поиск общественных моделей, оптимально гарантирующих и права человека, и права наций, обеспечивающих необходимые свободы; воодушевляющие людей, пробуждающие инициативу и творчество, сами собой наталкива-

ют на новое осмысление и понимание исторической личности Исмаила Гаспринского. Открывая для себя И. Гаспринского, мы учимся жить в мире и согласии, находить выход из конфликтных ситуаций на основе добра, милосердия, мудрости, разума [9, 123–127].

Педагогические идеи и деятельность Исмаила Гаспринского. Многогранная деятельность И. Гаспринского оказала решающую роль на формирование многих аспектов культуры, просвещения и национального самосознания тюркских народов.

Выдающийся просветитель и педагог И. Гаспринский был убежден в том, что дети каждого народа должны обучаться, прежде всего, на родном языке, что развитие различных народов и культур, их взаимоотношения должны осуществляться на паритетной основе. Он писал: «...в сфере народного просвещения мусульман заметно отсутствие точно определенной цели и соответствующих ей средств: для них открывались школы, но как плохо и без изучения почвы насажденные растения, школы эти не давали плодов и с течением времени погибали бесследно» [1, 28].

И. Гаспринский заложил основу реформирования системы народного образования мусульманских народов. С его именем связано основание и развитие просветительского движения народов исламского Востока – джадидизм (новый, более светский метод обучения), которое радикально изменило суть и структуру начального образования во многих мусульманских странах, придав ему более светский характер.

«Время требовало радикальных перемен. Национально-конфессиональную крымскотатарскую школу необходимо было коренным образом реформировать. Понимая это, выдающийся просветитель, общественный и культурный деятель Исмаил Гаспринский (1851–1914) разработал основы преобразования крымскотатарского начального образования. Широко используя современные ему достижения отечественной и зарубежной педагогической мысли, он создал методику, приспособленную для начальных школ крымских татар и других тюркоязычных народов Российской империи. Она была основана не на буквослагательном принципе ста-

рых схоластических методов, а на звуковом, где каждой букве соответствовал определенный звук. Метод И. Гаспринского поэтому и получил название звукового, или нового (усуль-и-джадид). Первая крымскотатарская национальная школа с использованием звукового метода была открыта И. Гаспринским в 1884 году в Бахчисарае.

И. Гаспринский вводил урочную систему обучения в мектебах Крыма. Дети в школах разбивались на классы-группы определенного года обучения, изучавшие определенные предметы. Преподавателям была предложена новая система опроса учащихся, вплоть до показательных экзаменов.

Срок обучения в новометодных школах обычно ограничивался 3 годами. Учащиеся, кроме основ религии и родного языка, получали первые навыки по арифметике, изучали гражданскую историю, географию, литературу и т.д. Значительно выросло качество обучения» [6, 19–21].

Свои педагогические и методические идеи Гаспринский реализовал в учебниках для начальной школы, составленных с учетом национальной специфики («Учитель ребёнка», 1888; «Турецкая хрестоматия», 1894), а также в методическом пособии «Книга для учителей» (1896). Следуя образцам учебных книг К. Д. Ушинского, Гаспринский поместил в них произведения классической литературы, фольклора, а также собственные литературные сказки и миниатюры. Впервые в мусульманской учебной литературе использовал форму методических указаний [7].

Теория образования и обучения педагога-реформатора составили стройную дидактическую систему, которая включала в себя проблемы цели и содержания образования, сущности процесса обучения и его принципов, методов, организационных форм, контроля и оценки результатов обучения, теорию создания учебника и учебных пособий, подготовку педагогических кадров, развитие женского образования.

- Цель обучения: формирование у учащихся понимания научной картины мира, законов природы, общества и на этой основе воспитание духовно и нравственно обогащенной личности.

- В отношении к сущности содержания образования четко отражены общественно-политические, педагогические и философские взгляды И. Гаспринского. Оно носило светско-религиозный характер.
- Во второй половине XIX века Исмаил-бей на конкретных примерах раскрыл сущность дидактических принципов. В связи с этим рекомендовал учителям новометодных школ руководствоваться следующими принципами: *наглядности, сознательности и активности, доступности, последовательности, систематичности, прочности знаний и навыков, связи теории и практики.*
- Методы и организационные формы обучения – это составные компоненты дидактической системы И. Гаспринского. «Новый» метод – «Усул-и джедид» строился на звуковом методе обучения грамоте. Из различных его разновидностей (аналитического, синтетического, аналитико-синтетического) Исмаил-бей использовал аналитико-синтетический, следуя рекомендациям К. Ушинского и педагогическому опыту А. Черняевского. Организационной формой обучения являлся урок, который можно классифицировать по следующим типам: комбинированный или смешанный, уроки работы с книгой, уроки письменных упражнений. Многие формы и методы обучения и воспитания, разрабатываемые И. Гаспринским, с успехом применяются и в практике современной школы, например: объяснительное чтение, межпредметные связи, выявление логической связи между частями прочитанного в произведении, разнообразие видов письменных работ и другое. Однако некоторые приемы активизации умственной деятельности, рекомендуемые просветителем, редко применяются, например занятия устного счета во время перерывов [8].

Важное место в педагогической системе И. Гаспринского отводилось воспитательной работе. И. Гаспринский как мусульманин, отдавая должное религии, в своем первом учебнике «Ходжа-и субъян» (1902) писал: «Настоящий мусульманин должен, обязан соблюдать шесть правил: 1. Верить господу богу. 2. Верить ангелам бога. 3. Верить книгам религиозным, посланным господом богом. 4. Верить пророкам, которые доводят до

нас слова и указы господ бога. 5. Верить концу света, верить, что есть другой мир, на том свете. 6. Верить в добро и справедливость, установленные господом богом» [3, 28].

В учебнике «Къырайт туркий» (1894) И. Гаспринский дал ученикам своеобразный кодекс нравственности: «Воспитанный человек всегда с уважением относится к людям, в том числе к тем, кто моложе его. Он обязательно спросит: «Как ваше здоровье, как живете?» По мере возможности он окажет помощь тем, кто в этом нуждается. Он никогда не будет зариться на чужое добро, он никогда не скажет пустых слов, никогда не заденет самолюбие, честь других, он не вмешивается в чужие дела, не совершит ничего против своей воли, он всегда правдив, честен, всегда начатое дело доводит до конца. Порученные обязанности выполняет добросовестно. Если он обещал – обязательно исполнит. Никогда не забудет поблагодарить за добро, сделанное и ему другими. Если ему что-то сделают плохое, он не сердится, не мстит... Такого человека народ любит и уважает» [4, 18–19].

Крымские татары отличались верноподданническими чувствами к своим правителям и ханам. Верными традициям уважения к власти остались они и после присоединения к России (1783) И. Гаспринский, желая объяснить позицию ислама в отношении государства, писал: «Учение, которое имеет догматом любовь к земле, которая кормит, и верность повелителю, который охраняет, не оставляет места отчужденности, обособленности, неприязни в смысле политическом» [1, 26].

Далее: «Земля, где мы родились и выросли, – это наша Родина. Каждый человек любит и должен любить свою Родину. Но, когда мы говорим Родина, мы имеем в виду не только место, где мы родились, но и край, куда входит наша земля... В этом краю живут разные национальности... Мусульманских народов в России тоже довольно много... Все народы – подданные русского государства. Народы, живущие в одном государстве, должны жить в дружбе и взаимопонимании» [4, 8–9].

Таким образом, И. Гаспринский выступил идейным вдохновителем и организатором просветительского движения народов Востока – джадидизма (новый, более светский ме-

тод обучения движения). Инновационные педагогические идеи великого просветителя оказали большое влияние на развитие светской системы образования тюркских народов Российской империи, Индии, Китая и др.

В период депортации крымскотатарского народа из Крыма (1944–1988 гг.) имя И. Гаспринского как его крымскотатарского народа было предано забвению. И только после распада СССР, обретения независимости Украиной и другими республиками (Белоруссия, Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и др.) изучение исторических фактов, связанных с жизнью и деятельностью Исмаилбека Гаспринского, приобретает особую значимость в деле духовного воспитания и укрепления дружбы между народами.

И. Гаспринский был одним из последних представителей ученых-энциклопедистов. Круг его интересов был чрезвычайно широк. С 10 апреля 1883 года он издавал первую тюрко-славянскую газету «Переводчикъ-Терджиманъ». Она долгое время была единственным тюркоязычным периодическим изданием в России, а с началом XX века старейшей мусульманской газетой в мире. Газета просуществовала почти 35 лет и была закрыта 23 февраля 1918 года.

Он автор ряда научно-популярных книг («Страноведение», 1889; «Врачебное наставление», 1901; альманах «Знание народу», 1901); популярного издания «Правила поведения на Востоке и Западе» (1911); энциклопедического сборника «Издательство Исмаила», посвящённых новостям науки, культуры, техники; романов и других литературных произведений.

И. Гаспринский награжден орденами: бухарским «Золотой орден Восходящей Звезды» (III степени); турецким «Меджидие» (IV степени); иранским «Льва и Солнца» (IV и III степени) и «Медалью Санкт-Петербургского русского Технического общества» (бронзовая).

Всю жизнь защищавший интересы тюрков, мусульман и обществ, живущих в рабстве, Гаспринский был одним из выдающихся мыслителей тюркского мира. ЮНЕСКО объявил 2014-й год годом Исмаила Гаспринского за его вклад в образование и философию.

В педагогике И. Гаспринский был сторонником нового метода в обучении: «усуль аль-джадид». По сути дела, это был уход от механического заучивания текстов к их пониманию и осмыслению, изучению первоисточников. Кроме того, он настаивал, чтобы мусульмане в медресе и мектебе изучали математику, географию, другие светские науки. Нам сегодня кажется, что зачем все это, в современной школе это и так все обязаны пройти.

Многое из того, к чему призывал И. Гаспринский, сегодня кажется само собой разумеющимся, но тогда это не все понимали и принимали. Кроме того, он призывал учить русский язык, не забывая при этом и свои языки и культуру. И это делалось для повышения конкурентоспособности тюркских народов. Все эти педагогические идеи в еще большей степени актуальны сегодня в условиях глобализации и быстроменяющихся высоких технологий, когда образование из способа просвещения людей преобразуется в механизм устойчивого развития экономики, культуры, общества и человека.

Список использованных источников

1. Гаспринский И. Россия и Восток. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Казань: Фонд Жиен «Татарское книжное издательство», 1993. – С. 16–58.
2. Гаспринский И. Ошибочный национализм // Переводчик-Терджиман. – 1911. – № 3.
3. Гаспринский И. Ходжа-и субъян.– Бахчисарай: Изд-во типолитограф. газ. «Переводчик-Терджиман», 1902. – С. 28].
4. Гаспринский И. Кърает тюркий. – Бахчисарай: Изд-во типолитограф. газ. «Переводчик-Терджиман», 1894. – С. 18–19.
5. Гаспринский И. Туркестан улемасы. – Бахчисарай: Изд-во типолитограф. газ «Терджиман-Переводчик», 1900. – 24 с.
6. Ганкевич В. На службе правде и просвещению. Краткий биографический очерк Исмаила Гаспринского (1851–1914) / В. Ганкевич. – Симферополь: Доля, 2000. – С. 19–21.
7. Измайлов А.Э., Аблаев Э.А. Исмаил Гаспринский – выдающийся просветитель народов Востока. – Ташкент: Фан, 1994. – 178 с.
8. Абибуллаева Энисе Эдемовна. Дидактическая система Исмаила Гаспринского : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Институт педагогики АПН Украины. — К., 2004. — 206 с.
9. Хайруддинов М.А., Кадыров А. В. А. Сухомлинский и И. Гаспринский о воспитании и образовании // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 123–127.

Muhiddin HAJRUDDINOV
Mykolaiv

INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF CRIMEAN TATAR EDUCATOR I. HASPRYNSKYI

In article the pedagogical ideas and the activity of the Crimean Tatar educator Ismail Gasprinsky directed to creation of national-secular education are considered. The theory of education of the teacher reformer makes harmonious didactic system (the purposes and contents of education, the principles, methods, organizational forms, control methods and estimates of results of training, the Pedagogical heritage of I. Gasprinsky is especially demanded in the conditions of revival in the Crimea of an education system of the Crimean Tatar people.

Key words: Jadid pedagogical movement, national school, sound method of training, educational work.

Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ
м. Миколаїв

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО ПРОСВІТИТЕЛЯ І. ГАСПРИНСЬКОГО

У статті розглянуто педагогічні ідеї та діяльність кримськотатарського просвітителя Ізмаїла Гаспринського, що націлена на створення національно-світської освіти. Теорія освіти педагога-реформатора складає цілісну дидактичну систему (мета та зміст освіти, принципи, методи, організаційні форми, методи контролю та оцінки результатів навчання). Педагогічна спадщина І. Гаспринського особливо затребувана в умовах відродження у Криму системи освіти кримськотатарського народу.

Ключові слова: джадидистський педагогічний рух, національна школа, звуковий метод навчання, виховна робота.

Стаття надійшла до редколегії 01.09.2016



РЕЦЕНЗІЇ



СОПРИКОСНОВЕНИЕ С ЛИЧНОСТЬЮ КОБЗАРЯ

**есе о книге Ольги Куцевол «Вивчення життя і творчості
Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани»**
(Вінниця : ТОВ «Консоль», 2013. – 256 с.)

Случилось это в далеком 1951 году... В ту пору появление каждого нового фильма было целым событием в культурной жизни города. Новинки шли сразу в нескольких кинотеатрах. Начинались на дневных сеансах и заканчивались на самых поздних. Наша группа второкурсников Николаевского судостроительного техникума договорилась вместо сдвоенной пары физподготовки, проводимой на городском стадионе, пойти на новый кинофильм «Тарас Шевченко». Веселой шумливой стайкой вошли мы в зрительный зал. А после двух серий фильма вышли задумавшимися и притихшими от увиденного. Отчетливо помню: после встречи с воплощенным на киноэкране образом Тараса Шевченко особенно остро хотелось, чтобы наши советские писатели и поэты были такими же честными и смелыми. Чтобы они тоже не боялись говорить властям о том, что чувству-

ют и переживают простые люди. Чтобы наша литература действительно стала зеркалом жизни. Ведь мы в те годы были вынуждены читать и изучать безхребетные книги многократного лауреата Сталинских премий, певца «колхозного рая» Семена Бабаевского, смотреть сладостные фильмы вроде «Кубанских казаков»...

Такой возвышенный, идеальный образ Кобзаря, созданный режиссером Игорем Савченко и сыгранный Сергеем Бондарчуком, сохранился в моем сознании на многие годы. Под впечатлением увиденного фильма, я даже сам написал несколько лирических миниатюр, посвященных украинскому поэту. Только позже, во время учебы на заочном отделении филолого-психологического факультета Ростовского государственного университета, начал понимать, что жизнь, тем более великого Поэта, не может протекать

гладко. Что особенности талантливой личности никогда не будут вписываться в те рамки, которые устанавливаются для нее властью...

Этому прозрению способствовало и то, что все годы заочного обучения в университете Ростова-на-Дону мне пришлось совмещать с работой производственным мастером на николаевском судостроительном заводе «Океан». А при выполнении повседневных обязанностей этой должности особенно остро переплетались тогдашние противоречия между лозунгами, провозглашаемыми правящей партией, и теми реалиями, с которыми большинство населения СРСР сталкивались в жизни.

Кроме того, научно-педагогический потенциал Ростовского университета был таким, который содействовал развитию у молодых студентов критического мышления, собственного мнения, нацеливал задумываться над многими актуальными проблемами. Не случайно среди выпускников именно этого вуза был обличитель советской системы Александр Солженицын. В годы моего обучения на нашем факультете читали литературные курсы несколько преподавателей, вернувшихся во времена хрущевской оттепели после реабилитации из концлагерей ГУЛАГа. Лекции этих педагогов и помогли мне понять, что личность великого Кобзаря не могла быть одноплановой, что ему даже в увеличенном виде было присуще все, что свойственно и обычным людям. Но эта элементарная истина стала как-то стираться в потоке конъюнктурных публикаций, хлынувших на страницы украинской прессы в преддверии двухсотлетия со дня рождения Тараса Григорьевича. Личность народного Поэта начала приобретать чуждую ей «бронзовитость» и «сладковатость».

Вот почему хочется выделить появившееся в Виннице учебное пособие Ольги Куцевол «Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної шевченкіани» (Вінниця : ТОВ «Консоль», 2013. – 256 с.). Что отличает эту книгу от других бесчисленных исследований, посвященных жизни и творчеству действительно народного украинского Поэта?

На мой взгляд, прежде всего, тот оригинальный путь передачи учебного материала, который избрала автор пособия. Она не стала пересказывать собственные исследования или открытия в творчестве Т. Шевченка, анализировать и сопоставлять их с научными изысканиями других ученых. Ибо в таких работах, как бы их авторы не старались, больше всего проступают особенности их собственной личности, их индивидуальные интересы, мировоззренческие взгляды и позиции. Они чаще всего затевают неповторимые качества и черты личности самого объекта исследования.

Ольга Куцевол выбрала совсем иной метод. Она передает читателям те мысли, то восприятие и понимание Тараса Шевченко, которые пережили авторы произведений литературной биографики, читая Кобзаря, знакомясь с его жизненной судьбой и поступками; и то, как это они отразили в своем творчестве. При этом прослеживается весь жизненный путь Гения: начиная от рождения, детских лет и всех основных этапов его творческой деятельности, которые нашли довольно подробное освещение в украинской литературе.

Не случайно в название учебной книги профессора Ольги Куцевол включен термин «рецепция». Это латинское понятие – *reception* – вошло в научную терминологию еще со времен древней астрологии, занимавшейся изучением взаимного влияния двух наблюдаемых планет Солнечной системы. С тех пор взаимная рецепция считалась и считается объективным показателем степени взаимосвязи исследуемых явлений. Оказывается, использование рассматриваемой зависимости не только существенно обогащает литературную шевченкиану, но и позволяет по-новому увидеть и понять личностные особенности Великого Кобзаря.

Чтобы стало понятно, о чем идет речь, чтобы передать особенности формы и метода изложения, который использует ее автор, приведу всего две выдержки из рецензируемого пособия. Они позволяют почувствовать, как воспринимают творчество Шевченко два видных украинских поэта II половины ХХ века: Василь Стус и Лина Костенко. Всмотрим-

ся вместе, как такое отражение высвечивает глубину и трагизм натуры Кобзаря.

Известно, что поэт-диссидент В. Стус, как и Тарас Григорьевич, значительную часть жизни провел в ссылке за свои политические убеждения и творчество. Этим двух великих украинских творцов роднило и то, что оба они прожили на этом свете всего по 47 лет. О. Куцевол тонко подмечает и передает читателям схожесть мироощущения обоих поэтов, приводя цитату из Стусового стихотворения «Тарас на засланні», в котором сосланный автор обращается к товарищу по несчастью:

*«Світ перейду – і упаду
[живе чи й не живе
той край? З біди – в нову біду,
із пекла – у нове
незвичне пекло? Бо не звик
ти до незвичних лих?
Повік ти натерпався їх,
та й досі – не утік
(незвичних лих? А як ти зміг
ловить крізь ґрати дні,
писати рядки, де кров'ю стік
твій захалавний гнів?)»*

Эта схожесть судеб и переживаний двух украинских поэтов, разделенных по жизни целым столетием, говорит нам очень многое и о судьбе их родной Украины, и об отношениях к украинской культуре со стороны правящих русских властей на протяжении многих лет. Они называли соседний народ братским, но отношения с ним выстаивали совсем по-другому... Хотя автор учебной книги и не затрагивает впрямую эту болезненную тему. И разве это случайность, а не историческая справедливость, что сын Василя Стуса в наше время стал директором музея имени Тараса Шевченко? Так проявляется – колесо истории!

А вот как сложные, глубокие чувства и переживания Кобзаря, вчерашнего узника, вернувшегося в Санкт-Петербург, передаются в пособии Ольги Куцевол через стихотворение-миниатюру Лины Костенко «Повернення Шевченка»:

*Заслання, самота, солдатчина. Нічого.
Нічого – Оренбург. Нічого – Косарал.
Не скаржився. Мовчав. Не плавав ні від чого.
Нічого, якось жив і якось не вмирав.*

*Вернувся в Петербург, і ось у Петербурзі –
після таких років такої самоти! –
овацію таку йому зробили друзі! –
коли він увійшов.*

І він не зміг іти.

*Він прихилився раптом до колони.
Сльоза чомусь набігла до повік.
Бо, знаєте... із каторги в салони...
не зразу усміхнеться чоловік...*

Разве этот маленький лирический шедевр рассказывает только о конкретном эпизоде из жизни украинского поэта?! Думается, он вместил гораздо большее содержание. В нем, на мой взгляд, отчетливо проявилась рецепция трагических отношений между действительно братскими народами, которая длится уже не одно столетие. Когда отношения правящих властей и братских народов не совпадают. А такой «раздрай» особенно остро переживается сегодня. Доказательство? Да сам факт рождения этого стихотворения. Ведь написано оно поэтессой – шестидесятиницей Линой Костенко еще в далеком 1989 году...

И таких удивительных историко-психологических намеков, реминисценций, параллелей и неожиданного понимания того, что каждый автор произведения литературной шевченкианы по-своему соприкасается с личностью Кобзаря, открывая тем самым нам какую-то новую, неизвестную прежде черту его характера, читателей учебного пособия ждет очень много.

Ведь Ольга Куцевол при подготовке книги проанализировала творчество 158 авторов, писавших о Кобзаре в разные годы. Причем у многих из них упоминается и цитируется не одно произведение. Поэтому не сомневаюсь, что эта книга найдет дорогу к душам вдумчивых читателей – учеников, студентов, аспирантов и педагогов – всех, неравнодушных к личности Пророка Украины и нашей национальной литературе.

Илья Стариков,
*почетный доктор Национальной академии педагогических наук Украины,
член Союза писателей Украины,
профессор психологии
Николаевского национального университета
имени В. А. Сухомлинского*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АНДРУЩЕНКО Яна Едуардівна, аспірант кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

БЄЛОВА Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

БІЛОКОНЬ Галина Андріївна, асистент кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

БОДЕЛАН Марина Володимирівна, старший викладач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту, здобувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

БОНДАРУК Яна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

БОРОДІЄНКО Олександра Володимирівна, кандидат географічних наук, доцент, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

БУТКО Ольга Володимирівна, учитель економіки Харківського технічного ліцею № 173, здобувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

ВАКОЛЮК Аліна Миколаївна, викладач кафедри теорії методики фізичного виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Ван КАНЬ, аспірант факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ВІШНІКІНА Любов Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ВОЗНА Зоя Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії культури та методики навчання гуманітарних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

ВОРОНЦОВА Катерина Володимирівна, аспірант кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету.

ГАЛУЩЕНКО Вікторія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», практикуючий дефектолог-логопед за Одеського СДНЗ «Ясла-садок» № 193 ком-пенсуючого типу.

ГАМЗА Анна Володимирівна, аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

ГВОЗДІЙ Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

ГОШ Вікторія Євгеніївна, асистент кафедри нормальної фізіології, біофізики, медичної біології та біохімії Київського медичного університету УАНМ.

ГРІНЧЕНКО Олександр Іванович, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти Комунального вищого навчаль-

ного закладу «Харківська академія неперервної освіти».

ГУБИНА Світлана Леонідівна, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти».

ДЕРЕКА Тетяна Григорівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання і педагогіки спорту Київського університету імені Бориса Грінченка.

ДОБРОВОЛЬСЬКА Анна Михайлівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики Івано-Франківського національного медичного університету.

ДОВГАНЬ Надія Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини ВНЗ Університет «Україна».

ДРУЖЕНЕНКО Раїса Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка.

ЗЕРКАЛЬ Микола Миколайович, доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КАЛАУР Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

КИРИЧЕНКО Олександр Анатолійович, доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри правознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КИСЛИЧЕНКО Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КЛЕХО Олена Веніамінівна, викладач кафедри природничо-математичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.

КНЯЖЕВА Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

КОЗЯР Микола Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування.

КОРНЕЩУК Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович, кандидат педагогічних наук, викладач механіко-математичного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КРАВЕЦЬ Володимир Петрович, доктор педагогічних наук, професор, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

КРАМАРЕНКО Алла Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

КРИВЦОВ Валерій Володимирович, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування.

КРУТОВА Наталія Іванівна, старший викладач кафедри методики і змісту освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

КУЗНЕЦОВА Ольга Олексіївна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри музично-інструментальної підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди.

КУРІЛОВА Валентина Іванівна, кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЛЕЩІЙ Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національного педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ЛІСОВА Л. І., кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

ЛОСЕВА Оксана Юрійвна, учитель англійської мови, заступник директора з виховної роботи Мелітопольської загальноосвітньої школи I ступеня № 3 Мелітопольської міської ради, пошукувач кафедри початкової освіти Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

ЛУЦИК Михайло Миколайович, викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ма ЧЕНЬ, аспірант факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

МАЛАШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

МАРТИНЧУК Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

МИХАЛЬЧИШИНА Анна Ігорівна, студентка спеціальності «Спеціальна освіта» Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

МИХАСЮК Катерина Володимирівна, викладач обліково-економічних дисциплін, заступник директора з навчальної роботи Рівненського економіко-технологічного коледжу Національного університету водного господарства та природокористування.

НИКОЛАЄНКО Наталія Олександрівна, доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри політології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

НІКОРА Анна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ОЛЕКСЮК Наталія Степанівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ПАРФАНОВИЧ Андрій Ярославович, здобувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ПАХОМОВА Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ПИЛИПЕНКО Микола Іванович, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ПОБЕДАШ Ірина Віталіївна, учитель історії та правознавства загальноосвітньої школи № 1 I-III ступенів м. Щорса Чернігівської області.

ПУСТОВОЙТ Петро Андрійович, асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РАЙКОВСЬКА Галина Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальноінженерних дисциплін Житомирського державного технологічного університету.

РЕДЬКО Сергій Юрійович, викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

САВІНОВА Наталія Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СІРАНЧУК Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ка-

федри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

СКОРНЯКОВА Олена Володимирівна, викладач спецдисциплін напрямку «Комп'ютерна інженерія» Одеського технічного коледжу Одеської національної академії харчових технологій.

СОРОКА Ольга Вікторівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

СОРОЧАН Юлія Борисівна, викладач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТАРЕВА Анна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТЕЛЬМАХ Ніна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Тан ЦЗЕМІН, аспірант факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ТІХОМІРОВ Анатолій Іванович, доцент кафедри фізичної культури та спорту Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

УСАТЮК Георгій Федорович, викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ХАЙРУДДІНОВ Мухіддін Айіддінович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Чень БО, аспірант факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ШЕВЧЕНКО Андрій Васильович, заступник начальника Військової академії з тилу – начальник тилу (м. Одеса), аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ЩАСЛИВИЙ Сергій Миколайович, асистент кафедри теорії і методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

В сборнике научных трудов собраны статьи по актуальным проблемам педагогической науки. В частности рассмотрены вопросы теории и методики обучения дисциплин образовательных отраслей. Авторы обращают особое внимание на процесс воспитания и обучения, инновационные технологии в образовании, особенности формирования компетентности, проблемы начальной школы.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей.

The collection of scientific works includes articles on topical issues of pedagogy. Particularly, the issues of theory and methods of training subjects of education fields. The author pays particular attention to the process of education and training, innovative technologies in education, peculiarities of competence formation, issues of primary school, etc.

The publication is intended for researchers, teachers, teachers-methodologists, students of pedagogical specialties.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО

WISSENSCHAFTS BULLETIN
NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT
MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN
MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL
UNIVERSITY

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (54)
вересень 2016

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 39,5. Тираж 100 пр. Зам. № 2909-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.