

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 19

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2015

Засновники:

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

ISSN 2309-9127 (друкована версія)

ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 19. – 242 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, ікологознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

- Топузов О.М.** доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;
Савченко О.Я. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;
Беднарек Й. доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)
Бібік Н.М. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Вашуленко М.С. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Євтух М.Б. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Бурда М.І. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Березівська Л.Д. доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник;
Берека В.Є. доктор педагогічних наук, професор;
Васьківська Г.О. доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;
Гупан Н.М. доктор педагогічних наук, професор;
Даниленко Л.І. доктор педагогічних наук, професор;
Дорошенко Ю.О. доктор технічних наук, професор;
Дічек Н.П. доктор педагогічних наук, професор;
Калашнікова С.А. доктор педагогічних наук, професор;
Кліпа О. доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);
Кокель А. доктор наук гуманістичних, Вища школа гуманістична Товариства світового знання в Щеціні (м.Щецін, Польща)
Лисенко Н.В. доктор педагогічних наук, професор;
Лельчицький І.Д. доктор педагогічних наук, професор, Тверський державний університет (м.Твер, Російська Федерація);
Мацько В.П. доктор філологічних наук, професор;
Пустовіт Г.П. доктор педагогічних наук, професор;
Руснак І.С. доктор педагогічних наук, професор;
Самборський С.С. доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);
Семиченко В.А. доктор психологічних наук, професор;
Тордік Ю. доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);
Ющак К. доктор наук гуманістичних, Академія Поморська в Слупську (м.Слупськ, Польща)
Ящук І.П. доктор педагогічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №11 від 25 листопада 2015 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2015

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2015

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2015

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Volume 19

Founded in 2007

Published bi-yearly

Khmelnyskyi – 2015

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, 2015, Vol. 19, 242 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogics, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Deputy editor in chief: *Halus O.M.*, doctor of pedagogics, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Executive editor: *Kryshchuk B.S.*, candidate of pedagogics, assistant professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *doctor of pedagogics, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
Savchenko O.Ya. *doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
Bednaryk Y. *habilitated doctor, ordinary professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
Bibik N.M. *doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Vashulenko M.S. *doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Yevtukh M.B. *doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Burda M.I. *doctor of pedagogics, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
Berezivska L.D. *doctor of pedagogics, professor, senior research worker;*
Bereka V.Ye. *doctor of pedagogics, professor;*
Vaskivska H.O. *doctor of pedagogics, senior research worker;*
Hupan N.M. *doctor of pedagogics, professor;*
Dichek N.P. *doctor of pedagogics, professor;*
Danylenko L.I. *doctor of pedagogics, professor;*
Doroshenko Yu.O. *doctor of engineering, professor;*
Kalashnikova S.A. *doctor of pedagogics, professor;*
Klipa O. *doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
Kokiel A. *doctor of humanities, Higher school humanistic of the Society of world knowledge in Szczecin (Szczecin, Poland)*
Lysenko N.V. *doctor of pedagogics, professor;*
Lelechyskyi I.D. *doctor of pedagogics, professor, Tver State University (Tver, Russian Federation);*
Matsko V.P. *doctor of philology, professor;*
Pustovit H.P. *doctor of pedagogics, professor;*
Rusnak I.S. *doctor of pedagogics, professor;*
Samborskyi S.S. *doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
Semychenko V.A. *doctor of psychology, professor;*
Tordik Y. *doctor of philosophy (Szekesfehervar, Hungary);*
Yushchak K. *doctor of humanities, Academy Pomorska in Slupsk (Slupsk, Poland)*
Yashchuk I.P. *doctor of pedagogics, professor.*

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 11 of November 25, 2015)*

ЗМІСТ

ВІКТОРІЯ БАЛУТА Умови формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі професійної підготовки.....	9
ГАННА БИГАР Особливості формування уявлень молодших школярів про психічну та духовну складові здоров'я на уроках «Основи здоров'я».....	13
ГРИНА БІЛЕЦЬКА Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.....	18
АЛЛА ВАСИЛЮК Особливості реформування освіти в умовах викликів XXI ст.	24
АНТОНІНА ВОРОБІЙОВА Соціальні механізми управління у старшій профільній школі: філологічне спрямування.....	29
АЛЬОНА ГАЛИШЕВА Характерні ознаки виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання на півдні України у II половині XX століття.....	35
ОЛЕКСАНДР ГАЛУС, ОЛЕКСАНДР АБРАМОВ Аналіз підручників і посібників для підготовки філологів в університетах Франції.....	39
СВІТЛАНА ГЕРГУЛЬ Організація та контроль самоосвітньої діяльності вчителя (на матеріалах педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського).....	44
ІВАН ГЕРНІЧЕНКО Підходи до структурування навчального матеріалу технічних дисциплін.....	49
ВАЛЕНТИНА ГЛАДКОВА, ОЛЕКСАНДР ЛІВШУН Професійне становлення викладача-початківця вищого навчального закладу.....	54
ОЛЕКСІЙ ДЕНИЩИК Формування компетентностей гуманітарного спрямування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права.....	60
ДОЛИНСЬКИЙ ЄВГЕН Структурний аналіз сформованості професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-комп'ютерному середовищі.....	64
СВІТЛАНА ДУБРОВА Особливості застосування інноваційних методів контролю у процесі професійної підготовки вчителів-філологів.....	69
ГАЛИНА ДУДЧАК Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів під час лекційних занять з педагогіки.....	74
ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ, ІННА СТРАЖНІКОВА Особливості історіографії змісту вищої освіти в дослідженнях західного регіону України другої половини XX – початку XXI століття... 78	78
ТЕТЯНА ЗАХАРОВА Педагогічний аналіз умов соціалізації дитини дошкільного віку.....	84
ЛЮБОВ КЛЮЙ Типи соціального моделювання у змісті курсу за вибором «соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання».....	90
СВІТЛАНА КОВАЛЬОВА Сутність технології кейс-методу у професійній підготовці вчителя.....	96
ВІКТОР КОРОЛЕНКО Вплив внутрішньо-сімейних стосунків і традицій на ефективність морального виховання підростаючого покоління.....	101
АНДРІЙ КОШУРА Вихідні дефініції понятійно-категоріального апарату системи фізичного виховання у вищій освіті Польщі.....	105
ЮЛІЯ КУЗЬМЕНКО Соціально-економічні фактори розбудови національної системи освіти в Україні (1991–2004 рр.).....	110
ВАЛЕНТИНА КУШНІР Результати експериментального впровадження системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.....	116
СВІТЛАНА ЛИТВИНЕНКО Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі.....	121
ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ Нормативно-змістові основи Державного стандарту навчання в сфері фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі.....	125
НАДІЯ МОТРУК Підручник як елемент дидактичного забезпечення початкового навчання в Польщі.....	132
ОЛЬГА НАГОРНА Деякі аспекти організації професійної підготовки магістрів міжнародного комерційного арбітражу в університетах Великої Британії.....	137
ГРИНА НАУМУК Медіаосвіта як необхідна складова у підготовці майбутніх медіакомпетентних вчителів інформатики.....	141
ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ, СВІТЛАНА СИМОНЕНКО Порівняльний аналіз національних рамок кваліфікацій в області вищої освіти України та європейських країн.....	145
ТЕТЯНА РИБАК Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном.....	155
ІГОР РОЩІН Фізіологічне підґрунтя підготовки дитини до взаємодії з навколишнім світом.....	160

ОКСАНА СВИСТАК-ЯРОЦЬКА Організація діяльності школярів в юнацьких еко-клубах Японії.....	168
АНТОНІНА СІКУРА, АНІТА СІКУРА Особливості початкового етапу формування у студентів-біологів мотивації до дослідницької діяльності.....	174
СВІТЛАНА ТАФІНЦЕВА Підготовка педагогічних працівників до соціалізації молоді (20-ті роки ХХ століття).....	179
ОКСАНА ТИТУНЬ Педагогічна практика у процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в початковій школі.....	183
ВІКТОРІЯ УШМАРОВА Наступність як принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної освіти.....	187
НАТАЛІЯ ФАНЕНШТЕЛЬ Степан Балей про роль позавиховних суспільних відносин у вихованні особистості.....	192
ОЛЕГ ФАСОЛЯ Результати експериментальної перевірки екологічного виховання старшокласників в процесі профільного навчання.....	197
ОЛЕНА ФЕДОРЕНКО Шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців правоохоронної галузі.....	202
ЧЖУАН ГУАНЬ Оптимізація форм навчальної діяльності на уроці музики як умова розвитку творчої активності молодших школярів.....	208
КРИСТИНА ШЕВЧУК Особливості формування життєвих компетентностей у навчально-виховному процесі початкової школи.....	212
ІННА ШОРОБУРА, ЛЮДМИЛА МАШКІНА Професійна підготовка слухачів магістратури в процесі педагогічної практики.....	217
ІРИНА ЯРОЦЬКА, ОЛЬГА БЛАШКІВ Проблема формування готовності майбутнього економіста до іншомовного професійного спілкування.....	223

CONTENT

VIKTORIYA BALUTA <i>Conditions of Andragogy Competence Development of Future Masters of Pedagogical Education in the Professional Training Process.....</i>	9
HANNA BYHAR <i>The Peculiarities of Forming Ideas of Primary School Pupils about Mental and Spiritual Components of Health at the Lessons of «Fundamentals of Health».....</i>	13
IRYNA BILETSKA <i>Formation of Cognitive Independency of Foreign Language Future Teachers in the Process of Major Courses Learning.....</i>	18
ALLA VASYLIUK <i>Reforming Education Features in the XXI-st Century Challenges</i>	24
ANTONINA VOROBIOVA <i>Social Control Mechanisms in High Profile School: Philological Direction</i>	29
ALONA HALYSHEVA <i>The Characteristic Features of Educational Work With the Student in the Residential Areas in the South of Ukraine in the Second Part of XX-th Century.....</i>	35
OLEKSANDR HALUS, OLEKSANDR ABRAMOV <i>Analysis of Textbooks for Preparation of Linguists in French Universities</i>	39
SVITLANA GERGUL <i>The Organization and Control of Teacher's Self-Educational Activities (on the Basis of V.O. Sukhomlynskyi's Pedagogical Heritage).....</i>	44
IVAN GERNICHENKO <i>Approaches to the Structuring of Educational Material Technical Disciplines</i>	49
VALENTYNA GLADKOVA, OLEKSANDR LIVSHUN <i>Professional Development of a Beginner Teacher of a Higher Educational Establishment.....</i>	54
OLEKSII DENYSCHYK <i>Formation of Competencies of Humanitarian Direction in the Process of Professional Preparation of the Future Specialists in the Sphere of Law.....</i>	60
YEVHEN DOLYNSKYI <i>Structural Analysis of Formation the Professional and Practical Training of Future Translators in the Information and Computing Environment</i>	64
SVITLANA DUBROVA <i>Peculiarities of Application of Innovative Check Methods in Professional Teacher-Philologists' Preparation</i>	69
HALYNA DUDCHAK <i>Intensification of Educational-Cognitive Activity of the Future Primary School Teachers During Lectures on Pedagogy</i>	74
TETIANA ZAVHORODNIA, INNA STRAZHNIKOVA <i>Features of the Historiography of the Contents of Higher Education Studies in the Western Region of Ukraine the Second Half of XX – Beginning of XXI Century.....</i>	78
TETIANA ZAKHAROVA <i>Pedagogical Analisis of Conditions of Preschool Children Socialization.....</i>	84
LIUBOV KLIUI <i>Types of Social Modeling in the Content of the Course of Choice «Socio-Educational Activities Under the National School: Problems».....</i>	90
SVITLANA KOVALOVA <i>The Essence of the Technology of Case-Method in the Professional Teachers' Training</i>	96
VIKTOR KOROLENKO <i>Influence of Internal Domestic Relations and Traditions on Efficiency of Moral Education of Rising Generation.....</i>	101
ANDRII KOSHURA <i>The Original Definitions of Concepts and Categories of the System of Physical Education in Higher Education of Poland</i>	105
YULIYA KUZMENKO <i>Social and Economic Factors of Building of National Education in Ukraine (1991–2004)</i>	110
VALENTYNA KUSHNIR <i>The Results of the Pilot Implementation of Criterion-Based Assessment of Professionally Oriented Linguistic Competence of Future Physicians.....</i>	116
SVITLANA LYTVYNENKO <i>Modern Technologies in Organization Process of Education in the Higher Educational Institution</i>	121
OLEKSANDR MOZOLEV <i>Normative Contents Bases of the State Standard of Education in the Field of Physical Education in General Secondary Education System of Poland</i>	125
NADIYA MOTRUK <i>Textbook as an Element of Didactic Providing of Primary Education in Poland.....</i>	132
OLHA NAHORNIA <i>Some Aspects of Professional Training Organization of Master Degree Students in International Commercial Arbitration in Universities of Great Britain</i>	137
IRYNA NAUMUK <i>Media Education as a Necessary Component in Preparation of Future Mediacompetent Computer Science Teachers</i>	141
VIACHESLAV OSADCHYI, SVITLANA SYMONENKO <i>Comparative Analysis of National Qualifications Frameworks in Higher Education of Ukraine and European Countries</i>	145
TETIANA RYBAK <i>Peculiarities of the methodical work of Ukrainian schools abroad.....</i>	155
IHOR ROSHCHIN <i>Physiological Basis of Preparation of the Child to Interact With the Surrounding World</i>	160

OKSANA SVYSTAK-YAROTSKA <i>Promoting School Children's Environmental Activities in Junior Eco-club in Japan</i>	168
ANTONINA SIKURA, ANITA SIKURA <i>The Features of the Initial Stage of Formation at Students-Biologists Motivation for Research Activities</i>	174
SVITLANA TAFINTSEVA <i>Preparation of Pedagogical Workers to Socialization of Youth (20th of XX Century)</i>	179
OKSANA TYTUN <i>Teaching Practice in the Process of Future Teachers' Training to do Educational work at Primary School</i>	183
VIKTORIYA USHMAROVA <i>Succession as the Principle of Formation of Readiness of Teachers of Primary School to Work With Gifted Pupils in the System of Continuous Education</i>	187
NATALIYA FANENSHTEL <i>Stefan Baley About the Role of Out-Educational Social Relations in the Personality Education</i>	192
OLEH FASOLIA <i>Results of Experimental Verification of Ecologic Education of Senior Pupils in the Process of Profile Learning</i>	197
OLENA FEDORENKO <i>Ways to Improve the Quality of Professional Training of Future Specialists of Law Enforcement Branch</i>	202
CHUANG GUAN <i>Optimization of Forms of Educational Activities in the Classroom Music as a Condition of Development of Creative Activity of Younger Schoolboys</i>	208
KRYSTYNA SHEVCHUK <i>The Peculiarities of Forming Life Competencies in the Educational Process in Elementary School</i>	212
INNA SHOROBURA, LIUDMYLA MASHKINA <i>Professional Preparation of Master Course Students in the Process of Pedagogical Practice</i>	217
IRYNA YAROSHCHUK, OLHA BLASHKIV <i>The Problem of Forming Future Economist's Readiness to Foreign Language Professional Communication</i>	223

Умови формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі професійної підготовки

Conditions of Andragogy Competence Development of Future Masters of Pedagogical Education in the Professional Training Process

У статті актуалізовано питання підготовки викладачів освіти дорослих. Визначено загальні вимоги до професіоналізму магістра педагогічної освіти як педагога-викладача та педагога-дослідника. Розглянуто особливості освіти дорослих в умовах формального навчання. Розкрито поняття «андрагогічна компетентність викладача» як здатність викладача ефективно виконувати професійну діяльність в галузі освіти дорослих. Встановлено умови формування андрагогічної компетентності викладача у процесі професійної підготовки в магістратурі. З'ясовано фактори підвищення активності дорослих під час навчання. Висвітлено сутність і принципи інтерактивного методу навчання та його вплив на освіту дорослих. Визначено науково-дослідні технології, що забезпечують навчально-методичну підготовку майбутніх магістрів-педагогів в умовах формального навчання. З'ясовано провідні інтерактивні форми організації навчання дорослих, зокрема мозковий штурм, ділові та рольові ігри, Case-study, майстер-клас, тренінг та ін. Визначено ролі, які має виконувати викладач дорослих залежно від мети заняття, та роз'яснено їх зміст.

Ключові слова: *освіта дорослих, умови, андрагогічна компетентність, інтерактивні форми навчання, магістр педагогічної освіти, викладач*

The article deals with the issue of training of adult education teachers. The general requirements for professionalism of a master of pedagogical education as a teacher-teacher and a teacher-researcher are defined. The features of adult education in terms of formal training are described. The concept of «andragogy teacher competence» as a teacher's ability to carry out professional activities in the field of adult education effectively is highlighted. Characteristic qualities that an adult teacher must have, in particular, understanding psychological and physiological characteristics of adults, having the skills to communicate with people of different social groups and the ability to show personal qualities (empathy, tolerance, compassion, etc.), knowledge of forms, methods and techniques of adult education, the ability and willingness to self-analyse and self-develop throughout life are defined.

The conditions of andragogy competence development of masters of pedagogical education during master's course training are determined and classified as direct, indirect and applied ones.

The factors for increasing activity of adults during training are clarified. The essence and principles of the interactive teaching method and its effect on adult education are explained. The scheme of interaction of educational process participants while using the interactive method is demonstrated.

The research technologies for educational and methodical training of future masters of pedagogical education in terms of formal learning, including interactive technologies related to the creation of communication environment, structural and logical technologies aimed at setting teaching tasks, design technologies aimed at creating critical and creative thinking, professional socialization technologies aimed at creating professional-oriented environment through the introduction of teaching activity within a higher education establishment, academic research technologies focused on the formation of creative problem vision are defined.

The leading interactive forms of adult education organization, including round tables, brainstorming, business and role-playing games, case-study methods, master classes, trainings and others are found out. The roles that an adult teacher must have as a tutor, a facilitator, a missionary informant, a moderator are determined and their meanings are explained.

Key words: *adult education, conditions, andragogy competence, interactive learning, master of pedagogical education, teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Освіта дорослих, зокрема студентів магістратури, має стратегічне значення для розвитку держави в усіх її напрямках. Компетентний фахівець із певної галузі характеризується знаннями та вміннями впроваджувати передові технології, що забезпечує високий рівень якості вихідного продукту. Вміння навчатися протягом життя та самостійно актуалізувати (оновлювати) знання наразі виступає однією з головних вимог до спеціаліста. Відповідні положення висвітлені в багатьох джерелах, зокрема в Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб», відомої як Доповідь Жака Делора в рамках ЮНЕСКО у 1996 р. Завданням сучасної освіти виступає створення умов, які сприятимуть формуванню зазначених вище якостей майбутнього фахівця, та підготовка кадрів, здатних забезпечити ці умови.

На тлі означеної проблеми підготовка майбутніх магістрів педагогічного напрямку як потенційних викладачів вузів, технікумів та інших навчальних закладів для дорослих, має надзвичайне значення. Дослідження й аналіз стану підготовки магістрів-педагогів в Україні та власний педагогічний досвід виявив невідповідність набутих компетентностей магістрів відносно особистих очікувань та сучасних вимог суспільства до освіти дорослих. Причиною є відсутність системного навчання майбутнього викладача основам освіти дорослих як на законодавчому, так і на впроваджувавальному рівнях.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема становлення неперервної освіти, розвитку системи освіти дорослих присвячені праці Т. Браже, А. Вербицького, С. Вершловського, С. Змейова, І. Зязюна, Ю. Кулюткіна, А. Маслоу, Н. Нічкало, Л. Лук'янової, Л. Сігаєвої, С. Сисоевої, В. Сластьоніна М. Ноулза, В. Олійника, В. Онушкіна, В. Подобедова та ін. Дослідження у сфері професійної підготовки магістра педагогічної освіти описані С. Вітвицькою, М. Єлькіним, А. Панфіловою та ін. Проблема у галузі формування андрагогічної компетентності майбутніх спеціалістів із освіти дорослих присвячені роботи Л. Вавілової, В. Буренко, І. Зель. Водночас проблема формування в майбутніх магістрів педагогічної освіти андрагогічної компетентності в процесі професійної підготовки ще не стала предметом окремого вивчення.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначення вимог до підготовки майбутнього викладача дорослих, дослідження поняття андрагогічної компетентності викладача та визначення умов і засобів формування андрагогічної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Генеральна конференція з освіти дорослих (Найробі, 1976 р.), Рада Європи (1993 р.) у документах підкреслюють важливість підготовки осіб, що працюють у галузі освіти дорослих та визначають основні вміння та особисті якості, якими має володіти викладач дорослих, зокрема: чуйність до вимог та очікувань дорослих; здатність оцінювати потенціал дорослих у просуванні вперед і аналізувати їх камені спотикання; володіти набором технічних прийомів, не тільки обираючи ті, що підходять найбільше, а й створюючи та покращуючи їх; уміння організовувати роботу в групах.

Загальні вимоги до підготовки магістра педагогічної освіти поділяють на два основні напрямки: 1) підготовка педагога-викладача, який володіє сучасними освітніми технологіями, вміннями визначати і обирати методи, форми та засоби навчання; забезпечувати творчу атмосферу в освітньому процесі; 2) педагога-дослідника, що працює в галузі педагогічної науки, здатного відстежувати й аналізувати сучасні наукові досягнення та впроваджувати їх у практику викладання.

Важливою умовою зазначеної підготовки є засвоєння майбутніми викладачами технологій, форм і методів, що відповідають принципам освіти дорослих. Адже дорослі учні, на відміну від школярів, свідомо обирають навчання, орієнтовані на швидке «включення» до професійної діяльності, є більш активними, мають власні внутрішні очікування, по-іншому сприймають матеріал, що зумовлено особливостями мислення дорослої людини (принцип навчання «від загального до конкретного» з роз'ясненням внутрішньої логіки побудови навчального матеріалу або виконання окремих операцій), не приймають на віру будь-яку інформацію, свідомо відбирають необхідні знання, аналізуючи і внутрішньо коригуючи їх на основі власного досвіду, ціннісних орієнтацій і мотивацій.

Упровадження знань із андрагогіки (наука про освіту дорослих) у систему підготовки майбутніх магістрів педагогічної освіти повинно мати цілеспрямований і довготривалий характер із введенням низки спеціальних курсів з історії розвитку андрагогіки, основ андрагогічної компетентності та ін., що сприятиме формуванню в майбутніх викладачів андрагогічної компетентності.

Нині поняття «андрагогічна компетентність» є маловивченим, про що свідчить обмежена кількість досліджень із цього питання. З погляду І. Зель [2, с.9], андрагогічна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка проявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих. Л. Вавілова [1, с.11] андрагогічну компетентність розглядає як систему знань,

умінь, досвіду, особистісних якостей людини. На наш погляд, андрагогічна компетентність – це здатність викладача ефективно виконувати професійну діяльність у галузі освіти дорослих та передбачає розуміння ним психологічних та фізіологічних особливостей дорослої людини; наявність навичок комунікації з людьми різних соціальних груп; здатність до прояву особистісних якостей (емпатія, толерантність, співчуття, активність та ін.); знання форм, методів і прийомів навчання дорослих; уміння організувати навчальний процес, спираючись на принципи освіти дорослих з урахуванням життєвого і професійного досвіду, комунікаційної здатності, запитів та очікувань від навчання; здатність і готовність до самоаналізу та саморозвитку протягом життя.

Загалом андрагогічна компетентність викладача передбачає зміну стандартних форм і методів роботи з дорослими учнями, спонукаючи до активності, пошуку спільних рішень, прояву свого потенціалу. Різні форми групової роботи сприяють навичкам спілкування та взаємодії з іншими людьми, розвивають ораторські здібності, вміння аналізувати отриману інформацію. Викладач у даному випадку виступає в ролі консультанта або ведучого, який лише спрямовує хід розвитку заняття. Важливо, що в процесі такого навчання відкриваються внутрішні інтереси і потреби всіх учасників заняття, а психологічно комфортна обстановка сприяє пошуку нових знань.

Додатковою умовою формування андрагогічної компетентності магістра є опосередкований вплив через форми й методи організації занять за принципами освіти дорослих. Організація навчання дорослих передбачає застосовування форм і методів, що дозволяють студентів ідентифікувати себе з навчальним матеріалом, долучатися до ситуації, що вивчається, спонукають до активних дій, змушують переживати стан успіху і, відповідно, мотивувати власну поведінку. Всім цим вимогам найбільшою мірою відповідають інтерактивні методи навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, спрямована на взаємодію між усіма учасниками навчального процесу (рис. 1). Метою інтерактивного навчання є створення комфортних умов роботи студента [5, с.14], що досягаються за рахунок дотримання принципів інтерактивного заняття, зокрема, коли заняття – не лекція, а спільна робота; всі учасники рівні, незалежно від віку, соціального статусу, досвіду, місця роботи; кожен учасник має право на власну думку з будь-якого питання; критикуються лише ідея, а не особа, що її висловила; все сказане на занятті не є керівництвом до дії, а лише інформацією до роздумів.

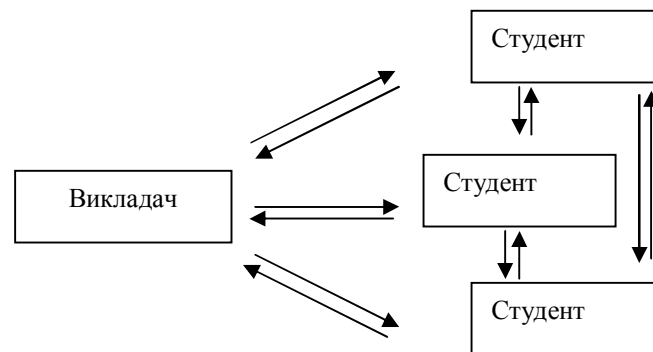


Рис. 1 Схема взаємодії учасників навчального процесу під час використання інтерактивного методу

Дослідження багатьох науковців, зокрема А. Панфілової, В. Нігеманна, В. Подобеда, підтверджують ефективність використання активних підходів до навчання дорослих, звертаючи увагу на фактори розвитку активності дорослих.

В. Нігеманн виділяє три фактори впливу на розвиток активності дорослих учнів, які, як зазначає науковець, здатні забезпечити успіх усієї освіти дорослих або її занепад: 1) компетентне усвідомлення викладачем стратегічної важливості освіти дорослих; 2) чітке й послідовне висвітлення важливих для дорослого учня навчальних задач; 3) характер стилю викладача, що керує навчальним процесом. Одним із найкращих стилів дослідник визначає кооперативний, у рамках якого основним завданням викладача є створення сприятливих умов, розвиток ініціативи дорослих, надання навчальній групі максимуму функцій, залежно від її можливостей, дотримання другорядної ролі в якості ведучого. У результаті, під час занять 20% ініціативи виявляє викладач, а 80% – група дорослих учнів. Як бачимо, при кооперативному стилі функції викладача ті самі, що й під час інтерактивного навчання, що підтверджує затребуваність інтерактивного методу в освіті дорослих.

Важливо зазначити, що ролі викладача можуть змінюватися залежно від виховних і навчальних задач. Сьогодні популярними ролями серед педагогів є тьютер, фасілітатор, місіонер, інформатор і модератор. Вибір однієї з професійних позицій (ролей) передбачає від викладача прояв відповідних професійних функцій і якостей, зокрема інформатор – це фахівець найвищої

кваліфікації у своєму предметі (галузі), добре володіє здатністю максимально повно передавати свої знання і досвід іншим; модератор організовує самостійну групову діяльність дорослих, є посередником, що встановлює відносини між професіоналами, займається організацією процесу навчання та майже не втручається у зміст; фасилітатор забезпечує психолого-педагогічний супровід у процесі індивідуальної самоосвіти і саморозвитку дорослого, допомагає учасникам долати бар'єри, що виникають у спільній роботі; тьютор – це куратор, наставник, який активно шукає найбільш ефективні методи і засоби навчання; місіонер сприяє зміні життєвих сенсів і цінностей дорослих, адже зміна людини як професіонала відбувається тоді, коли змінюється її розуміння життя.

Якість навчання майбутнього магістра-педагога у процесі професійної підготовки також залежить від вибору форм організації навчального процесу. Вірно підібрана до поставленої мети заняття та якісно реалізована форма навчання дозволить студентам краще засвоїти матеріал і отримати наочний досвід організації роботи з дорослою аудиторією. Провідними інтерактивними формами організації навчального процесу є круглий стіл (дискусія, дебати), мозковий штурм (мозкова атака), ділові та рольові ігри, Case-study (аналіз конкретних ситуацій, ситуаційний аналіз), майстер-клас, тренінг, інтерактивна екскурсія. Плануючи заняття, викладач може обирати найбільш ефективну форму навчання, залежно від теми, або комбінувати декілька методів.

Також навчально-методична підготовка майбутніх магістрів педагогічної освіти залежить від використання науково-дослідних технологій [4], зокрема діалогових технологій, які пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва в ході постановки і вирішення науково-дослідних завдань; структурно-логічних технологій, спрямованих на організацію постановки дидактичних завдань, вибір способу їх вирішення, діагностики й оцінки отриманих результатів та орієнтованих на активізацію магістрів у майбутній професійній діяльності; проектних технологій, спрямованих на формування критичного і творчого мислення, вміння працювати з інформацією і реалізовувати власні проекти в межах магістерської роботи; технологій професійної соціалізації, спрямованої на створення професійно-орієнтованого середовища за рахунок ознайомлення з педагогічною діяльністю у вищому навчальному закладі зсередини (робота на кафедрах, допомога в підготовці та проведенні занять); технологій навчального дослідження, орієнтованих на формування творчого бачення проблеми та вирішення науково-дослідницьких завдань у рамках магістерської роботи.

Корегування та попередня перевірка сформованості андрагогічної компетентності в майбутніх магістрів-педагогів здійснюється в умовах виробничої (педагогічної) практики, що зазвичай проходить на базі вищого навчального закладу і дозволяє студенту магістратури проявити себе в ролі викладача дорослих. Практика проходить під наглядом викладача-куратора, який організовує дискусії з обговорення планів-конспектів, що були розроблені студентами, та після проведення заняття повторно ініціює (викликає) дискусію з метою аналізу результату.

Висновки... Професійна діяльність викладача характеризується роботою з дорослими людьми. Відповідно, однією з вимог до його фахової підготовки є формування андрагогічної компетентності. Андрагогічна компетентність нами визначається як здатність викладача ефективно виконувати професійну діяльність у галузі освіти дорослих. Забезпечити відповідну підготовку під час навчання в магістратурі можливо за умов: 1) прямого впливу через упровадження спеціальних курсів із основ андрагогіки та андрагогічної компетентності; 2) опосередкованого впливу через організацію навчальної діяльності майбутніх магістрів-педагогів із застосуванням форм і методів інтерактивного характеру та науково-дослідних технологій, налагодження міжпредметних зв'язків із дисциплінами: педагогіка вищої школи, вікова фізіологія, психологія людини, інформаційні технології в освіті; 3) входження до професійної діяльності викладача дорослих через виробничу (педагогічну) практику.

Зазначені умови повинні мати системний характер протягом всього періоду навчання студента в магістратурі, закладаючи основи андрагогічної компетентності майбутнього викладача.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Вавилова Л. Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации: автореф. дис. на получение науч. степени кандидата пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Вавилова. – Кемерово, 2005. – 23 с. / Vavilova L. N. Formirovanie andragogicheskoy kompetentnosti metodista v processe povыsheniya kvalifikacii (Formation of Andragogic Competence of a Methodist in the Process of Skills Upgrade) / L. N. Vavilova, Kemerovo, 2005, 23 p. [in Russian].

2. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 22 с. / Zel I.O. Formuvannia andrahohichnoi kompetentnosti u

studentiv humanitarnykh fakultetiv klasychnykh universytetiv (Formation of Andragogic Competence of Students of Humanitarian Faculties of Classic Universities) / I. O. Zel, Cherkasy, 2009, 22 p. [in Ukrainian].

3. Кукуев А. И. Андрагогическая подготовка преподавательских кадров для системы образования взрослых / А. И. Кукуев // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции Челябинского ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. – 2008. Ч.2 – С. 3 – 11. / Kukuev A. I. Andragogicheskaya podgotovka prepodavatel'skikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya vzroslykh (Andragogic Preparation of Teaching Personnel for the System of Adults' Education) / A. I. Kukuev, Chelyabinsk, 2008, 3 – 11 pp. [in Russian].

4. Подобед В. И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М.Д. Махлин. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 120 с. / Podobed V. I. Sistemny'e problemy' formirovaniya obrazovaniya vzrosly'x: obrazovatel'ny'e uslugi, funktsii, tekhnologii obucheniya (System Problems of Forming Adults' Education: Educational Services, Functions, Technologies of Teaching) / V. I. Podobed, Sankt-Peterburg, IOV RAO, 2000. 120 p. [in Russian].

5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с. / Panfilova A. P. Innovatsionny'e pedagogicheskie tekhnologii: aktivnoe obuchenie (Innovational Pedagogical Technologies: Active Teaching) / A. P. Panfilova, Moscow, Akademyiya, 2009, 192 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «15» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «5» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Осадчий В. – доктор педагогічних наук, професор

Сремеев В. – доктор технічних наук, професор

Балута Вікторія – асистент кафедри інформатики та кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail: n2008vik@rambler.ru

Viktoriiia Baluta – teaching assistant of the department of computer science and cybernetics Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: n2008vik@rambler.ru

УДК 378.001 (045)

ГАННА БИГАР,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федоровича)

HANNA BYHAR,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University)

Особливості формування уявлень молодших школярів про психічну та духовну складові здоров'я на уроках «Основи здоров'я»

The Peculiarities of Forming Ideas of Primary School Pupils about Mental and Spiritual Components of Health at the Lessons of «Fundamentals of Health»

В статті зацентровано увагу на специфіці формування у молодших школярів психічної та духовної складової освітньої галузі «Здоров'я та фізична культура». Уточнено поняття «психічне здоров'я», «духовне здоров'я» та місце даних компонентів у структурі єдиного навчального предмета «Основи здоров'я». Проаналізовано чинники та фактори, які впливають на психічний стан молодшого школяра; вимоги оновленого Державного стандарту щодо реалізації зазначених складових освітньої галузі в початковій ланці освіти. Визначено, що духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, його сприйняття складових духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість учня, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей в контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я молодшого школяра. В основі предмету «основи здоров'я» лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання культури власного здоров'я, втому числі і його психічно духовної сфери.

Ключові слова: здоров'я, психічне здоров'я, духовне здоров'я, освітня галузь «Здоров'я та фізична культура», навчальний предмет «Основи здоров'я».

Based on the analyzed sources it has been determined that from the position of the above stated understanding of the phenomenon of human health the components of a healthy lifestyle include various elements related to all areas of health – physical, mental, social and spiritual.

It has been generalized that the scope of mental health includes individual characteristics of mental processes and properties of people, such as excitement, emotion, sensitivity. Mental life consists of individual needs, interests, motivations, incentives, attitudes, goals, ideas, feelings and so on. All these factors determine the components and features of individual reactions to the same life situations, the likelihood of stress, affects. It has been determined that the spiritual health depends on the spiritual world of the individual, including the components of spiritual culture of mankind – education, science, art, religion, morality and ethics. The consciousness of people, their mentality, vital identity, relationship to the meaning of life, evaluation of implementation of their own abilities and opportunities in the context of their own ideals and vision – all this makes the state of mental health of the individual.

It has been concluded that in reality all four components – social, spiritual, physical, mental act at the same time and their integrated impact determines the state of human health as a holistic complex phenomenon.

The attention is focused on the system of educational influences of the implementation of mental and spiritual components through the perspective of the school subject «Fundamentals of Health».

Key words: *health, psychic health, spiritual health, educational branch «Health and Physical Culture», educational subject «Bases of Health».*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Конституція України визначає життя і здоров'я людини одним із найвищих соціальних цінностей. Тому держава зобов'язана забезпечити якнайповнішу реалізацію цих цінностей і за цих умов вирішити завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток суспільства. Людина за своєю природою має величезний духовний потенціал, який включає найвище в людині – здатність до любові, співчуття, патріотизму. Духовна природа є величезною життєдайною силою та джерелом психічної енергії, що живить людину. Тому вивчення предмету «Основи здоров'я» повинно логічно завершуватись вивченням зазначеної складової «Психічна та духовна складові здоров'я», яке надає поняттю «здоров'я» цілісного значення.

«Основи здоров'я» є інтегративною наукою про здоров'я як окремої людини, так і всього людського суспільства на новому етапі його духовно-творчої еволюції, наукою про спосіб життя, заснований на взаємодії мікро- і макрокосмосу, тобто людини і природи. Предмет «Основи здоров'я» об'єднує знання фізіології, психології, екології, філософії, астрономії, фізики, хімії, медицини та багатьох інших наук. Саме таке комплексне осмислення складових людини та її здоров'я в нерозривному зв'язку із Всесвітом дасть змогу досягти формування в людини світорозуміння та забезпечити її оздоровлення.

Природа наділила людину досконалим функціональним організмом із універсальним захистом від усіляких зовнішніх і внутрішніх негативних впливів. Тому здоров'я слід розглядати не як щось набуте і незмінне, а як стан організму, котрий постійно змінюється. І неодмінними складовими здоров'я, окрім фізичної, науковці вважають психічний та духовний компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблемами психічного здоров'я дітей займалися багато вітчизняних вчених, зокрема О. Кочерга, О. Васильєв, І. Сікорський, В. Бехтерев, О. Лазурський, Л. Виготський, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, К. Платонов, Г. Костюк, П. Чамата, О. Кульчицький, О. Ткаченко, В. Моргун, О. Дусавицький, І. Бех, Б. Цуканов.

У роботах вчених (Ю. Змановський, В. Колбанов, А. Лаптев, Ю. Науменко, О. Хухлаєва) відображені шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу з метою збереження та зміцнення здоров'я дітей та підлітків; розроблені здоров'язберігаючі технології для роботи з учнями (Г. Зайцев, Л. Кравцова, Л. Татарникова та інші), викладено сучасні теоретико-методологічні підходи до формування здорового способу життя школярів (С. Омельченко).

Виклад основного матеріалу... Термін «здоров'я» запроваджено Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я (ВООЗ), у доповіді Комітету експертів ВООЗ «Психічне здоров'я та психосоціальний розвиток дітей» (1979) сказано, що порушення психічного здоров'я пов'язані і з соматичними захворюваннями чи дефектами фізичного розвитку, і з різними несприятливими чинниками і стресами, які впливають на психіку і пов'язані з соціальними умовами [2, с. 211].

Психологічне здоров'я на всіх етапах онтогенезу забезпечує повноцінний розвиток особистості (інтелектуальний, емоційно-вольовий, комунікативний, духовно-моральний); сприяє становленню особистісного «Я» та ефективній самореалізації особистісних особливостей.

Психічне здоров'я асоціюється з такою метою існування людини, як потреба у самореалізації, тобто забезпеченні сфери життя, яку називають соціальною. Людина себе може реалізувати в суспільстві, тоді коли має достатній рівень психічної енергії, яка визначає її працездатність і

водночас гармонійність психіки, які дозволяють їй адаптуватись у суспільстві. Окрім гармонійності психічного здоров'я, для здорової особистості характерна «Я концепція». Стан психологічного здоров'я дитини характеризується показниками нервово-емоційного розвитку та характером перебігу пізнавальної активності. Здорова дитина завжди життєрадісна, активна, комунікативна, має оптимальний рівень розумового розвитку. Саме від емоційного стану залежить і пізнавальна активність дитини, і характер її спілкування з однолітками та дорослими, і поведінка. Причому, чим менша дитина, тим відчутніша ця залежність.

Серед причин, які можуть впливати на психічне здоров'я школяра можна виділити наступні:

- навчальне перевантаження учнів;
- порушення психогігієнічних норм організації навчально-виховного процесу;
- характер стосунків між вчителем та учнями, мікроклімат у класі [1, с. 118].

Значний внесок у розробку гуманістичної концепції психічно здорової особистості зробили Г. Олпорт, В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. Вони запропонували такі основні риси психічно здорової особистості:

- вона вільно ставить перед собою реальні цілі й вірить у свої можливості досягнення життєвих планів;
- діяльність особистості не детермінується лише зовнішніми чинниками, людина бере на себе відповідальність за свої вчинки;
- таким особистостям властиві творчі здібності в певній галузі; їм притаманна повага до себе та інших, демократичність, відмова від лицемірства та маніпулювання як засобів впливу [6, с. 108].

Науковці виокремлюють дві групи чинників, які порушують психічне здоров'я особистості:

- екзогенні (зовнішні) екологічні, соціально-економічні та професійні фактори;
- ендогенні (внутрішні) – порушення в утробі матері, захворювання у ранньому віці дитини.

Більшу частину свого свідомого життя дитина проводить вдома і в школі. Саме ці дві інституції можуть безпосередньо впливати на стан психічного здоров'я дитини, створювати умови для психологічного комфорту та благополуччя, чи, навпаки, запускати механізми патологічних психічних змін.

Важливе значення для здоров'я має внутрішня рівновага організму людини – це збалансована робота всіх його функціональних систем: серцево-судинної, дихальної, нервової, гуморальної та інших. Внутрішня гармонія передбачає стан психічної зрівноваженості та духовної цілісності особистості.

Психічне здоров'я розкривається через розвиток основних функцій психіки людини. Психічні процеси у здорової людини реалізуються через різноманітні почуття та емоційні стани. Реальне пізнання оточуючого світу відбувається за допомогою відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мови.

Умовою психічного здоров'я є розвиток різноманітних емоцій та почуттів, вміння контролювати і керувати ними, набуття навичок зменшення шкідливого впливу стресогенних чинників. Психічне здоров'я дає можливість людині оптимально пристосуватися (адаптуватися) до змін соціального середовища, пізнати себе, реалізувати власні потреби, що необхідно для самоутвердження та самоактуалізації її особистості. Це збалансованість психічних процесів та їхніх проявів, тобто здатність особи керувати собою за умов високих життєвих навантажень на основі взаєморозуміння й емоційного комфорту в суспільстві, а також особистого внутрішнього комфорту.

Проблема духовного здоров'я є важливою, багатогранною, суспільно і природозначимою. Всі її аспекти є складною задачею. Духовне здоров'я – це такий динамічний стан людини, який характеризується силою духу, жагою до життя і творчості, прагненням до пізнання, самопізнання, самовдосконалення високим рівнем культури, духовності, моралі й сушіння [5, с. 465].

Духовне здоров'я можна визначити як спроможність особистості регулювати своє життя і свою діяльність у відповідності до гуманістичних ідеалів, які виробило людство в процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є пріоритетним в ієрархії здоров'я.

Духовне здоров'я особистості – це прагнення до істини, добра, це здатність діяти із любові до ближнього, це причетність до живої і неживої природи. Духовне здоров'я є головним джерелом життєвої сили й енергії. Його характеризують як здатність людини співчувати, співпереживати, надавати допомогу іншим, бажання покращити навколишнє життя і активно сприяти цьому; чесність і правдивість; самовдосконалення особистості як частини вдосконалення світу; відповідальне ставлення до самого себе і свого життя.

Основоположник шкільної валеологічної науки та практики В. О. Сухомлинський, надаючи великого значення духовному здоров'ю особистості у книзі «Як виховати справжню людину», вважав, що «духовне багатство людини – один з найважливіших показників її всебічного розвитку». В. О. Сухомлинський вважав, що немале значення має фізичне, психічне, моральне й

духовне здоров'я вчителів, тому що без нього важко досягти очікуваних результатів і в дітей. Душа кожної дитини – це квітка, але проросте вона чи ні – залежить від духовності, виховання і навчання високодуховних принципів моралі – основи здорового способу життя. Обов'язок батьків, вихователів дошкільних закладів, педагогів перед майбутнім – не втратити душі дітей, а виплекати їх на основі найвищих людських цінностей, духовних потреб, що забезпечують здоров'я [2, с. 83].

Духовна складова здоров'я є своєрідною вершиною, яка збирає все найкраще в людині, завдяки чому індивід стає особистістю. Духовні потреби є системою складних і неоднозначних за характером і силою внутрішніх спонукань людини, які піднімаються на задоволення потреб її безпосереднього існування.

Протягом усього життя людина прагне до духовного розвитку і самовдосконалення. Розкривається вона через неповторні поєднання:

- бачення прекрасного у довкіллі та в самій собі (естетизм);
- вироблення певних правил поведінки щодо навколишнього світу як за законами суспільства, так і за внутрішнім моральним кодексом (етизм);
- розуміння сутності навколишнього світу, місця людини в природі й суспільстві, її життєвих цінностей, вибору способу власного життя, відповідальності за здоров'я і життя своє та інших людей (філософське світобачення);
- набуття унікальної властивості вірити і вибору своєї віри (релігійний світогляд) [3, с. 254].

Знання про психічну і духовну складові здоров'я здобуваються під час реалізації в початковій школі освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура». Метою цієї освітньої галузі є формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:

- формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням;
- формування та розвиток навичок базових загальнорозвивальних рухових дій;
- розвиток в учнів активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я і займатися фізичною культурою, удосконалювати фізичну, соціальну, психічну і духовну складові здоров'я;
- виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- набуття учнями власного здоров'язбережувального досвіду з урахуванням стану здоров'я;
- використання у повсякденному житті досвіду здоров'язбережувальної діяльності для власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Здоров'язбережувальна компетентність як ключова формується на міжпредметному рівні за допомогою предметних компетенцій з урахуванням специфіки предметів та пізнавальних можливостей учнів початкових класів. Зазначена компетентність формується шляхом вивчення предметів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» і передбачає оволодіння учнями відповідними компетенціями [5, с. 462].

З урахуванням мети і завдань зміст освітньої галузі визначається за такими змістовими лініями: здоров'я і фізична культура.

Психічна та духовна складові здоров'я передбачають набуття наступних предметних компетенцій:

- називати види емоцій; індивідуальні особливості характеру, пам'яті;
- знати про вплив емоцій, настроїв почуттів, рис характеру на власне здоров'я та здоров'я інших;
- вплив творчості і народних традицій на здоров'я;
- розпізнавати основні емоції у себе в інших людей, словесно їх пояснювати;
- встановлювати взаємозв'язок між емоціями та станом здоров'я контролювати власні емоції;
- розуміти та оцінювати у життєвих ситуаціях емоції та почуття як умови, що сприяють збереженню життя і зміцненню здоров'я;
- застосувати поради щодо здійснення контролю за емоціями, формування рис характеру;
- народні традиції щодо здорового способу життя [5, с. 463].

Психічна складова здоров'я – надзвичайно важлива. Вона визначає розвиток людини як особистості, забезпечує її пристосування (адаптацію) в соціальному середовищі та душевне благополуччя.

Духовна складова здоров'я є своєрідною вершиною, яка збирає все найкраще в людині, завдяки чому індивід стає особистістю.

Згідно програмних вимог розділ «Психічна та духовна складові здоров'я» містить інформацію

щодо чинників, які впливають на емоційний, інтелектуальний та духовний розвиток учня. Профілактика шкідливих звичок розглядається в контексті розвитку позитивної самооцінки, навичок критичного мислення й уміння приймати виважені рішення.

Висновки... Здоров'я людини – одна з центральних проблем сьогодення. Нині людина, її здоров'я стають об'єктом вивчення широкого кола наукових дисциплін, а власне здоров'я прийнято трактувати як триєдність фізичного, психічного та духовного статусів. Здорова людина – це всебічно розвинута особистість, яка живе в гармонії з навколишнім середовищем (природним, соціальним, інтелектуальним, духовним), а здоров'я як системоутворюючий чинник пов'язує усі сфери людського існування – науку, культуру, економіку, екологію, етику, освіту, політику тощо. Духовне здоров'я залежить від духовного світу особистості, зокрема складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це обумовлює стан духовного здоров'я індивіда. Духовне здоров'я людини – визначається багатством духовного світу особистості, знанням і сприйняттям духовної культури (цінностей освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики тощо), включає рівень свідомості, особливості світогляду, життєвої самоідентифікації, ставлення до сенсу життя, оцінку власних здібностей і можливостей їх реалізації відповідно до індивідуальної ментальності.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Грибан В. Г. Валеологія: навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с. / Hryban V. H. Valeolohiia (Textbook) / V. H. Hryban, Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury, 2005, 256 p. [in Ukrainian].
2. Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в европейском регионе ВОЗ: Введение / Европейская серия по достижению здоровья для всех. Копенгаген: (ЕРБ)ВОЗ, 1999. – 310 с. / Zdorov'e-21: Osnovy politiki dostizhenija zdorov'ja dlja vseh v evropejskom regione VOZ: Vvedenie (Bases of Politics of Achieving Health for Everyone in European Region WHO: Introduction) / Kopenhagen: (ERB)VOZ, 1999, 310 p. [in Russian].
3. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб. : Специальная литература, 1996. – 454 с. / Isaev D. N. Psihosomaticheskaja medicina detskogo vozrasta (Psychosomatic Medicine of infancy) / D. N. Isaev, SPb. : Special'naja literatura, 1996, 454 p. [in Russian].
4. Медико-біологічні основи валеології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Під ред. П.Д. Плахтія. – Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2000. – 408 с. / Medyko-biologichni osnovy valeolohii (Medical-Biological Bases of Valeology) / Pid red. P.D. Plakhtii, Kam'yanets-Podilskyi. Kam'yanets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet, informatsiino-vydavnychiy viddil, 2000, 408 p. [in Ukrainian].
5. Оржеховська В. М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки / Валентина Михайлівна Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць / Інститут проблем виховання АПН України; за ред. І.Д. Беха]. – Вип. 10, т. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – С. 461–466. / Orzhekhovska V. M. Zdorov'yazberezhuvalne navchannia i vykhovannia: problemy, poshuky (Health Preserving Teaching and Upbringing: Problems, Researches) / Valentyna Mykhailivna Orzhekhovska, Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, Kamianets-Podilskyi : Vydavets Zvoleiko D.H., 2007, Vol. 10, t. 1, pp. 461–466. [in Ukrainian].
6. Формування здорового способу життя: навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – К., Український інститут соціальних досліджень, 2000 – 232 с. / Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia (Forming of Healthy Way of Life) / O. Yaremenko, O. Vakulenko, L. Zhalilo, N. Komarova ta in., Kyiv, Ukrainnyi instytut sotsialnykh doslidzhen, 2000, 232 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «28» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «10» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Завгородня Т. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: hanna-bugar@ya.ru

Hanna Bugar – assistant professor of the department of pedagogics and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: hanna-bugar@ya.ru

УДК 811.111(07)

ІРИНА БІЛЕЦЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент

(Україна, Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

IRYNA BILETSKA,

doctor of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Uman, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University)

Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін

Formation of Cognitive Independency of Foreign Language Future Teachers in the Process of Major Courses Learning

У статті розкрито організаційно-педагогічні умови формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін. Формування навчально-пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає застосування системи самостійних індивідуальних навчальних завдань і створення проблемно-пошукових ситуацій, які забезпечують розвиток творчого мислення студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності в системі організаційних форм навчання з використанням проблемних, ігрових, евристично-діалогових способів навчальної роботи. Для ефективного формування навчально-пізнавальних і спеціальних умінь, творчого мислення студентів як аудиторні, так і позааудиторні заняття мають моделювати структуру самостійної пошукової діяльності майбутніх учителів іноземної мови. При цьому в методиці їх проведення мають домінувати самостійне виконання індивідуальних та диференційованих практичних завдань, дослідницький метод при виконанні практичних робіт, дискусія, діалогічні та ігрові методи.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, майбутній учитель, іноземна мова, організаційно-педагогічні умови.*

The article deals with the problem of training future foreign language teachers and developing their cognitive confidence by means of professional subjects. Additionally, educational and cognitive activities of future foreign language teachers by means of professional subjects implies independent individual learning tasks and problem-solving situations which fosters creative thinking in close relationship with the problem, gaming, interactive learning techniques. Thus, a prerequisite must be met before developing special, educational and cognitive skills as well as creative thinking. In other words, classroom classes and extracurricular activities should prevail and become a part of independent research of future teachers. Concurrently, methodology should include a research method, individual and tiered assignments while using practical works, discussions, debates, dialogic and playing methods. Also, independent work is characterized by authentic and practical strategy. The keys to instructional effectiveness of this approach are: individual learning assignments should be engaging and stimulating for students; independent learning tasks should be distinctively grouped according to the cognitive abilities of students; independent work should be structured. It may start with the algorithm at the students' reproductive level and proceed to the structured scientific research at the productive and creative stage; there should be strong and solid knowledge towards ways of performing independent work; one of its features can be found in positive results of University teachers concerning students independent activity (forms of reporting, workload, deadline, etc.); consultations depends upon the level of cognitive students' independence (consultations – entrance, thematic, problem, heuristic, etc.); it can be characterized by clear rubrics for independent work of students; independent work of students consists of different types and forms of its public monitoring; there can be found different types and levels of self-control tests for students.

Key Words: *cognitive independence, future teacher, foreign language, organization-pedagogical conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реформування вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу, передбачає модернізацію навчального процесу, підвищення його якості і ефективності, зміщує акценти на самостійне здобуття знань студентами, потребує розробки ефективних засобів формування компетентного фахівця, здатного не лише застосовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати. Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає. Це вимагає наявності у майбутніх

педагогів умінь самостійно орієнтуватися у всезростаючих інформаційних потоках, здійснювати їх критичний аналіз, сприймати системно, усвідомлюючи головне.

Завданням вищої педагогічної освіти України на сучасному етапі розвитку суспільства є підготовка фахівця, для якого є характерним професійна і соціальна мобільність; глибокі професійні знання; володіння економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці та культури розумової діяльності; здатність до творчості та самовдосконалення; гнучкість при оволодінні професійними навичками. Рівень професійної компетентності фахівця залежить від його здатності самостійно набувати нові знання, використовувати їх у навчальній і практичній діяльності.

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, вимагають якісного вдосконалення підготовки фахівців і для загальноосвітньої школи, адже проблеми вищої педагогічної освіти завжди тісно пов'язані з проблемами школи, які дуже складні і суперечливі. Тому на перший план виходить завдання з формування готовності майбутніх фахівців до самостійної, творчої активності, до вміння за власною ініціативою знаходити відповіді на ті запитання, які раніше не зустрічалися в їх практиці, виявляти знання та вміння, що неможливо без суттєвих змін змістового, організаційного і методичного забезпечення навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідження різних аспектів самостійної навчальної роботи студентів є однією з важливих проблем педагогічної теорії і практики, а її вивченням займалось широке коло дослідників. У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, формування пізнавальної самостійності особистості. Зокрема, різні аспекти цієї проблеми розкриті у дослідженнях Г. Адамів, І. Бендери, Я. Галети, Г. Гарбаря, Л. Головка, С. Заскалети, С. Каяліної, О. Муковоза, Л. Онучак, Т. Пащенко, М. Смирнової, О. Снігур, М. Солдатенка та ін.

Вище наведені дані свідчать про ґрунтовну розробленість проблеми формування пізнавальної самостійності відповідно до структури, напрямків, вікових періодів та у зв'язку з вивченням різних предметів.

Проте вказані дослідження не вичерпують усіх аспектів багатогранної проблеми розвитку пізнавальної самостійності особистості, а вимагають подальшого вдосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання, спрямованих на реалізацію у навчально-виховному процесі принципу самостійності. Слід також відзначити, що пізнавальна самостійність, її роль у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до цього часу у цілісному вигляді не виступала окремим предметом вивчення.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у розкритті організаційно-педагогічних умов формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу... Самостійність людини як фахівця, його здатність до виконання посадових обов'язків базується на професійних знаннях, вміннях та навичках. Процес розвитку самостійності безпосередньо пов'язаний із включенням особистості до різного виду діяльності з метою формування способів застосування отриманих знань на практиці. Перед вищою школою постає завдання виховання не лише пізнавальної самостійності, яку вчені пов'язують із процесом самостійного оволодіння студентом новими знаннями, вміннями, а й самостійності як однієї з провідних якостей особистості з урахуванням усіх її складових. Недооцінка цього призводить до практичної безпорадності випускників, що проявляється повною мірою, коли вони стають на поріг самостійного життя.

Розкриттю сутності складного і багатогранного феномену «самостійності», «пізнавальної самостійності» присвячено багато робіт філософів, психологів, педагогів, методистів. Проте погляди дослідників не є однотайними, спостерігаються певні розбіжності та неоднозначності у тлумаченні одних і тих самих факторів. Зупинимося на цьому детальніше.

Термін «пізнавальна самостійність» складається з двох ключових слів, які виражають певні поняття, розкриємо кожне з них.

У 1882 р. В. Даль тлумачив: «Самостійний – той, що стоїть або йде сам по собі, незалежно від інших, від чогось іншого. Самостійна людина – у кого свої міцні переконання, в кому немає хиткості. Самостійність – властивість, якість» [3]. Це визначення є справедливим і сьогодні. Так, у великому тлумачному словнику сучасної української мови під редакцією В. Бусела термін «самостійний» має декілька значень: 1. Який не перебуває під чиеюсь владою; не підпорядкований, не підлеглий кому-небудь. // Вільний незалежний. // Здатний діяти сам, без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки. 2. Відосблений від інших; який в ряді інших має значення сам по собі; окремий. 3. Який здійснюється своїми силами чи з власної ініціативи, без сторонньої допомоги або керівництва. // Позбавлений сторонніх впливів; оригінальний, а

самостійність – це уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [1, с. 1101].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка, у словнику з професійної освіти подається тлумачення «самостійності» як однієї з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів, знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, що складаються в процесі діяльності [2, с. 297].

Вітчизняний дослідник М. Солдатенко самостійність визначає як інтегративну якісну характеристику особистості, що характеризується її здатністю до конкретного виду діяльності, виявляється у процесі виконання пізнавальних і практичних задач та найтіснішим чином пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність, свідомість та відповідальність [12].

У працях психологів самостійність розглядається не як проста сума знань, умінь та навичок, що забезпечують процес діяльності, а як суспільний прояв особистості. На думку С. Рубінштейна, справжня самостійність передбачає свідому вмотивованість дій та їх обґрунтованість. Несхильність до чужого впливу і навіювань є не власною волею, а справжнім проявом самостійної волі, оскільки сама людина вбачає об'єктивні обґрунтування для того, щоб чинити так, а не інакше [11, с. 524].

Отже, на основі розуміння вченими сутності самостійності слід відзначити, що існуючі точки зору не виключають одна одну, а дозволяють з різних сторін поглянути на це багатогранне явище. Самостійність може формуватися і розвиватися тільки в самостійній пізнавальній діяльності, у процесі якої відбувається також розвиток знань, умінь та навичок.

У визначенні самостійності ми зміщуємо акценти на здатності людини зробити власний вибір без зовнішньої допомоги. Процес планування, організації, здійснення, коригування діяльності полягає в постійному виборі мети і завдань, засобів і методів їх досягнення.

Наприклад, у пізнавальній діяльності самостійність виявляється в індивідуальному виборі мети навчання, виходячи з якої – у виборі завдань, способів та дій щодо їх розв'язання. Самостійність пізнавальної діяльності виявляється також у відборі інформації, навчального матеріалу, літературних джерел, у виборі етапів, режиму, порядку виконання завдань, у виборі організаційних форм навчальної діяльності, тобто в управлінні діяльністю. Основні риси самостійності проявляються в діях вибору, вони є його умовою і основою. Самостійність – це здатність і уміння людини управляти власною діяльністю, вибирати власні засоби, здатність особистості до самоцілевибору, самопланування, самоконтролю, самоаналізу, рефлексії. Самостійність співвідноситься із самоорганізацією особистості, її активністю за внутрішнім спонуканням, без зовнішнього подразника, з відносною незалежністю.

Аналіз психолого-педагогічних робіт дозволяє виділити ряд визначень пізнавальної самостійності особистості, що з різним ступенем повноти і змістовності розкривають сутність досліджуваної якості.

Один з перших дослідників розвитку пізнавальної самостійності у Радянському Союзі М. Данілов зазначав [4], що її сутність виявляється в потребі й умінні тих, хто навчається, самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знайти підхід до його розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання і виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю розуму школяра, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших.

Аналізуючи різні наукові підходи вчених щодо визначення суті пізнавальної самостійності, нами були виділені три напрями.

Найбільш широким напрямом є розгляд пізнавальної самостійності як якості особистості (специфічна інтегративна якісна характеристика, складне особистісне утворення, особлива якість особистості тощо), що відображає відношення (здатність, прагнення, бажання, цілеспрямованість) людини до пізнання, процесу пізнавальної діяльності, умов її здійснення та результатів, а також її можливості, здібності, знання, вміння здійснювати пізнавальну діяльність без сторонньої допомоги.

У другому випадку пізнавальна самостійність представлена як характеристика діяльності (уміння здобувати нові знання, вирішувати і ставити проблемні питання тощо), що проявляється в самоорганізації людиною процесу своєї пізнавальної діяльності (від постановки мети до оцінювання одержаних результатів) на різних рівнях її здійснення.

У третьому, нечисленному підході, пізнавальна самостійність розглядається як вольова властивість особистості.

Отже, розкриваючи поняття пізнавальної самостійності науковці вказують на фактори, що характеризують самостійність: по-перше, на сукупність засобів – знань, умінь та навичок, якими володіє особистість; по-друге, на ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів і умов

здійснення.

Ефективність формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у вищому навчальному закладі залежить від багатьох факторів, але визначальна роль відводиться особистісному, діяльнісному та компетентнісному підходам.

Особистісний підхід вимагає, щоб у центрі уваги викладача завжди була людина, її індивідуальність, самобутність, досвід, неповторність. Викладач, виходячи з рівня знань, умінь, навичок студента, його мотивів та цілей, організовує навчальний процес для розвитку у студента вищезазначених якостей особистості. Відповідно до концепції особистісно-орієнтованого навчання він має забезпечити студентам повну і реальну можливість самовираження в процесі оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками, а також постійне застосування наявного у них особистісного досвіду. Прищеплюючи студентам навички самостійної праці, розвиваючи їхню позитивну мотивацію, інтелектуальні вміння, викладач закладає основи для наступного саморозвитку впродовж усього життя фахівця, члена суспільства, особистості, громадянина своєї держави. Отже, формування пізнавальної самостійності має ґрунтуватися на індивідуальних особливостях, мотивах та цінностях кожного студента.

Особистісний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним і, як підкреслює В. Лозова, обидва ці підходи «перебувають у діалектичній єдності, бо особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд з іншими чинниками, визначає особистісний розвиток людини» [7, с. 11]. Особливістю діяльнісного підходу є його спрямованість не лише на засвоєння студентом знань, але й на оволодіння ним способами цього засвоєння, мислення та діяльності, на розвиток творчого потенціалу студента.

Сутність особистісно-діяльнісного підходу полягає у зміні ролі студента в процесі навчання з пасивного об'єкта на активний суб'єкт, у спрямованості всього процесу навчання на особистість, її цілі, завдання, настанови; у використанні особистого досвіду студента в навчальному процесі; у створенні позитивного мікроклімату на заняттях; у розвитку саморегуляції та самооцінки студентів.

Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови вимагає також застосування компетентнісного підходу, який є важливим для сучасної дидактики, та, на думку В. Лозової, «передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну та інші складові результатів навчання, що відбивають природження не лише знань, умінь, навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [7, с. 13]. Для студентів вищого навчального закладу на теперішньому етапі важливо не лише оволодіти певною професією, отримати відповідну кваліфікацію фахівця, але й «у навчальному та виховному процесі набути важливих компетенцій через застосування знань» [там само]. Студент, який оволодів ключовими компетенціями, має змогу завжди оволодіти новими знаннями, а якщо виникне потреба, то й новою спеціальністю, прийняти відповідальне рішення у будь-якій, навіть незнайомій для нього ситуації.

Компетентнісний підхід у процесі формування пізнавальної самостійності передбачає, що студент: сам визначає мету навчально-пізнавальної діяльності або приймає поставлену викладачем; планує, програмує свою діяльність; організовує свою працю для досягнення мети; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання поставленої проблеми або завдання; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює свою діяльність і практично її вдосконалює; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

Звернемося безпосередньо до організаційно-педагогічних умов формування пізнавальної самостійності студентів – майбутніх учителів іноземної мови. Будемо розглядати умови як спеціально створені обставини, які активізують фактори формування пізнавальної самостійності студентів, на здійснення бажаного впливу, створюють можливості для реалізації позитивних завдань успішного розвитку цієї якості характеристики навчально-пізнавальної діяльності.

Тут слушно навести думки Г. Ковальнової: «... для стійкої, високоєфективної діяльності людини необхідно: по-перше, розвинутий зміст мотивів даної діяльності (їх множинність), що забезпечує позитивне ставлення до неї; по-друге, достатня сила мотивів; по-третє, стійкість мотивації; у четвертих, певна структура мотивації (наявність усіх основних груп мотивів – соціальних-колективістських-процесуальних-стимулюючих); по-п'яте, певна ієрархія мотивів (соціальних – колективістських – процесуальних – стимулюючих)» [5, с. 43]. Зважаючи на зазначене, мотивація навчально-пізнавальної діяльності у нашому дослідженні розглядається як одна із провідних умов формування пізнавальної самостійності студентів.

З мотивацією учіння студента тісно пов'язані його вміння навчатися. Не зайве вказати, що, за визначенням О. Леонтєва, у будь-якій діяльності обов'язково здійснюється реалізація будь-яких умінь і навичок, чуттєвих і розумових дій [6]. Зазначене дозволяє стверджувати, що вміння

навчатися варто розглядати як важливу умову формування пізнавальної самостійності студентів. Природно, уміння здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність формуються, розвиваються на основі пізнавальних здібностей.

Переважно, формування пізнавальної самостійності тих, хто навчається учені пов'язують зі спеціально організованою самостійною роботою. На наше глибоке переконання, самостійність студента в оволодінні знаннями з іноземної мови розвивається в навчально-пізнавальній діяльності, до якої залучаються студенти в перебігу навчального процесу. У свою чергу, ефективність оволодіння знаннями залежить від рівня розвитку пізнавальних здібностей людини – своєрідного і відносно стійкого поєднання низки психологічних властивостей особистості, що зумовлюють успішність виконання нею навчально-пізнавальної діяльності.

Розглянуті аспекти формування пізнавальних здібностей майбутніх учителів іноземної мови дають уявлення про те, якою має бути структура методів навчання, орієнтована на логіку пізнавальних процесів. Дослідження вчених, власний теоретичний пошук дозволяють стверджувати, що у цій структурі необхідно реалізовувати такі умови: відбір та структурування змісту іншомовного матеріалу відповідно пізнавальним можливостям студентів; вибір форми реалізації методу навчання відповідно бажаному ступеню самостійності студентів; інструктаж студентів про цілі і послідовність виконання завдань; пристосування психологічних пізнавальних функцій (сприймання, мислення, пам'ять, уява) до того чи іншого виду навчально-пізнавальної діяльності; коректування методики за результатами розвитку того чи іншого виду пізнавальних здібностей.

Таким чином, першочергове значення у формуванні пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови має зміст навчання, який пропонується для засвоєння. Безперечно, оптимізація змісту позитивно впливає на процес активізації самоосвітнього навчання, але слід додати, що до резервів його вдосконалення можна віднести: а) гармонійне поєднання діяльності викладача і діяльності студента; б) розширення складу змісту навчання, який потрібно засвоїти; в) покращення процесуальної сторони навчання; г) вдосконалення методики навчання і контролю навчальних досягнень студентів; д) впровадження нових дидактичних засобів у навчальний процес; е) підвищення питомої ваги самостійної роботи за рахунок проблемної організації занять; є) оптимальна реалізація репродуктивної, продуктивної і творчої самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Відбір та структурування змісту іншомовного навчання тісно поєднане із засобами оволодіння знаннями. Насамперед вкажемо, що основними елементами системи засобів навчання виступають: слово, образ, діяльність. Зазначені ознаки було покладено в основу класифікації засобів навчання, що використовуються в процесі вивчення майбутніми вчителями іноземної мови фахових дисциплін. Це зокрема такі групи засобів навчання:

– друквані навчальні посібники (книги – підручники, посібники, збірники завдань та вправ, довідники, методичні посібники, робочі зошити; плоскі засоби наочності – плакати, таблиці, схеми, малюнки);

– технічні засоби навчання (засоби статичної проекції – діапозитив, діафільм, кодопомічник, співпосібник у поєднанні з відповідними апаратами; CD – аудіо, аудіо касета, жива мова з використанням мегафону, радіовузла, радіопередавача; комбіновані технічні засоби – кінофільм, телепередача, відеофільм; комп'ютер, електронні проектори).

Зважаючи на діяльнісний характер самостійної роботи, можна виокремити умови, які забезпечують ефективність здійснення цього виду навчання студентів:

- навчальні завдання для самостійної роботи студентів мають бути вмотивованими;
- чітка диференціація навчальних завдань для самостійної роботи та залучення до їх виконання студентів відповідно сформованим у них пізнавальним діям;
- структурованість самостійної роботи: алгоритмізація за умови репродуктивної діяльності студента та поетапність наукового пошуку при продуктивних, творчих рівнях її організації;
- свідомі знання студента щодо способів виконання самостійної роботи;
- чітка позиція викладачів щодо звітності про результати самостійної роботи студентів (форми звітності, обсяг роботи, термін виконання тощо);
- залежність консультативної допомоги від рівня пізнавальної самостійності студента (консультації – вступні, тематичні, проблемні, евристичні тощо);
- чітка система критеріїв ефективності самостійної роботи студентів;
- різноманітність видів та форм гласного контролю самостійної роботи студентів;
- забезпечення самостійної роботи студентів засобами самоконтролю з домінуванням різнорівневих тестових завдань по кожному її виду.

Висновки... Отже, формування навчально-пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає застосування системи

самостійних індивідуальних навчальних завдань і створення проблемно-пошукових ситуацій, які забезпечують розвиток творчого мислення студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності в системі організаційних форм навчання з використанням проблемних, ігрових, евристично-діалогових способів навчальної роботи. Для ефективного формування навчально-пізнавальних і спеціальних умінь, творчого мислення студентів як аудиторні, так і позааудиторні заняття мають моделювати структуру самостійної пошукової діяльності майбутніх учителів іноземної мови. При цьому в методиці їх проведення мають домінувати самостійне виконання індивідуальних та диференційованих практичних завдань, дослідницький метод при виконанні практичних робіт, дискусія, діалогічні та ігрові методи.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: технології формування навчально-пізнавальної самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення фахових дисциплін, зарубіжний досвід ефективного формування пізнавальної самостійності студентів.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с. / *Velykyi tlmachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (A big explanatory dictionary of Modern Ukrainian)*, К., Irpin, 2003, 1440 p. [in Ukrainian]
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.– 376 с. / *Goncharenko S. U. Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary)*, К., 1997, 376 p. [in Ukrainian]
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М. : Издательство «Русский язык», 1991. – Том 4. – С. 135. / *Dal V. Tolkovyi slovar zhyvogo velikoruskogo yazyka (Explanatory dictionary of living Russian)*, М., 1991, Vol. 4, p. 135. [in Russian]
4. Данилов М. А. Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности у учащихся на уроках / М. А. Данилов. – Казань : Таткнигоиздат, 1963. – 96 с. / *Danilov M. A. Ob usloviyah razvitiya poznavatelnoi samostoyatelnoi i aktyvnosti u uchashchihysya na urokah (About conditions of development of cognitive independency and activity of pupils on the lessons)*, Kazan, 1963, 96 p. [in Russian]
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. / *Encyklopedia osvity (Educational encyclopaedia)*, К., 2008, 1040 p. [in Ukrainian]
6. Ковалева Г. Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения / Г. Е. Ковалева. – СПб., 1995. – С. 3. / *Kovaleva G. E. Organizaciya samostoyatelnoi raboty studentov na osnove deyatelnostnoi teorii ucheniya (Independent activity organization of students on the bases of active learning theory)*, SPb., 1995, p. 3. [in Russian]
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с. / *Leontev A. N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost (Activity. Consciousness. Personality)*, М., 1975, 304 p. [in Russian]
8. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Шлях освіти. – 2003. – № 4. – С. 11–16. / *Lozova V. I. Strategichni pytannya suchasnoi dydaktyky (Strategic problems of modern didactics)*, Shlyah osvity, 2003, № 4, pp. 11–16. [in Ukrainian]
9. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : «Большая российская энциклопедия», 2002. – 528 с. / *Pedagogicheskii enciklopedicheskii slovar (Educational pedagogical encyclopaedia)*, М., 2002, 528 p. [in Russian]
10. Професійна освіта: словник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с. *Goncharenko S. U. Profesiina osvita: slovnyk (Professional education: dictionary)*, К., 2000. – 380 p. [in Ukrainian]
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд. Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 704 с. / *Rubinshtein S. L. Osnovy obschei psihologii (Fundamental general psychology)*, М., 1946, 704 p. [in Russian]
12. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – 198 с. / *Soldatenko M. M. Teoriya i praktyka samostiinoi piznavalnoi diyalnosti (The theory and practice of independent cognitive activity)*, К., 2006, 198 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «28» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «5» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Кочубей Т. – доктор педагогічних наук, професор
Коберник О. – доктор педагогічних наук, професор

Білецька Ірина – завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: irysya-1@mail.ru

Biletska Iryna – head of the department of theory and practice of foreign languages of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogics, assistant professor, e-mail: irysya-1@mail.ru

УДК 37.014.542

АЛЛА ВАСИЛЮК,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Київ, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України)
ALLA VASYLIUK,
doctor of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Kyiv, SHEE «Education Management University» of National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine)

Особливості реформування освіти в умовах викликів XXI ст.

Reforming Education Features in the XXI-st Century Challenges

У статті окреслено риси суспільства XXI ст., здійснено аналіз особливостей, дійсних і передбачуваних тенденцій реформування освіти у глобальному контексті. Акцентовано перехід від знаннєвої до компетентнісної освітньої парадигми. Виявлено, що до спільних напрямів змін належать: упровадження нових освітніх стандартів та стратегій оцінки якості навчальних закладів, модернізація змісту навчальних програм (з дотриманням оптимальної пропорції між передачею знань та методологією їх отримання), пріоритет передачі учням і студентам оперативних, а не енциклопедичних знань. Зафіксовано новий поділ відповідальності за функціонуванням освіти. Вказано на головні цілі глобальної освіти й новаторських рис сучасних реформ.

Ключові слова: парадигма, реформа, суспільство знань, компетентності, адитивні технології, первинна освіта, безперервне навчання.

The article outlines the society features of the XXI-st century. The analysis of these features, real and anticipated trends in education reform in a global context has been fulfilled. Transition from knowledge to competence educational paradigm has been accented. Highlighted competencies are: key; general and intended. It is revealed that the common areas of change include: the introduction of new educational standards and strategies for assessing the institutions' quality of education, upgrading curriculums (in compliance with optimal proportion between the transfer of knowledge and methodology of receipt), and priority in transmission operational rather than encyclopedic knowledge to pupils and students. The need for such learning theory able to orient education toward a new way of thinking and new stimuli for life of future generations is accented. There is a new division of responsibility for the functioning of education. It is indicated on the main goals of global education and innovative features of current reforms. Noticeable trend of institutional reform with the transition to higher autonomy of schools is underlined. A problem concerning the privatization of education is also outlined.

Key words: paradigm, reform, knowledge society, competence, additive technology, initial education, life-long learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Необхідність виведення України на якісно новий виток розвитку становить основний сенс системних реформ, в яких відчувається гостра необхідність у період довготривалої трансформації нашого суспільства. Освітня реформа складає не лише органічну частину цих реформ, а становить умову їх успішної реалізації. Важливим є розроблення загальних стратегій реформування вітчизняної системи освіти з урахуванням загальноєвропейських тенденцій освітніх змін.

Формулювання цілей статті... Метою і завданнями статті є здійснення аналізу особливостей і тенденцій реформування освіти у глобальному контексті, що сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасних процесів у вітчизняній освіті, а також визначенню стратегії освітньої політики й реалізації освітніх реформ.

Виклад основного матеріалу... Світ за останні декади XX і першу XXI ст. відрізняється переходом від індустріального до постіндустріального та інформаційного суспільства (або суспільства знань). Відповідно нові типи суспільств потребують високоякісної освіти як стратегічного ресурсу їх соціально-економічного, культурного і духовного розвитку.

Футурологи передбачають, що XXI ст. характеризуватиметься цілим рядом змін і проблем, зокрема швидким поглибленням глобалізації в різних сферах життя, прискоренням темпу зростання населення світу, збільшенням вільного часу, зміни ринку праці й розширенням сфери послуг, зростанням ролі науково-технічної інтелігенції та ін. Розробка нових видів техніки, адитивних та інших технологій (біо- і нано-, а в перспективі квантової й субквантової) призводить

до того, що багато суспільств і народів постають перед серйозним викликом. Від освітніх інституцій очікується підготовка до нового життя і формування в ньому вмінь адаптації до змінних умов. На думку американського соціолога-футуролога А.Тоффлера [1], освіта має орієнтуватися на складне і багатогранне майбутнє, основою для розуміння якого є динамічна й змінна дійсність. Натомість традиційні освітні системи все ще слабо адаптовані до нових реалій і завдань, багато навчальних закладів готують молодь до життя в суспільстві, яке відходить у минуле, знання й уміння їх випускників мало придатні для життя в новій цивілізації.

Характер та глибина впроваджуваних змін в освітніх системах залежить від специфічних умов та особливостей кожної країни. Однак можна виокремити загальні напрями таких змін.

Установлення нових освітніх стандартів та стратегії оцінки успішності навчальних закладів. На початку ХХІ ст. відбувся перехід від знаннєвої парадигми (коли результатом освіти були знання) до компетентної парадигми (коли освітнім результатом стали компетентності). При чому серед компетентностей розрізняють: ключові (між- та надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати складні різнофункціональні види діяльності для вирішення особистих та інших проблем; загальногалузеві, які формуються упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі на всіх рівнях середньої та вищої школи; предметні, які набуває молодь через вивчення окремих дисциплін. Компетентнісний підхід отримав широке розповсюдження через впровадження в державні освітні стандарти. Тобто, держава зобов'язана здійснювати нагляд та контроль за функціонуванням навчальних закладів на всіх рівнях первинної освіти (до виходу на ринок праці) із визначенням комплексу компетентностей їх випускників. Це сприяє підготовці до виконання професійних, суспільних і сімейних ролей, а також конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці. Найбільш істотним є, наскільки молодь підготовлена до подальшого навчання, до учіння впродовж життя, до більшої інтелектуальної активності.

Отже, сучасна освіта повинна формувати довготривалі компетентності людини. А якість навчальних закладів має оцінюватися через спроможність їх випускників ефективно функціонувати в соціумі.

Слід згадати про наявності ще однієї проблеми. Як відомо, потік нових різноманітних знань постійно прискорюється і одна людина не спроможна за ним стежити. Звідси виникає проблема створення індивідуального цілісного комплексу знань. Навчити цьому є важливим завданням освітніх інституцій майбутнього (від школи до університету). Відтак, освіта покликана здійснювати обидва завдання – якісну стандартизацію (із завчасним її оновленням відповідно потребам суспільства) та диференціацію (згідно запитам особи).

Модернізація змісту навчальних програм. Це особливо складне питання, оскільки швидкий приріст знань в усіх галузях не дає перспектив чи гарантій успіху. Вже сьогодні обсяг і глибина знань в Інтернеті збільшується вдвічі кожні три місяці. Ключовою справою, від якої залежить роль і значення навчальних закладів в інформаційному суспільстві, є їх спроможність передавати актуальні оперативні знання. У навчальних програмах має бути дотримана оптимальна пропорція між передачею знань та методологією їх отримання. Отже, модернізація навчальних програм має здійснюватися у напрямі підсилення методологічного компоненту.

Відхід від стратегії передачі знань, заснованих на фактах, на користь формування вищих пізнавальних умінь, необхідних при розв'язанні проблем та ухвалі рішень. Сучасні навчальні заклади мають концентруватися на формуванні критичного, творчого й незалежного мислення – необхідних інтелектуальних показників для формування нових знань і успішного функціонування в житті. Ключовою справою, від якої залежатиме роль і значення навчальних закладів в інформаційному суспільстві, буде їх спроможність передавати нові оперативні знання (а не енциклопедичні пасивні для запам'ятовування). Навчальний процес повинен бути поза предметним з орієнтацією на цілісне розуміння знань. Важливим завданням є формування навичок синтетичного образу мислення з оптимальним використанням лівої та правої півкуль головного мозку. Для цього необхідна модернізація змісту, форм і методів навчання.

Новий поділ відповідальності за функціонуванням освіти не лише між центральними й місцевими органами освітньої влади, між місцевою освітньою владою й керівником школи, а передусім між учителем і учнем. Учитель повинен поділитися владою з учнями в шкільному класі, що призведе до більшої відповідальності за навчання самих учнів [2, с. 188]. Зауважимо: це досить складне завдання, але надмірна свобода й заборона контролю легко породжує у молоді нігілізм і неповагу, про що свідчить негативний освітній досвід США.

Як указує К. Корсак, подібних негараздів значно менше у Фінляндії та кількох інших європейських державах, де автономія урівноважена відповідальністю й контролем: «Дуже помітні всі позитивні і негативні аспекти «атомізації» суспільства, переходу від односпіральної його структури і підпорядкованості громадян «владі» до практично повної незалежності й самодостатності більшості громадян. У Фінляндії вже з рівня основної школи учні цілковито

відповідальні за самостійний вибір шляху подальшого навчання – профільних предметів, типу школи та ін. «Атомізація» дуже підвищує відповідальність, вмотивованість і самодисципліну» [3, с. 61].

Отже, освіта в інформаційному суспільстві (в умовах глобалізації) має орієнтуватися на формування у молоді пристосувальних здібностей, кращого розуміння сенсу змін, які відбуваються у світі, навіть на передбачення майбутнього. Важливо збереження розумних пропорцій між сталими та змінними елементами в культурі, а також визначення меж між вивченням фактів та формуванням умінь. Багатьох аналітиків цікавлять питання особливостей розвитку освіти в умовах глобалізації. Зокрема, З. Мелосік наголошує, що реформована освіта як результат глобалізації буде значно більшою мірою вказувати на глобальні результати «анонімних сил», які діють у невимірній та непередбачений спосіб для того, щоб попередити людину перед утратою власного «Я», власної тотожності та потенціалу в неперервному процесі особистісного становлення.

Можна стверджувати, що глобалізація є одним із провідних джерел формування неперервної освіти впродовж життя людини. До головних цілей глобальної освіти належать: формування переконання про універсальний характер людської істоти та необхідність відкриття в навчальному процесі цінностей загальнолюдської культури; усвідомлення почуття приналежності кожної особи разом із усією людською спільнотою до екосистеми Землі; розвиток умінь розгляду самого себе та власної соціальної групи як учасників міжнародного суспільного життя; розвиток здатностей розуміння цивілізації та культури як спільного, загальнолюдського витвору; усвідомлення того, що люди, які живуть у різних культурах, відрізняються неоднаковим розумінням світу та його проблем [4, с. 169–170].

Таким чином, освітні системи та інституції підлягають істотним змінам, зокрема: виникають віртуальні школи та університети, в яких знання на кожному освітньому рівні доступні в мережі у вигляді електронних дидактичних матеріалів; перевірка рівня оволодіння знаннями та вміннями все частіше здійснюється через мережу Інтернет. З'являються так звані «дидактичні зірки» – викладачі із видатним талантом, лекції яких доступні через мережу Інтернет в загальносвітовому масштабі.

Світова освіта вступила в якісно новий етап – міжнародну інтеграцію, яка є результатом поглиблення попереднього етапу інтернаціоналізації та доведення її до рівня інтеграції національних систем. Завдяки міжнародній освітній політиці відбувається взаємне зближення, взаємодоповнюваність та взаємозалежність національних освітніх систем, синхронізація дій, яка досягається через регулювання наднаціональними інститутами, поступове переростання національними освітніми системами своїх державних меж та формування єдиного освітнього простору.

Тенденції розвитку сучасної освіти породжують необхідність пошуку нових підходів до навчання мисленню й діяльності в непередбачуваних умовах. Тому виникає потреба у новій теорії навчання, яка б орієнтувала освіту на новий спосіб мислення й нові стимули життя майбутніх поколінь. Подібну теорію під назвою «теорія критичного мислення» було розроблено в США. Вона відрізняється пріоритетністю логічного, проблемного та критичного мислення, пошуком нестандартних відповідей у дослідницькій діяльності учнів, що сприяє розвитку творчості, самостійності, професіоналізму та відповідальності. Тих особистісних якостей, що так необхідні в сучасних соціокультурних умовах.

Процеси міжнародної інтеграції охоплюють науку, техніку, торгівлю та господарство, не залишаючи осторонь і освіту. Про це свідчать явища та процеси поступу розповсюдження щораз вищого ступеня навчання; структурна та змістовна перебудова шкільних систем на засаді «прохідності» по вертикалі та горизонталі; пошуки цілісної й одночасно гнучкої моделі навчально-виховного процесу; інтеграційно оптимальні в певних умовах методичні, організаційні та мультимедіальні рішення; прагнення до перетворення навчального закладу із нервової та стресогенної інституції в позбавлену цих шкідливих рис для дітей та молоді інституцію.

Якісні показники роботи навчального закладу великою мірою залежать від педагогічних кадрів, рівня їхньої загальної підготовки, професійних кваліфікацій та компетентностей. Тому в країнах ЄС великого значення надають педагогічній освіті, яка трактується як постійний процес професійного розвитку вчителів (участь у методичних об'єднаннях, післядипломних курсах, стажуваннях, тренінгах тощо). Також узгоджено, що педагогів слід готувати до виконання завдань, які виникають в умовах зміни виробництва, суспільного життя та культури Європейської Спільноти. Ці завдання пов'язані із такими явищами, як загальне зростання кваліфікацій у сучасних суспільствах; прискорення темпу розвитку господарства, особливо у сфері послуг в широкому розумінні; автоматизації та комп'ютеризації, розвитку поліграфії та музичного промислу, що відкриває широким верствам населення доступ до репродукції шедеврів світового мистецтва та музики; морської та повітряної комунікації, що дозволяє людям швидко долати великі відстані та

зав'язувати різноманітні контакти; але також – з протилежного боку – цивілізаційні хвороби, наркоманію, зростання злочинності, особливо серед неповнолітніх, безробіття, зростання кількості дітей без батьківської опіки тощо.

Як слушно зауважує Ч. Купісевич, підготовка вчителів до здійснення завдань, що виникають із цих явищ та процесів є черговим, поряд із уже визначеним прагненням до якісного зросту загальних та професійних компетентностей педагогічних кадрів, приводом реформування педагогічної освіти. Згідно з положеннями цієї реформи, частково вже реалізованої в країнах ЄС, особливий акцент робиться на підготовці педагогів до: діяльності в регіональному середовищі; залучення молоді до використання нової техніки та інформаційних засобів; проведення в школі допрофесійної орієнтації; розробки програм зі сприяння розширенню знань [6, с. 189].

Можна стверджувати, що сучасні освітні реформи мають на меті не кількісні, а якісні покращення освіти. Застаріла концепція про лінійний зв'язок кількості років навчання з продуктивністю праці й успішністю соціалізації вже подолана. Було докладено чимало зусиль для підвищення кількісних показників систем освіти. Та в тих країнах, де це дійсно сталося, з подивом констатують, що отримані результати не пропорційні зусиллям як урядів, так і сімей: високі відсотки другорічників чи низькі показники засвоєння ключових компетентностей свідчать, що навіть для вирішення кількісних проблем необхідні зміни якості педагогічного сервісу.

Таким чином, сучасні вимоги суспільств до освіти стосуються її високої якості. Технологічні зміни й структурні перетворення на робочих місцях, помітне посилення демократичності вимагають активної громадянської поведінки, засновані на певних здібностях, які не надавала традиційна система освіти: засвоєння кодування й уміння скеровувати й використовувати потоки інформації, уміння швидко переробляти інформацію, уміння вирішувати проблеми, уміння працювати в групі, команді тощо.

Акцент на якість виявляється нині у формі піклування про результати підготовки. Тому однією із провідних тенденцій сучасних освітніх реформ є створення ефективних механізмів вимірювання результатів.

Досі реформи часто локалізувалися на зміні пропозиції освітніх послуг. А от роль потреб часто недооцінювалася й ураховувалася лише на початкових стадіях реформ. Тому однією з новаторських рис сучасних реформ є підвищена увага до соціальних потреб і запитів. Ця тенденція виявляється через два різні типи дій: а) заходи й програми, які мають дати більшу владу для рішень «користувачам» системи освіти (батькам чи учням) через уведення специфічних механізмів (ваучери, приватизація, інституційна автономія тощо); б) програми покращення й уточнення запитів користувачів, що досягається кращим інформуванням останніх.

Практично всі попередні реформи освіти характеризувалися надмірною концентрацією на одній характеристиці чи невеликій групі факторів, які трактувалися як «ключові»: збільшення зарплати викладачів, реформи змісту навчання, адміністративні перетворення (децентралізація тощо), зміна обладнання, покращення інфраструктури та ін. Їхній досвід свідчить, що скромні результати цих реформ були закладені в тому, що ці фактори бралися як відносно ізольовані від решти факторів. Дійсні зміни в освіті залежать від взаємодії численних факторів, які діють системним чином.

Визнання системності факторів зовсім не означає, що зміни можливі лише через одночасну модифікацію всього й одразу. Це означає, що в кожний момент слід враховувати дію змін одного фактора на багато інших. Інституційна реформа (напр., типу децентралізації) матиме обмежений освітній вплив, якщо не передбачатиме своєчасну (у часі й орієнтації) зміну підготовки персоналу, реформу змісту освіти, перегляд ставок зарплат і методики їх призначення, способи надання нових дидактичних матеріалів тощо. Тому центральною проблемою реформи є визначення моменту й обсягу змін кожного фактора. Досвід переконує, що ці два аспекти легше визначити на локальному рівні, аніж на центральному. Майже неможливо передбачити всі наслідки реформи в її соціальному, культурному й географічному контексті. Саме тому помітна тенденція інституційних реформ із переходом до вищої автономії закладів з наданням їм змоги самим визначити стратегію й шляхи покращень (проекти школи, інституційна автономія, концепції розвитку ВНЗ та визначення їх місії тощо).

Розглянемо проблему щодо *пріоритетності інституційних змін*. Тут ключове питання належить ролі держави. Аналіз зарубіжного досвіду в цій сфері свідчить про відсутність «простих» рішень: приватизації чи націоналізації, централізації чи децентралізації. Випадки успішної децентралізації мали місце там, де була сильна і впливова центральна влада, а успішна приватизація також була справою центрального керування. Отже, тут необхідно визначити роль центрально-державної адміністрації.

З сучасних дискусій випливають принаймні три великі області відповідальності:

– участь у визначенні пріоритетів через механізми демократичної дискусії;

- створення й приведення в дію механізмів реалізації цих пріоритетів та вимірювання й оцінювання наслідків, зокрема, через підвищення автономії закладів і передачу частини відповідальності на локальний рівень для полегшення оцінювання;

- застосування компенсаційних механізмів для ліквідації нерівності чи несправедливості освітніх послуг, що можуть зрости від децентралізації управління освітою.

Підсумовуючи, можна сказати, що зміна типу інституційної організації надання освітніх послуг є пріоритетом. Вища автономія з покращенням контролю результатів, що супроводжуються механізмами компенсації соціальної нерівності, видаються нам основою для багатообіцяючих трансформацій освіти.

Останнім часом у розвинених країнах світу відбувається перехід до інноваційного типу реформування освітніх систем. Причому упровадження інновацій стає предметом системної та цілеспрямованої діяльності, а самі нововведення виступають як провідний фактор розвитку освіти.

Тенденція до розширення автономії веде до змін традиційної схеми «реформи системи освіти» й концентрування на інституційних чи міжінституційних інноваціях. Раніше інновації в системах освіти з централістськими традиціями обмежувалися переважно приватним сектором чи так званими «пілотними проектами» у державному секторі. У найкращому випадку успішні інновації ставали базою для загальних заходів, які далеко не завжди призводили до задовільних результатів. У наш час набирає сили переконання, що успіх інновацій залежить від їхньої адекватності локальним умовам для здійснення. З цього погляду видається важливішим генералізувати здібність до інновацій, ніж займатися самими інноваціями. Плідні інновації сприяють розвитку інноваційних здібностей, наприклад, коли вони слугують прикладами під час навчання викладацького персоналу. Не дивно, що здатність до інновацій прямо пов'язана з рівнем професіоналізму персоналу.

Наступною є *проблема приватизації*. Питання приватизації дискутується як одна із стратегій змін в освіті. Часто питання стає частиною ширшого, що включає приватизацію підприємств і громадських служб. Та специфіка освітніх послуг така, що освітня приватизація повинна розглядатися особливо уважно. Наявна інформація з цієї теми дає змогу зробити, щонайменше, наступні висновки:

По-перше, не існує прямого й однозначного зв'язку між приватизацією та освітою, економічним розвитком і модернізацією. Країни з розвиненим приватним сектором можуть досягти таких самих високих результатів в освіті, як і ті, де домінує державна школа, і навпаки, постійне розширення приватного сектора не гарантує позитивних освітніх, економічних і соціальних результатів. Загалом, приватний сектор більший у країнах, що розвиваються, аніж у розвинених.

По-друге, позитивні наслідки в освіті приписуються частіше інституційним факторам: створенню гарного освітнього проекту, роботі в групі, перевірці й відповідальності за результати. Усі ці фактори часто приписують приватному сектору освіти. Однак якщо створені умови виконання подібних завдань і в закладах державного сектора, то результати також виходять такими ж позитивними. Отже, проблема полягає в тому, щоб ввести динамізм закладів приватного сектора в державні заклади й керування ними, але без втрати демократичних ознак останніх. Ці проблеми призводять до потреб у збільшенні автономії інституцій, до контролю результатів і компенсації нерівності.

Чи притаманні здатність до інновацій та інституційна автономія лише багатим країнам? Базування реформ на ширшій автономії та вищій відповідальності локальних акторів передбачає також підвищення персоналізації служб (сервісу). У зв'язку з цим існує думка, що лише населення розвинених країн та вищі прошарки мешканців країн третього світу здатні прийняти цю стратегію. Одна з причин цього – співіснування в країнах, що розвиваються, диференціації та нерівності. Якщо прийняти припущення, що персоналізація визначатиметься наявністю ресурсів, то в бідних країнах широкі верстви отримуватимуть дешеву масову освіту, а вузькі й «кращі», – персоналізовану освіту вищого ґатунку. Та тривалий прогрес на такій хисткій базі здійснити нереально. На думку А. Тхоржевського [7], застосування диверсифікованих стратегій для отримання гомогенних результатів не може вважатися засобом, необхідним для досягнення демократичних цілей. Тому соціальна орієнтація змін в освіті в країнах, що розвиваються, визначатиметься значною мірою впливом міжнародного співробітництва.

Таким чином, в добу глобалізації та різноманітних високих технологій освіта вважається фактором соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому державна освітня політика багатьох країн, зокрема й України, повинна включати важливе стратегічне завдання – побудову ефективної системи освіти.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Toffler A. Szok przyszłości / Alvin Toffler. – Poznań, 1998. – 480 s. / A. Toffler Future Shock / Alvin Toffler. – Poznan, 1998. – 480 p. [in Polish]
2. Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym /pod. red. I. Wojnar, A. Bogaja, J. Kubina. – Warszawa: Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus», 1999. – 248 s. / Strategies for educational reforms in Poland in a comparative / under. ed. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin. – Warsaw: Forecasting Committee «Poland 2000 Plus», 1999. – 248 p. [in Polish]
3. Корсак К. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз. – Монографія. – Київ-Ніжин, 2004. – 221 с. / Korsak K. Osvita, suspilstvo, liudyna v XXI stolitti: integralno-filosofski analiz (Education, society, people in the XXI century: the integral-philosophical analysis), Monograph. – Kyiv, Nizhyn, 2004. – 221 p. [in Ukrainian]
4. Melosik Z. Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje // Ewolucja tożsamości pedagogiki /red. naukowa H. Kwiatkowskiej. – Warszawa, 1994. – S.165–175. / Melosik Z. Global Education: hopes and controversies // The evolution of identity pedagogy / ed. Scientific H. Kwiatkowska. – Warsaw, 1994. - pp.165–175. [in Polish]
5. Gnitecki J. Globalistyka. Globalizacja – wymiar społeczny // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku /red. naukowy T. Pilch. – Warszawa: Wyd. Akademickie «Zak», 2003. – Tom II. – S. 47–53. / Gnitecki J. Globalistyka. Globalization – the social dimension // Pedagogical Encyclopedia twenty-first century / ed. Scientific T. Pilch. – Warsaw: Ed. Academic «Zak», 2003. – Volume II. – pp. 47–53. [in Polish]
6. Kupisiewicz Cz. Reforma szkolna MEN z 1998 roku na tle porównawczym //Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym /pod red. I. Wojnar, A. Bogaja, J. Kubina. – Warszawa: ELIPSA, 1999. – S. 21–38. / Kupisiewicz Vol. The school reform Ministry of Education in 1998 in a comparative // Strategies for educational reforms in Poland in a comparative / ed. I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin. – Warsaw: ELIPSA, 1999. – pp. 21–38. [in Polish]
7. Tchorzewski A. Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych //Edukacja w dialogu i reformie /pod red. A. Karpińskiej. – Białystok: Trans Humana, 2002. – S.88-102. / Tchorzewski A. Conditions and creators of educational reforms // Education in dialogue and reform / ed. A. Karpińska. – Białystok: Trans Humana, 2002. – pp.88–102. [in Polish]

Дата надходження статті: «1» жовтня 2015 р.
Стаття прийнята до друку: «20» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Корсак К. – доктор філософських наук, професор
Локшина О. – доктор педагогічних наук, доцент

Василюк Алла – професор кафедри університетської освіти і права Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: allawasyluk@gmail.com

Vasyliuk Alla – professor of the department of university educational and law of SHEE «Education Management University» of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of pedagogics, assistant professor, e-mail: allawasyluk@gmail.com

УДК 373.55.016

АНТОНІНА ВОРОБІЙОВА,

здобувач

(Україна, Кривий Ріг, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»)

ANTONINA VOROBIOVA,

the applicant

(Ukraine, Kryvyi Rih, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of SHEE «Kryvyi Rih National University»)

**Соціальні механізми управління у старшій профільній школі:
філологічне спрямування**

**Social Control Mechanisms in High Profile School:
Philological Direction**

У статті розглядаються соціальні механізми управління у старшій профільній школі філологічного спрямування. Окреслено, що профілізація старшої школи передбачає розмежування профільних загальноосвітніх предметів (ідеться про це цикл предметів, які реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю, і які є обов'язковими для

вивчення учнями, які обрали певний профіль навчання) і курсів за вибором (навчальні курси, які входять до складу профілю навчання, основними функціями яких є поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання). Розкрито сутність процедур соціальної комунікації, які передбачають удосконалення процесу особистісного й колективного спілкування, а також обмін поточними відомостями. Запропоновано шляхи ефективного управління профільною школою на етапі розроблення інваріантних та варіантних (курсів за вибором) складників. Розглянуто варіанти поєднання як споріднених галузей, так і з урахуванням інформатизації освітньої галузі (інформатика). Обґрунтовано, що зміст навчальних предметів філологічної галузі в соціально-гуманітарному і художньо-естетичному напрямках може бути інтегрований за програмою-мінімумом у єдиний курс філології.

Ключові слова: соціальний механізм управління, профільна школа, філологічний напрям, базові курси, курси за вибором.

The article deals with the social control mechanisms in high profile school philological direction. It is outlined that specialized general subjects are supposed to be differentiated in view of profession-oriented school (this refers to the subjects which are aimed to implement the objectives, tasks and content of each specialization in particular, and are required to be done by the students who have chosen a certain specialization) and elective courses (training courses, which are included in the content of educational program specialization, and are aimed at expanding the content of specialized subjects or providing both applied and initial professional specialization training). The ways of effective management of special school in the development phase of invariant and variant (courses to choose from) components. Variants of association as a correlative areas, and taking into account the information of the educational field (computer science). It is proved that the content of school subjects in the social sector of the philological-humanities and art- aesthetic areas can be integrated with programs minimum single rate philology.

Taken into account the fact that public schools provide certain training profiles due to a combination of basic, core subjects and elective courses, providing a flexible system of school education enables school students choose an individual educational program.

Given the profile orientation criteria such organization of educational institutions of different levels, in which not only realized the contents of the selected profile, but also provided the opportunity to acquire educational and important for each of them the content of the other core subjects.

The essence of social communication procedures is revealed for improving the process of personal and collective communication and exchanging current information. The ways for effective management of profession-oriented school during the development of invariant and variant (courses to choose from) components are put forward. Combination options of related fields together with the informational support of educational system have been reviewed. It is proved that the content of philological subjects in social and humanities as well as art- aesthetic areas can be integrated in basic studies of philology.

Key words: social control mechanism, profession-oriented school, philological direction, basic courses, elective courses.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Нині освітня вітчизняна галузь позначена докорінним реформуванням усіх ланок загальної середньої освіти, що передбачає насамперед реформу в організації освіти у старшій школі відповідно до Національної доктрини розвитку освіти (2002), Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції профільного навчання у старшій школі (2003) [1; 2; 3]. Профільне навчання спрямоване на формування низки фахово спрямованих компетенцій, а також наукової картини світу, що в подальшому житті і фаховій діяльності забезпечить конкурентоздатність на ринку праці.

Набуває актуальності розв'язання питання упровадження соціальних механізмів управління у старшій школі, зокрема у процесі профілізації навчання відповідно до філологічного спрямування.

Формулювання цілей статті... Мета публікації – розкрити зміст соціальних механізмів управління у старшій профільній школі філологічного спрямування.

Виклад основного матеріалу... Управлінські технології в освітній галузі передбачають ефективні засоби, методи і процедури впливу на освітню систему, а також на управлінську структуру навчального закладу задля цілеспрямованого переведення їх в оптимальний стан, що пов'язано з пошуком аналогій, вибором механізмів упорядкування управлінського процесу: вибіркового аналізу соціальних процесів і явищ, діагностування управлінських систем і структур; віднайдення механізмів і процедур для заміни чи оновлення чинників, що призводять до деструктивності; упровадження інноваційних механізмів і процедур у процеси, системи і структури, їхня експериментальна перевірка [5].

Механізми суб'єктного управління передбачають також процедури соціальної комунікації, які передбачають удосконалення процесу особистісного й колективного спілкування, а також обмін поточними відомостями. Наприклад, освітня система управління, до якої належать державні і приватні загальноосвітні навчальні заклади. Прикладом може слугувати обмін управлінською інформацією в межах дискусійного клубу керівників закладів освіти «Платформи освітньої реформи: менеджмент, педагогіка, громадськість». Метою роботи дискусійного клубу керівників закладів освіти є:

- обговорити основні напрями реформування освіти (в рамках всеукраїнського обговорення проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр.);
- упроваджувати у практику роботи сучасний освітній менеджмент як один з аспектів побудови дієвої системи управління персоналом та надання управлінських послуг;
- розглянути механізм впливу громадськості на управління навчальним закладом і сприяти створенню ефективної моделі взаємодії керівника, громадськості, влади у розв'язанні освітніх проблем.

Насамперед окреслимо загальний механізм управління профільною школою. Профілізація старшої школи передбачає розмежування профільних загальноосвітніх предметів (ідеться про це цикл предметів, які реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю, і які є обов'язковими для вивчення учнями, які обрали певний профіль навчання) і курсів за вибором (навчальні курси, які входять до складу профілю навчання, основними функціями яких є поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання).

Якщо профільні предмети вивчаються поглиблено відповідно до стандарту освіти засвоєння понять, передбачають дотримання системного викладу навчального матеріалу, його логічного впорядкування, реалізацію міжпредметних зв'язків, то курси за вибором створюються за рахунок варіативного (шкільного та регіонального) компонента змісту освіти.

З позиції управління вивчення профільних курсів (українська мова і українська література) буде ефективним за умови застосування активних методів навчання, організація дослідної, проектної діяльності учнів. Результатом такої роботи може слугувати участь у роботі Малої академії наук, конкурсі-захисті «Ерудит» тощо.

Наприклад, вважаємо за доцільне поглиблювати фахово спрямовані знання у межах тематики, розроблюваної вчителями-керівниками: (*орієнтовна тематика мовознавчого спрямування*): *Актуальні проблеми української лексикології та фразеології; Проблемні питання стилістики української мови, Актуальні проблеми сучасної лінгвостилістики, Стилістика мовних одиниць, Функціонування мовних одиниць у різних стилях української мови*).

Науково-дослідницька діяльність в умовах профільної школи філологічного спрямування забезпечує: а) єдність цілей і напрямків навчально-пізнавальної, наукової і виховної аспектів роботи; б) реалізацію взаємозв'язку і наступності форм і методів фахової підготовки учнів; в) поглиблення набутих знань учнів і їх послідовне використання на подальших етапах самовдосконалення; г) розвиток здатності розуміти й аналізувати актуальну тематику наукових повідомлень і доповідей за результатами виконаних досліджень; д) формування наукового світогляду на основі цілісності навчально-виховного процесу.

Така організація профільної філологічної старшої школи передбачає вивчення значного обсягу навчальної інформації філологічного змісту, необхідної для формування предметної компетенції з української мови і літератури, що зобов'язує учня оволодіти *навичками самостійної роботи*, серед яких: 1) навички пошуку й оброблення тематичної літератури в бібліотеках, у тому числі і в електронних; 2) уміння орієнтуватись у потоці інформації з обраного профілю; 3) навички ведення записів (конспекту, тез, плану, реферату, анотації тощо); 4) навички науково-дослідницької роботи; 5) навички виокремлення головної і другорядної інформації з певної тематики.

Оскільки профільні предмети забезпечують прикладне спрямування навчання шляхом інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі фаховій, яка визначається специфікою філологічного профілю навчання, важливо передбачити варіанти поєднання предметів гуманітарного спрямування (наприклад, українська мова і література; історія України; зарубіжна література; історія мистецтв).

Варто звернути увагу на таку закономірність: профіль навчання може мати кілька модифікацій залежно від базових предметів, обраних учнем як профільні; їх має бути не більш як дві-три з однієї або споріднених освітніх галузей (наприклад, українська мова, література і зарубіжна (світова література); українська мова й іноземна мова; українська мова та література й історія мистецтв тощо). Відповідно, у профілях, де профільними обрано філологічні предмети (українська мова та література), решта гуманітарних предметів (зарубіжна література, історія України, історія мистецтв) вивчається за програмою загальноосвітнього рівня.

Зміст навчальних предметів філологічної галузі в соціально-гуманітарному і художньо-естетичному напрямках може бути інтегрований за програмою-мінімумом у єдиний курс філології.

Упровадження соціального механізму управління у старшій школі філологічного спрямування детермінує орієнтовну релевантність обсягу базових загальноосвітніх, профільних предметів і курсів за вибором пропорцією 60 : 30 : 10 (загальне навантаження на учнів визначено Законом України «Про загальну середню освіту»).

Отже, загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором, забезпечуючи гнучку систему профільного навчання, яка надає змогу старшокласнику обрати індивідуальну освітню програму. Можливою є така організація освітніх установ різних рівнів, за якої не тільки реалізується зміст обраного профілю, але також надається можливість опановувати пізнавальний і важливий для кожного з них зміст з інших профільних предметів. Така можливість може бути здійснена як за допомогою різноманітних форм організації освітнього процесу (дистанційні курси, факультативи, екстернат), так і за рахунок кооперації (об'єднання освітніх ресурсів) різних освітніх установ (загальноосвітні установи, установи додаткової, початкової і середньої професійної освіти тощо).

Наголосимо на тому, що на сучасному етапі так званої корпусної лінгвістики оброблення словникових статей надає змогу говорити про філіацію в межах млн. лінгвоодиноць. У зв'язку з інформатизацією доречно поєднувати вивчення в інваріантній частині профільного навчання такі курси, як *українська мова й інформатика*.

У змісті інформаційної культури філологів має бути сформованими поняття про [4]:

Класичну лексикографію – як галузь мовознавства, пов'язана з теорією лексикографічної параметризації мови, що базується на класичних дослідницьких методах словників опису. Нині класична лексикографія існує у двох формах – паперовий і комп'ютерний.

Комп'ютерну лексикографію, яка є спеціальним напрямом у практичній лексикографії з власними підходами не тільки до подання, але й до змісту словника; розділ прикладної лінгвістики, присвячена теорії і практиці створення мовноорієнтованого машинного продукту лексикографічного типу – програм оброблення тексту, без даних, корпус.

Корпус – електронний текстовий об'єкт текстових ресурсів. Лінгвістичний напрям – корпусна лінгвістика, у межах якої виокремилася корпусна лексикографія, чи теорія і практика лексикографічна опису мови, ґрунтованого на *текстовому корпусі*.

Механізм інформатизації у вищій школі значною мірою уповільнений несуттєвим упровадженням новітніх засобів телекомунікацій у навчально-виховний процес. Ураховуючи те, що словниково-довідкова література є додатковим компонентом у навчанні, вміння працювати зі словниково-довідковою літературою ми розглядаємо як комплексне, яке передбачає такі складники: 1) уміння працювати зі словниковою статтею; 2) уміння працювати з позатекстовими компонентами; 3) уміння користуватися апаратом орієнтування.

Організація роботи учнів на етапі профілізації філологічного спрямування зі словниково-довідковою літературою уможливорює розв'язання таких завдань: 1) вивчення складу лексичних груп; 2) вивчення словника мови певного автора; 3) з'ясування дистрибутивних і статистичних характеристик морфологічних, лексичних, фразеологічних тощо одиниць різного типу; 4) вивчення процесів семантизації й ресемантизації слова; 5) вивчення семантичної структури неологізмів і архаїзмів тощо.

Додаткові години можуть також віддаватися на факультативні заняття, курси за вибором, наприклад, «Культура мовлення», «Культура наукової мови», «Література рідного краю», «Виразне читання», «Основи журналістики», «Редагування освітніх видань» тощо.

На основі цього профілю адміністрація навчального закладу має можливість запропонувати учням отримати професійну спеціалізацію редактора, журналіста, бібліотекаря, екскурсовода тощо. Пропонована спеціалізація має підкріплюватися необхідним навчальним змістом, який входить до змісту курсів за вибором учнів, і кваліфікованими викладачами цих спеціальностей.

Прикладом може слугувати апробований курс за вибором «Основи журналістики», який викладається із 2010 року. Результатом роботи стало укладання Термінологічного словника-довідника у співпраці з викладачами вищого педагогічного навчального закладу (Термінологічний словник-довідник / Качайло К.А., Воробйова А.А., Іващенко О.Ю. – Кривий Ріг, 2012. – 80 с. (близько 400 термінів галузі журналістики)).

Старшокласники вправлялися в написанні статей, проходили практику при міській газеті «Червоний гірник».

Було укладено методичні матеріали «Редагування освітніх видань», що передбачали класифікацію мовних помилок у межах так званого редагувального апарату:

– Плеонастичні конструкції: *кольорова* мозайка**; *вільна* вакансія**; *танцювальний* дансинг**; *сучасний* модерн**; *надчутливий* експрасенс**; *вишукані* делікатеси**; *головний**

*пріоритет**; *передовий** *авангард**; *місцеві** *аборигени**; *яскраві** *контрасти**; *короткий** *логотип**; *книжковий** *екслібрис**; *невеличка** *мініатюра**; *різноманітний** *колаж**; *швидка* (*строкова, поспішна*)* *депеша**.

– Інтерферентні одиниці: **Сьогоднішнє покоління** (нормативний варіант – сучасне) *виховується не на текстовій, а на візуальній інформації будь-якого типу. Учні, які вивчають іноземні мови сьогодні* (нормативний варіант – нині), *краще сприймають, опрацьовують і запам'ятовують саме візуально поданий матеріал (мультимедійні навчальні програми й учбові* (нормативний варіант – навчальні) *фільми). Візуалізація учбової інформації сприяє більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтуючи учня на пошук системних зв'язків і закономірностей.*

Було також розроблено курс за вибором філологічного спрямування «Література рідного краю».

Фактологічний матеріал можна віднайти в літературно-художніх і громадсько-публіцистичних журналах «Саксагань», «Кур'єр Кривбасу», виданні регіональної спілки письменників Приніпров'я «Крила», «Антології криворізьких літераторів».

Роль таких досліджень полягає насамперед у накопиченні фактографічного матеріалу. Вивчення літературного краєзнавства сприяє осмисленню історії рідного краю, формуванню національної свідомості, патріотизму, є могутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення і саморозвиток особистості учнів, для яких приклад персоналії рідного краю слугує дієвою моральною школою.

Було застосовано так звану *фольклорну / етнографічну практику*, під час якої старшокласники збагачують фольклорним матеріалом власні дослідження; *плєнерну* – долучення до історико-культурної спадщини народу. Тому одне із завдань упровадження літературного краєзнавства в навчальний процес профільної старшої школи – активізувати інтерес учнів до краєзнавчого аспекту мовно-літературної освіти, надати їм необхідні знання з літератури рідного краю, розробити систему методів і прийомів викладання літературного краєзнавства на основі інноваційних педагогічних технологій.

Учні брали участь у зустрічах з письменниками і художниками рідного краю на базі факультету української філології створено музей «Літературно-мистецьке Криворіжжя»; на базі факультету мистецтв – «Художній музей», який містить понад 100 творів образотворчого мистецтва відомих українських митців, а також доробок художників-аматорів. Музей містить експонати графіки, живопису, скульптури й декоративно-прикладного мистецтва.

Музей «Літературно-мистецьке Криворіжжя» є фактичним відображенням літературного життя на Криворіжжі, діяльності літературних гуртків та об'єднань.

У змісті курсу за вибором «Література рідного краю» *об'єктом лінгвістичного аналізу літератури рідного краю* став різноманітний матеріал, а саме:

1) місцева (обласна) література, представлена в історичному розвитку від давнини до сучасності, тобто творчість письменників, які народилися, жили (чи живуть) на певній локальній території;

2) місцева тема у творчості письменника у співвіднесеності із загальним характером, загальною спрямованістю всієї творчості; місцеве та всеукраїнське, загальнолюдське у творах художньої літератури, що не протистоять один одному, не поєднуються механічно, а перебувають у стані взаємопроникнення, складають гармонійне ціле;

3) окремі аспекти творчості письменників, які певним чином пов'язані з конкретним регіоном, що сприяє тому, що, з одного боку, курси історії української літератури та літературного краєзнавства складатимуть єдність, а з іншого, – митець постане в новому, незвичному ракурсі.

Активне застосування літературно-краєзнавчого дидактичного матеріалу дозволяє забезпечувати проблемний, варіативний, інтегративний, дослідницько-пошуковий і творчо-евристичний характер методів, прийомів, форм і засобів його використання; залученню старшокласників до лінгвістичних, історико-літературних, етнографічно-культурних наукових досліджень, пов'язаних із рідним краєм. Результатом цієї роботи стала доповідь «Літературне Криворіжжя» (Кривий Ріг, 2014) на конкурсній захисті учнівських науково-дослідницьких робіт «Ерудит», а також науково-методичному семінарі на базі факультету української філології КПП ДВНЗ «КНУ» (див. Таблицю 1), де було представлено історико-літературознавчий курс у мистецтвознавчому контексті; надано методичні рекомендації щодо вивчення и показу літературного життя в експозиції краєзнавчих музеїв.

Література рідного краю (фрагмент таблиці)

Зміст	Мистецький контекст
<p>Легенди і перекази Криворіжжя.</p> <p>Гусейнов Григорій Джамалович «На землі, на рідній... Легенди та перекази Криворіжжя...»; «Господні зерна»</p>	<p>Григорій Синиця «Скіфський мотив» «Вартові минулого» «Скіфи»</p> <p>Юрій Бондаренко «Козак Мамай»</p> <p>Борис Куновський Екслібрис «Козацькі типи»</p> <p>Володимир Ботезат «Жар-птиця»</p> <p>Віктор Тополь «Священна ладья»</p>
<p>Літературні казки Криворіжжя.</p> <p>Стецюк Володимир «Залізний посох, або місто диявола».</p> <p>Стариков Олексій «Баба Яга»</p> <p>Баралюк Вадим «Пригоди мальованого чоловічка Дальята»</p>	<p>Тетяна Боброва «Мавка»</p> <p>Юрій Бондаренко «Лагідний звір» «Зодіак»</p>

Висновки... Соціальні механізми управління у сучасній вітчизняній профільній школі уможливають упровадження у практику роботи сучасного освітнього менеджменту як один з аспектів побудови дієвої системи управління персоналом та надання управлінських послуг; розгляд механізму впливу громадськості на управління навчальним закладом і сприяти створенню ефективної моделі взаємодії керівника, громадськості, влади у розв'язанні освітніх проблем на рівні профілізації; структурувати зміст інваріантних та варіантних складників філологічного профілю, спроектувати гнучку систему навчання шляхом поєднання споріднених галузей.

Список використаних джерел і літератури / Referenes:

1. Галузева програма впровадження профільного навчання // Інформаційний збірник МОН України. – 2008. – № 16-17. – 16 с. / Galuzeva programa vprovadzhennya profilnogo navchannya (Branch Program of Introduction Profile Teaching) / Informatsiyny zbirnyk MON Ukrainy, 2008, Vol. 16–17, 16 p. [in Ukrainian]

2. Гузик М. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – Ч.1.– 112 с. / Gudsyk M. Profilne navchannya: yak organizuvaty, ne zrujnuvavchy shkolu (Profile Teaching: how to Organize, not Ruining School) / M. Gudsyk, Kyiv, Red. zagalnoped. gaz., 2005, Part. 1, 112 p. [in Ukrainian]

3. Гуржій А. М. Навчальне обладнання предметних кабінетів середньої загальноосвітньої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. та слухачів системи підвищення кваліфікації керів. кадрів освіти] / [А. М. Гуржій, В. П. Коцур, В. П. Волинський, В. В. Самсонов] ; Ін-т педагогіки АПН України, Наук.-метод. центр орг. розробки і вир-ва засобів навчання. – К. : Інститут педагогіки України, НМЦ засобів навчання, 2003. – 267 с. / Gurjiy A. M. Navchalne obladnannya predmetnyh kabinetiv serednyoy zagalnoosvitnyoy shkoly (Teachinf Equipment of Specialized Rooms of General Educational School) / A. M. Gurjiy, Kyiv, Instytut pedagogiky Ukrainy, NMTS zasobiv navchannya, 2003, 267 p. [in Ukrainian]

4. Карпіловська Є. А. Машинні версії традиційних словників як основа для укладання комп'ютерних словників та тезаурусів / Є. А. Карпіловська // Мовознавство. – 1996. – №4-5. – С. 19-22. / Karpilovska Ye. A. Machynni versii tradytsiynych slovnykiv yak osnova dla ukladannya kompyuternych slovnykiv ta tezaurusiv (Machine Versions of Traditional Dictionaries as the Basis for Compiling Computer Dictionaries and Thesauri) / Ye. A. Karpilovska, Movoznavstvo, 1996, Issue 4–5, pp. 19–22. [in Ukrainian]

5. Фаренік С. А. Управління соціальними процесами: побудова та реалізація соціальних моделей / С. А. Фаренік. – К. : Вид-во УАДУ, 2003. – 344 с. / Farenik S. A. Upravlinnya sotsialnymy protsesamy : pobudova ta realizatsya sotsyalnyh modeley (Management of Social Processes: Forming and Realization of Social Models) / S. A. Farenik, Kyiv, Vud-vo UADU, 2003, 344 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «28» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «15» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Лов'янова І. – доктор педагогічних наук, доцент

Мішеніна Т. – доктор педагогічних наук, доцент

Воробйова Антоніна – директор Криворізької школи № 127, здобувач Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», e-mail: t.mishenina@gmail.com

Vorobiova Antonina – director of Kryvyi Rih school number 127, the applicant of Krivyi Rih Pedagogical Institute of SHEE «Kryvyi Rih National University», e-mail: t.mishenina@gmail.com

АЛЬОНА ГАЛИШЕВА,

аспірант

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

ALONA HALYSHEVA,

postgraduate student

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytskyi)

Характерні ознаки виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання на півдні України у II половині XX століття

The Characteristic Features of Educational Work with the Student in the Residential Areas in the South of Ukraine in the Second Part of XX- th Century

У статті автором здійснено аналіз поняття виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання згідно конкретного історичного періоду. Автор надає результати досліджень провідних вчених та педагогів, щодо вивчення цього питання. Засновуючись на дослідженнях вчених, автор надає детальний огляд найхарактерніших ознак виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання на півдні України у II половині XX століття. У статті автор розкриває основні напрями організації дозвілля дітей та підлітків. Стаття вказує на актуальність та важливість проблеми. Надані факти підтверджують необхідність включення учнівської молоді до позашкільної діяльності у їх вільний час, необхідного для їх самоосвіти та самовизначення.

Ключові слова: *виховання, місце проживання, дозвілля, дозвіллева діяльність, учнівська молодь.*

In the article the author analyzes the definition of educational work with the students in the residential areas due to the specific historical period.

The author gives the results of researches of the leading scientists and educators as to the studying this problem. The author gives the detailed review of the most characteristic features of educational work with the students in the residential areas in the south of Ukraine in the second part of XX – th century) basing on the researches of the scientists. In this article the author presents the main directions of the organization of the free time of the children and teenagers.

The article shows the topicality and the importance of the problem. The facts which were provided confirmed the need to involve the students into the after-classes activities in their free time for their self-education and vital self-determination.

The main feature of this article consists in considering the historical material due to the problem of educational work with the students in the residential area in the south of Ukraine, in Melitopol in the second part of the XX century.

The article is about the education and educational work with the students in their residential areas. It presents different views and analysis of recent researches of the well-known educators about the definition of the term «education».

Basing on the researches of the scientists and leading educators the author gives detailed analysis of this problem in the article. The article shows that nowadays it is important to involve the students into the active types of the after – classes activities in their free time for their self-education and vital self-determination.

Key words: *education, residential area, leisure, recreational activities, students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання є дуже актуальним питанням на сьогоднішній день, адже сучасне сьогодні характеризується великою кількістю негативних зовнішніх факторів, які впливають на розвиток дитини та її формування як особистості, тому дуже важливим є організація їх вільного часу та залучення до активних видів дозвіллевої діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... У ході наукового дослідження було проаналізовано багате розмаїття вітчизняної та зарубіжної науково – методичної літератури, в якій провідні вчені та педагоги надають змістовні твердження та детальний опис понять «виховна робота з учнівською молоддю за місцем проживання», «дозвілля». Серед них дослідження І. Кона, Ю. Мануйлова, Н. Карчевської, П. Блонського, В. Караковського, Л. Новікової та інших.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є історичний аналіз поняття «дозвілля» та «виховна робота з учнівською молоддю за місцем проживання», а також визначення основних ознак цієї роботи на півдні України у другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... Вивчаючи термін «виховна робота за місцем проживання», ми знаходимо його визначення. Провідні педагоги вважають, що це напрям педагогічної роботи, який пов'язаний з роботою з учнівською молоддю у конкретному мікрорайоні. Ми знаємо, що клуби за місцем проживання об'єднують дітей та старше покоління у їх вільний час та створюють умови для їх спілкування та спільної діяльності.

Сьогодні існує велика кількість позашкільних установ, таких як : спортивні центри, дитячі та юнацькі станції, клуби за інтересами, які є формами позашкільної діяльності. Як найбільш стійка з виховних галузей життєдіяльності школярів, що здійснює активний вплив на формування і розвиток особистості дитини, розглядається в сучасному досвіді – місце проживання [3, с. 19].

Вивчаючи виховну роботу з учнівською молоддю за місцем проживання як педагогічний феномен, важливим буде історико-теоретичний аналіз його основних понять. Одними з провідних понять тут виступає «дозвілля», «дозвіллева діяльність». Підвалини цього поняття почали розвиватися ще у давнину. Видатні філософи, такі як Аристотель, Платон, Цицерон, Епікур, Сенека бачили в ньому елементи та ознаки розвитку суспільства. Вони розуміли дозвілля не тільки як процес, але і результат втілення у життя цінностей людини, своєрідного світобачення, що з'єднував різноманітні прояви буття світу людини. Платон, зважаючи на його естетичне бачення світу, розглядав дозвілля як дещо прекрасне та цінне. Досліджуючи проблему вільного часу та поняття «дозвілля» Аристотель, вбачав їх як невід'ємну складову життя людини. За його баченням, дозвілля – це не просто вільний час людини, а той що сповнений різноманітними заняттями: мистецтвом, музикою, бесідами, вправами тощо. Давньогрецький історик Фукидід писав про те, що греки проводили та організовували різноманітні форми дозвіллевої діяльності для відпочинку душі від роботи: масові свята, гімнастичні школи – палестри для дітей, бесіди про літературу, для дорослого покоління – гімназії, які згодом реорганізувалися в клуби, де займалися спортом, проводилися диспути, з'являлися бібліотеки, театри.

Незвичайний, специфічний відбиток на характер дозвіллевої діяльності наклала римська культура – дозвілля порівнювалося та асоціювалося з творчістю. Римляни представили світу перші багатофункціональні центри, які містили у собі приміщення для масажу і бань, спортивні арени, кімнати ділових зустрічей, бібліотеки.

Отже, в античні часи простежувалося ставлення до дозвілля як до свободи людського духу, що було історично обумовлено та згодом змінило дозвілля людей.

Середні віки позначаються дозвіллевою розмаїтістю, організацією умов для фізичного відпочинку та духовної розрядки. Головними дозвіллевими установами цього періоду були: прості цехи ремісників, які здійснювали роль первинних клубних осередків, монастирі, які мали багато функцій, таких як, трапезні, зали для зборів, бібліотеки, собори. Перші гуртки та курси хатнього господарства, січові та козацькі школи з'являються в Україні з XVI-XVII століття. Широкого розвитку салони, гуртки, громади різного спрямування отримали в кінці XVIII – на початку XIX століття. Звертаючись до періоду капіталізму необхідно підкреслити, що з'являються знову загальнодоступні дозвіллеві споруди – театри, парки, галереї. Досліджуючи середину XIX століття вчені звертають увагу на те, що зароджуються перші клубні об'єднання за професійними і товариськими ознаками, виникають видовищно-розважальні форми – кіно, луна-парки, які мали безпосередньо молодіжний характер. У другій половині століття великого розповсюдження отримали народні читання, недільно-вечірні школи, публічні лекції. Кінець століття позначився появою теоретико-методологічного дослідження Є. Мединського «Енциклопедія позашкільної освіти», яке мало велике значення та грало особливу роль у розробці теорії позашкільної освіти. Автор видання визначив зміст, мету позашкільної освіти як безперервний процес, який слідує за розвитком та формуванням особистості протягом всього життя.

Початок ХХ століття позначився бурхливими соціальними та політичними змінами, які відбулися у суспільстві. Зростання національного руху в Україні, розвиток демократичного устрою сприяли активній роботі з дітьми та підлітками, що стало об'єктивною потребою виховання вкрай нової особистості і зумовило розширення системи освітніх закладів у сфері дозвілля: різноманітні гуртки і курси, недільні школи. Було організовано перші клуби для дітей та підлітків з бідних сімей з метою створення умов щодо організації їхнього дозвілля, виховання інтересу до музики, театру, науки, образотворчого мистецтва.

Питання педагогічної організації дозвілля учнівської молоді вперше постало після Жовтневої революції. Безпосередньо, післявоєнний період характеризувався зміною в культурних потребах суспільства, способах проведення ними свого вільного часу. Саме це сприяло прискоренню його організації, підвищенню обсягу проведення заходів, гурткової роботи [2, с.11–21].

Дослідники А. Воловик та В. Воловик тлумачать «дозвілля як вільний час людини, протягом якого вона за своїм власним вибором займається різноманітною діяльністю». Науковці вважають, що ця сфера дозволяє кожній дитині проводити час, займаючись улюбленою справою.

Варто позначити, що найближче до змістової основи поняття «дозвілля» дійшли науковці В. Каргін і Н. Хренов. На їх думку дозвілля ніколи не було часом, коли людина нічого не робить. Сфера дозвілля сповнюється широким змістом, що є необхідністю культури вирішувати ті чи інші завдання. Н. Максютіна трактує «дозвіллеву діяльність» як підсистему духовного та культурного життя суспільства, яка з'єднує в собі соціальні інститути, які сприяють розповсюдженню й активному засвоєнню культурних цінностей з метою формування творчої ініціативної особистості. Дозвіллева діяльність – це спосіб проведення вільного часу, що не заперечує загальноприйнятими нормам у суспільстві, позитивно впливає на самопізнання, самореалізацію, самоосвіту, самовиховання та всебічний розвиток людини [4, с. 25–27].

Проводячи детальний аналіз тих фактів, що ми досліджуємо у своїй роботі, все вище перелічене дає нам підстави вважати організацію клубів за місцем проживання найдоцільнішим та важливим. Сучасні педагоги, як ніколи повинні поставити перед собою завдання організувати свою виховну роботу таким чином, щоб охопити усіх дітей мікрорайону у позашкільний час.

Отже, проаналізувавши основні поняття, можна продовжити розгляд цієї теми з історичного боку, звернувши увагу на ознаки виховної роботи з учнівською молоддю за місцем проживання на півдні України у другій половині ХХ століття. Аналізуючи виховну роботу з учнівською молоддю за місцем проживання у кінці ХХ століття на півдні України, ми знаходимо історичну довідку про те, що існували спеціалізовані та комплексні типи позашкільних закладів, робота яких регулювалася положеннями, статутами та програмами.

Система позашкільних закладів на той час мала такий поділ на спеціалізовані та комплексні освітні заклади. До спеціалізованих закладів входили : станції юних натуралістів, спортивні школи, станції юних техніків, учнівські виробничі бригади, станції юних натуралістів, дитячі екскурсійно-краєзнавчі станції, флотилії юних моряків і річковиків. До комплексних закладів входили наступні : будинки і палаци піонерів та школярів, клуби за місцем проживання, табори, дитячі парки, дитячі майданчики, дитячі театри.

Об'єктом нашого дослідження продовжує виступати місце проживання, отже, перш за все нашу увагу привертають клуби за місцем проживання [1, с. 62–69].

Як нам вже стало відомо, клуби – це не випадкові, довільні об'єднання, а постійно діючі культурні та освітні заклади, які створювалися на основі законодавчого акту у централізованому порядку за народногосподарським планом для конкретної мети, що визначена в єдиному для всіх Положенні.

Виховна робота у клубах за місцем проживання, гуртках та інших позашкільних закладах, які здійснювали виховання учнівської молоді, проводилася у різноманітних напрямках: технічний напрям, художня творчість, юні натуралісти, екскурсійно-туристична і краєзнавча дозвіллева робота, дитячі бібліотеки, оздоровлення. Значному зростанню технічної майстерності на першому історичному етапі, що досліджується, сприяли різні форми та методи організації дозвіллевої діяльності: республіканські конкурси, змагання з різних видів дитячої технічної творчості.

Прикладами такої діяльності була творча активність дітей південної України. Юні техніки м.Херсона виготовили автомат для регулювання тиску повітря при фарбуванні автомобілів та прилад для визначення й вимірювання твердості металу. Дуже цікавим прикладом розвитку виховної роботи за місцем проживання у південному регіоні України є м. Мелітополь.

В кінці 50-х – 60-і рр. ХХ століття в Мелітополі велось бурхливе житлове будівництво. Разом з новими п'ятиповерхівками в житлових мікрорайонах почали відкриватися кімнати для школярів – піонерські форпости, що в перекладі з німецького позначає передовий пост.

Перший форпост був відкритий в серпні 1962 року по пр. Б.Хмельницького в підвальному приміщенні колишньої котельної. Пізніше йому дали назву «Факел». Через рік відкрився форпост по вул. Б.Хмельницького, 63. Ще через рік – форпост по вул. Шмідта. Потім протягом 30 років форпости відкривалися при житлово-комунальних установах в кожному новому кварталі в різних районах міста.

На півдні України, а саме у місті Мелітополі було немало прикладів, які свідчать про те, що громадськість турбувалася, щоб дозвілля дітей проходило корисно та цікаво. У 1962 році домоуправління спільно з членами домового комітету організує дитячу кімнату. Мешканці зібрали необхідні кошти, придбали за них обладнання та створили бібліотеку власними зусиллями. При цій дитячій кімнаті працювало багато гуртків, читались лекції та проводились бесіди. При цій кімнаті діяли наступні гуртки: авіа моделювання; автомоделний; гурток фото та юні ракетники; ляльковий театр; юні скульптори; бібліотека.

Згодом було створено дитячі комітети. При них працювали секції по охороні зелених

насаджень, санітарна та учбова частина. В цих будинках та частинах завжди був зразковий порядок, діти були зайняті цікавими справами. Діти охоче збиралися на майданчиках, читали та грали. Ця робота проводилась поступово, не можна було одночасно охопити всі частини міста, тому нажалі на багатьох подвір'ях діти були залишені напризволяще, пустували, займалися некорисними справами. На багатьох вулицях можна було навіть помітити, що хлопчики грають на гроші, є учасниками багатьох порушень. Однією з причин цього була відсутність спортивних майданчиків та дитячих кімнат в тих районах [5, с. 357].

У 1974 році форпости були перейменовані в дитячо-юнацькі клуби (ДЮК), а маленькі форпости, стали називатися кімнатами школяра. Кожен клуб мав свою назву – «Ровесник», «Шукачі», «Буревісник», «Вогник», «Антей», «Юність», «Червона гвоздика», «Давид», «Геркулес», «Гвоздичка», «Молодіжний», «Факел». Головна мета створення форпостів – організація змістовного дозвілля дітей і підлітків за місцем проживання, залучення їх в заняття спортом, технічним моделюванням, прикладною творчістю.

У 80-і роки для підлітків щорік проводилися спартакіади «Юність», а для працівників житлово-комунальних установ спартакіади «Здоров'я».

Висновки... Тож, необхідно зазначити, що на той час була розроблена певна структурна одиниця дозвіллевих організацій для учнівської молоді: клуби за місцем проживання; спортивні майданчики; дитячі кімнати; дитячі комітети; клуби, що створювалися при кожній загальноосвітній школі; палаци культури.

Отже, зробивши детальний аналіз понять «виховання», «виховна робота за місцем проживання», «дозвілля» та їх розвиток у ході історії, можна однозначно стверджувати, що ця тема виявляється дуже актуальною та необхідною, адже правильно організоване виховання не тільки у школі, вдома, але у вільний час дитини є важливим елементом на етапі становлення та розвитку особистості.

Список використаних джерел і літератури / References:

1.Алексеенко Т. Ф. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Т. Ф. Алексеенко. – Київ, № 15, Ч. I – С. 62–69 / Alexeenko T. F. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi (Theoretical-methodological problems of education of the children and youth) / T. F. Alexeenko, Kyiv, Issue 15, Part. 1, – pp. 62–69. [in Ukrainian].

2.Балахтар В. В. Педагогічні засади організації дозвілля дітей та підлітків у системі позашкільної освіти в Україні (1960 – 1991 pp.) : монографія / Валентина Балахтар. – Чернівці : Технодрук, 2012. – С. 11–21 / Balakhtar V. V. Pedagogichni zasady orhanizatsii dozvillia ditei ta pidlitkiv u systemi pozashkilnoi osvity v Ukraini (1960–1991 rr.) (Pedagogical bases of leisure of the children and teenagers in the system of after classes education in Ukraine (1960–1991)) / Valentina Balakhtar, Chernivtsi, Tekhnodruk, 2012, pp. 11–21. [in Ukrainian].

3.Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н. Н. Иорданский. – М. : Раб-к просвещения, 1925. – С.19 / Yordanskiy N. N. Osnovy i praktika social'nogo vospitaniya (Basics and practice of social education) / N. N. Yordanskiy, Moscow, Prosveshenie, 1925, p. 19. [in Russian].

4.Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании: дис... доктора пед. наук: 13.00.01. / Юрий Степанович Мануйлов. – М., 1997. – С. 25 – 27 / Manuylov U.S. Sredovyy podhod v vospitanii (Environmental approach in education) / Yuriy Manuylov, Moscow, 1997, pp. 25–27. [in Russian].

5.Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания / Н.Е. Щуркова // Педагогика: Учеб. Пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агенство, 1996. – С. 357 / Shchurkova N. E. Vospitanie kak pedagogicheskoe javlenie. Obshhie zakonomernosti i principy vospitaniya (Education as the pedagogical phenomenon. General regularities and principles of education) / N. E. Shchurkova, Moscow, Russian pedagogical agency, 1996. – P. 357. [in Russian].

Дата надходження статті: «28» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «16» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Москальова Л. – доктор педагогічних наук, професор

Аносов І. – доктор педагогічних наук, професор

Галишева Альона – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail : bal89@mail.ua.

Halysheva Alona – postgraduate student of pedagogics and pedagogical skill subdepartment of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail : bal89@mail.ua.

УДК 378.147(045)

ОЛЕКСАНДР ГАЛУС,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
ОЛЕКСАНДР АБРАМОВ,
старший викладач
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

OLEKSANDR HALUS,
doctor of pedagogics, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);
OLEKSANDR ABRAMOV,
senior teacher
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Аналіз підручників і посібників для підготовки філологів в університетах Франції

Analysis of Textbooks for Preparation of Linguists in French Universities

У статті розкрито зміст і структуру сучасних підручників та посібників для підготовки філологів в університетах Франції. Проаналізовано методики роботи з підручниками та посібниками щодо вивчення англійської та французької мов. Акцентовано увагу на процеси викладання та оцінювання знань студентів. Зроблено висновок, що розглянуті методики розраховані на чотири рівні знання мови: A1, A2, B1, B2. Кожен рівень навчання включає в себе: книгу для учнів з CD диском, зошит із завданнями для учнів, книгу для вчителя, відео (DVD або VHS) і відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Проаналізовано чотири сучасних посібники з англійської мови: New English File, New Total English, Speakout, Upstream. Посібники являють собою комплексний навчальний курс і складаються з основного підручника, робочого зошита, книги для вчителя і диски з аудіо-відеозаписами. Навчальний курс дозволяє удосконалювати всі навички: слухати і розуміти іноземну мову на слух, читати, писати і говорити англійською мовою. Підручники стандартно розділені на уроки-юніти і кожен урок містить у собі розділи: усна мова (Speaking) – питання для обговорення, вправи на розвиток усного мовлення; сприйняття мови на слух (Listening) – аудіозаписи і завдання до них; читання (Reading) – кілька текстів, які беруться за основу для розвитку говоріння і вивчення нових слів; письмо (Writing) – завдання для тренування письмової мови; граматики (Grammar) – блок, що пояснює будь-який аспект граматики зрозумілою мовою, а також вправи на відпрацювання теорії на практиці; словниковий запас (Vocabulary) – підбірка нових слів і виразів, а також вправ для тренування їх використання; вимова (Pronunciation) – вправи з аудіозаписами для тренування коректної вимови звуків англійської мови.

Подано аналіз методик з вивчення французької мови французьких видавництв Didier, Hachette, CLE international. Практично щороку з'являються нові підручники з французької мови, з усуненням своїх недоліків і пошуком нової, більш барвистої подачі методики навчання в порівнянні з конкурентами. За останні роки видавництва пропонують і електронні підручники.

Ключові слова: підручники, посібники, вивчення мови, процес викладання, оцінювання знань.

The article describes the content and the structure of modern textbooks and manuals for training linguists in universities in France. The methods of work with the textbooks and manuals as for learning English and French have been analyzed. The attention is focused on the processes of teaching and assessment the knowledge of students. It is concluded that the studied methods are designed for four levels of proficiency: A1, A2, B1, B2. Each level of study includes: the book for students with the CD, booklet with tasks for the students, the teacher's book, video (DVD or VHS) and corresponds the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

Four modern English textbooks New English File, New Total English, Speakout, Upstream have been analyzed. These textbooks are the complex training course which consists of the main textbook, workbook, teacher's book and audio and video CDs. The training course gives chance to improve all skills: to listen and understand foreign language by ear, to read, write and speak English. The textbooks are normally divided into lessons-units and every lesson contains sections: oral speech (Speaking) – questions for discussion, exercises for oral speech development; language perception by ear (Listening) –

audio CDs and tasks them; reading – some texts, which form the basis for development of speaking and learning new words; writing – tasks for training written language; grammar – the block, which explains any aspect of grammar with simple words, as well as the exercises for training theory in practice; vocabulary – selection of words and word-expressions, and also the exercises to practice their usage; pronunciation – exercises with audio CDs for training short pronunciation of sounds of the English language.

The analysis of methods of teaching French language of the French publishing houses Didier, Hachette, CLE international has been given. Almost every year new textbooks on French language appear, with remedial action and the search of new, more colorful presentation of the methods of teaching comparing to the competitors. During the recent years the publishing houses offer electronic textbooks as well.

Key words: books, manuals, learning language, process of teaching, knowledge assessment.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Стрімкий розвиток міжнародних відносин, інтенсифікація інтеграційних процесів у вищій освіті, глобалізація суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій, динаміка інформаційно-комунікаційних технологій, посилення професійної мобільності населення, зростання інтересу до порівняння моделей освіти й культури різних країн актуалізують соціальне замовлення держави на підготовку фахівців, які вміють полегшувати процеси обміну інформацією між представниками різних культур. Суспільна потреба у висококваліфікованих філологів зумовлює необхідність пошуку і розроблення якісно нових підходів до їхньої професійної підготовки відповідно до світових стандартів.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутнього іноземних мов відображено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (А.Л.Бердичевського, О.Б.Бігич, Н.М.Бідюк, І.Л.Бім, Н.Ф.Бориско, М.Б.Євтуха, І.О.Зимньої, Л.С.Панової, С.Ю.Ніколаєвої, О.П.Петрашук, Н.О.Бражник, Ю.І.Пасова, Т.Ю.Тамбовкіної, С.В.Тезікової, Г.С.Чекаль, С.Ф.Шатілова та ін.). Формування загальних основ професійної підготовки вчителя відбувається разом з вирішенням більш конкретних завдань: формування професійної компетентності та її окремих складових (В.В.Баркасі, Л.В.Бродська, С.В.Будак, Т.М.Колодько, Н.С.Щерба), професійної культури майбутніх учителів іноземних мов (Я.О.Черньонков), розвитку їхнього творчого потенціалу (С.В.Хмельковська).

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є розкриття підходів щодо професійної підготовки іноземних філологів у Франції, зокрема якими сучасними підручниками, посібниками і користуються студенти-філологи у процесі вивчення англійської та французької мов в університетах Франції.

Виклад основного матеріалу... Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) – керівний документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі. У листопаді 2011 р. своєю Резолюцією Рада Європейського Союзу рекомендувала використання Рекомендацій для валідації рівнів знань іноземної мови.

Іноземна мова вивчається на шести рівнях:

A Користувач-початківець

A1 Початківець

A2 Початкові знання

B Незалежний користувач

B1 Середній рівень

B2 Вище середнього

C Досвідчений користувач

C1 Досконалий

C2 Досвідчений

Передбачається, що учень здатен писати, слухати, говорити та читати на кожному з рівнів.

Сучасні методики вивчення іноземних мов обов'язково побудовані на Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)) [1].

Англійські методики

Чотири сучасних посібники з англійської мови [2].

– *New English File*

– *New Total English*

– *Speakout*

– *Upstream*

Посібники являють собою комплексний навчальний курс і складається з основного підручника,

робочого зошита, книги для вчителя і диски з аудіо-відеозаписами. Навчальний курс дозволяє удосконалювати всі навички: слухати і розуміти іноземну мову на слух, читати, писати і говорити англійською мовою. Підручники стандартно розділені на уроки-юніти і кожен урок містить у собі нижченаведені розділи:

- Усна мова (Speaking) – питання для обговорення, вправи на розвиток усного мовлення.
- Сприйняття мови на слух (Listening) – аудіозаписи і завдання до них.
- Читання (Reading) – кілька текстів, які беруться за основу для розвитку говоріння і вивчення нових слів.
- Письмо (Writing) – завдання для тренування письмової мови.
- Граматика (Grammar) – блок, що пояснює будь-який аспект граматики зрозумілою мовою, а також вправи на відпрацювання теорії на практиці.
- Словниковий запас (Vocabulary) – підбірка нових слів і виразів, а також вправ для тренування їх використання.
- Вимова (Pronunciation) – вправи з аудіозаписами для тренування коректної вимови звуків англійської мови. Підручники стандартно розділені на уроки-юніти і кожен урок містить у собі нижченаведені розділи:

Підручник *New English File*. Автори: Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig. Видавництво: Oxford University Press (Великобританія). Останнє видання: 2-е 2013 р. – для рівня *Beginner*; 3-е 2012 р. – для рівнів *Elementary*, *Pre-Intermediate*; 3-е 2013 р. – для рівнів *Intermediate*, *Intermediate Plus*, *Upper-Intermediate*; 1-е 2010 р. – для рівня *Advanced*.

До особливостей даного підручника можна віднести таке: авторами даної методики відібрані конструкції, які використовуються найбільш часто носіями мови, а граматика пояснюється коротко і просто, хороші вправи для розвитку усного мовлення з цікавими текстами і діалогами, а також сучасні теми з реального життя. Як звичайно в кінці посібника наведено тексти аудіозаписів, довідник з граматики, вправи для розвитку усного мовлення та розширення словникового запасу, таблиці з правилами читання, тести й ігри а також інші компоненти. Кожний посібник складається з 7-12 юнітів (у різних рівнях по різному), які в свою чергу діляться на кілька частин.

- Короткі міні-уроки для введення нових слів і фраз на основі аудіозаписів, діалогів і текстів, знайомство з новими граматичними темами.
- *Practical English/ Colloquial English* – розділ для розуміння мови на слух вдосконалення та вдосконалення розмовних навичок.
- *Writing* – розділ для письма. У даному розділі учні знаходять навички з написання листів, формальних і не формальних, есе, статей, резюме, тощо.
- *Revise&Check* – розділ з повторенням всіх частин юніта.

Книга для вчителя допомагає викладачам підготуватися і провести урок. Методично чітко написані всі етапи уроку і види робіт. Викладачі Євросоюзу настільки звикли до такої методики роботи, що не уявляють як провести урок без цієї книги. Крім того в ній знаходяться відповіді до всіх вправ. До кожного підручника додається буклет з тестами для самооцінки якості засвоюваного матеріалу.

Підручник *New Total English*. Автори: Jonathan Bygrave – рівень *Starter*; Diane Hall, Mark Foley – рівень *Elementary*; Araminta Crace – рівні *Pre-Intermediate* и *Upper-Intermediate*; Rachael Roberts – рівень *Intermediate*; Antonia Clare, JJ Wilson – рівень *Advanced*. Останнє видання: 2-е видання 2012 г. – для всіх рівнів. Видавництво: Pearson Longman (Великобританія).

New Total English – перевидання популярних підручників *Total English* з доповненнями та доопрацюваннями. Ці підручники більш складніші за попередніх, як з граматики, так і з лексики. Структура підручників та уроків також схожі. Однак є ще доповнення у вигляді електронного додатка, що дозволяє вивчати слова в режимі он-лайн. Для роботи в Інтернеті з додатком необхідно зареєструватися, ввести ISBN книги з 13 цифр на задній обкладинці [2].

Підручник *Speakout*. Автори: Frances Eales, JJ Wilson, Antonia Clare, Steve Oakes. Видавництво: Pearson Longman (Великобританія). Останнє видання : 2012 р. – для всіх рівнів.

Це один з кращих посібників для розвитку грамотного усного мовлення та подолання мовного бар'єру. І граматика, і вправи, і вивчення нових слів спрямовані на процес спілкування.

Підручник видається в тісному співробітництві з всесвітньо відомою компанією BBC. Тому до даного посібника з англійської мови додаються цікаві навчальні відеоролики. Вони являють собою живі інтерв'ю англійською мовою зі звичайними людьми на вулиці, уривки з фільмів і серіалів. Також у підручнику використовуються статті зі сайту BBC, що дає можливість отримувати тільки актуальні знання [2]. Структура підручника аналогічна.

Підручник *Upstream*. Автори: Virginia Evans, Jenny Dooley. Видавництво: Express Publishing (Великобританія). Останнє видання: 2008 р. – для *Intermediate*, *Upper-Intermediate*, *Advanced*; 2005 р. – для рівнів *Elementary* и *Beginner*; 2004 р. – для рівня *Pre-Intermediate*.

Переваги та особливості підручника *Upstream* – один з кращих посібників з англійської мови з більш поглибленою програмою навчання, ніж в інших підручниках. Підручники *Upstream* містять складнішу лексику, тексти для читання та аудіювання, а також значний граматичний матеріал.

Переваги цього підручника з англійської мови: насичена програма навчання для поглибленого вивчення мови; складніша лексика для формування широкого словникового запасу; більші обсяги матеріалів з граматики; завдання аналогічні типовим завданням на міжнародних іспитах з англійської мови, вони допоможуть підготуватися до тесту [2].

Upstream – посібник для поглибленого вивчення англійської мови, складніший в представленому огляді, але слід зазначити, що знання подаються у доступній формі. Граматика подається з наступним закріпленням у запропонованих вправах.

Структура підручника. Всі підручники серії *Upstream* складаються з 10 юнітів, які діляться на кілька частин (розділи можуть дещо відрізнятися в підручниках різних рівнів):

- *Lead-in* (вступ до уроку) – у ньому автори описують тему всього уроку, пропонують текст, з якого належить вивчити корисні слова і вирази.

- *Vocabulary practice* – вправи для тренування з використанням нових слів і виразів.

- *Grammar in use* – граматичні вправи, найголовніша частина юніта.

- *Listening / Speaking skills* – завдання на аудіювання та розвиток розмовних навичок.

- *Writing* – завдання з написання різних видів письмових робіт, наводяться шаблони формальних і неформальних листів.

- Додаткові матеріали в кінці підручника. Довідкова інформація з граматики до кожного з уроків (*Grammar Reference*), а також додаткові матеріали, наприклад: таблиця неправильних дієслів, фразові дієслова тощо.

- Крім того, тут представлені тексти до всіх аудіозаписів (*Tapescripts*) і список слів, які потрібно знати по закінченні навчання за посібником (*Word list*).

- У посібнику представлені і тести на перевірку розуміння пройденого матеріалу. Вони слідує після кожних 2 уроків.

- Ключів до тестів в підрунику немає, вони перебувають у *Teacher's book*.

До кожного з підручників серії *Upstream* автори розробили додатковий буклет з тестами (*Test Booklet*) після кожних двох пройдених юнітів. За допомогою тестів можна дізнатися, наскільки добре засвоюється матеріал і розвиток навичок, адже в кожному тесті є завдання для читання, словниковий запас, граматика, аудіювання, письмо, знання розмовної лексики [2].

Французькі методики

Конкурентна боротьба методик з вивчення французької мови між французькими видавництвами *Didier*, *Hachette*, *CLE international* дуже напружена. Практично щороку з'являються нові підручники, з усуненням своїх недоліків і пошуком нової, більш барвистої подачі методики навчання в порівнянні з конкурентами. За останні роки видавництва пропонують і електронні підручники.

Команда авторів *Annie Berthet*, *Catherine Hugot*, *Véronique M. Kizirian*, *Béatrix Sampsonis*, *Monique Waendendries* – *Alter Ego 1, 2*, *Catherine Dollez*, *Sylvie Pons* – *Alter Ego 3, 4* створили хороший посібник.

Розглянута методика вивчення французької мови призначена як для підлітків так і для дорослих. Посібник *Alter Ego 1* призначений для початківців, що вивчають французьку мову і дозволяє набути перший рівень знання мови. На викладання / вивчення даної методики відводиться 120 годин.

Alter Ego має дев'ять досьє. Кожне досьє включає три уроки. Виходячи з певної кількості годин на кожен урок відводиться по 4 год. на вивчення. Кожне досьє закінчується Шляховим щоденником (*Carnet de voyage*), з культурним та інтерактивно домінуючим характером. Наприкінці підручника є досьє 10 Горизонти (*Horizons*) фокусується на міжкультурних зв'язках і пропонує учням розважальне повторення пройденого матеріалу [3].

Кожен урок складається з двох двомісних сторінок. Для досягнення комунікативних цілей, кожен розворот представляє шлях, від діяльності на розуміння (як на слух так і письмово) до виразної діяльності, включаючи вправи для закріплення матеріалу та його використання в мовної і письмовій діяльності.

Щоб формувати поняття (концептуалізації) і засвоювати комунікативний та мовний зміст, існують Мовні точки (*des Points langue*) – стислі граматичні довідки (*des Aide-mémoire*) для уроків. До кожної теми додається Культура точки (*un Point culture*), що дає можливість опрацювати текст культурного змісту.

У кінці підручника знаходяться тексти аудіозаписів, стисло викладений граматичний довідник, таблиці відмінювання дієслів і багатомовна лексика [3].

Вивчення мови

Продумана побудова підручника дозволяє студенту як найшвидше набути навичок для рівнів A1 і A2 (частина) Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання (Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)). З кожним уроком студент набуває письмових та усних навичок спілкування, розуміння і вираження всіх навичок через комунікативні завдання. Студенти активно розвивають свої навички спостереження і роздумів, що поступово приводять до незалежного спілкування іноземною мовою.

Обрані теми підручника, націлені на прищеплення студенту реальної зацікавленості в пізнанні французького суспільства і франкомовного світу. Вони дають можливість розвивати досвід і знання, і як наслідок, мати успішне спілкування в будь-якому суспільстві і країні.

У методиці мова є не тільки об'єктом вивчення (набуття структури мови), але насамперед як інструмент спілкування. Використані різноманітні мовні опори, взяті з життєвих ситуацій, почуття, емоції, переживання є основними даними для розуміння співрозмовника, спілкування один з одним.

Різні мовні вправи підручника відображають реальні життєві ситуації в різних сферах (особистої, громадської, професійної, освітньої...), що сприяє більшій мотивації для його вибору для вивчення мови. Розглянута методика розвиває не тільки досвід говоріння іноземною мовою, але й комунікаційні стратегії: взаємодія, посередництво (як спосіб врегулювання конфліктів, напр. міжнародних, трудових тощо).

Навчання спілкуванню іноземною мовою спочатку здійснюється в групі. Пропоновані активні вправи дають можливість студентам не тільки спілкуватися один з одним, але взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях у творчій і цікавій ігровій формі.

Викладання

Навчання мовним навичкам відбувається в суворій відповідності з навичками, описаними в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання (CECR). Навчання з подальшим нарощуванням знань сприяє засвоєнню реальних комунікативних навичок. Основні комунікативні та лінгвістичні навички обробляються і збагачуються поступово, в різних контекстах і темах.

Кожен урок структурується за комунікативними цілями. Мовні опори різноманітні і присутні в рівних умовах як у письмовій, так і в усній мові; вони сприяють роботі в контексті. Використовується семантичний підхід, інтегративний і простий у використанні: подвійні сторінки містять матеріал на розуміння, вправи і практику їх застосування.

Як правило, кожен урок мобілізує засвоєння чотирьох навичок, зазначені піктограмами: (а) аудіювання, (ч) читання, (г) говоріння, (п) письмо. Особлива увага приділяється концептуалізації мовних форм, пов'язуючи їх з комунікативними цілями. Кожен урок закінчується різними видами діяльності, близькими до розв'язання завдань.

Оцінювання

Підсумкова оцінка 120 годинного навчання за даною методикою має дві форми. Перевірка навичок сертифікації відповідних рівнів CECR DELF A1 але також CEFR1 французького альянсу Парижа, а також тестів TCF і TEF.

Оціночні тести доступні в кінці кожного досьє, починаючи з третього досьє. Вони служать для підвищення обізнаності про засвоєння чотирьох навичок, відпрацьованих на попередніх уроках для самовдосконалення у вивченні мови. Тести самооцінки, названі портфоліо (Vers le portfolio), допоможуть зрозуміти, як діяти викладачу та студенту для досягнення успіху і прогресу в навчанні. Проміжні тестові оцінки – гарний тренінг для складання на сертифікат. Зріз рівня знання мови пропонується через кожні три досьє для того, щоб викладачі могли оцінити досягнення та навички студентів на даному етапі їх навчання [3]. Для тих, хто бажає посилити підготовку до DELF, є окремі книги для підготовки до іспитів.

Висновки та перспективи... Розглянуті нами методики розраховані на чотири рівні знання мови: A1, A2, B1, B2. Кожен рівень навчання включає в себе: книгу для учнів з CD диском, зошит із завданнями для учнів, книгу для вчителя, відео (DVD або VHS) і відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Сильна конкуренція щодо вивчення мов сприяє постійному вдосконаленню навчальних методик. Навчання стає більш легким і якісним. Використання сучасних методик практично усіма країнами призводять до уніфікації використання лексики, що в свою чергу полегшує спілкування і розуміння мультинаціональних студентів.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Рада Європи. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання; оцінювання / ed. Ленвіт, 2003. – 273 с. / Rada Yevropy. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia; vykladannia; otsiniuvannia (European Council. General European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching, Evaluation) / ed. Lenvit, 2003, 273 p. [in Ukrainian].

2. Лучшие учебные пособия по английскому языку [Electronic resource] // Заголовок з екрану. – Мова франц. Режим доступу. URL: <http://englex.ru/4-best-textbooks-detailed-review/> (accessed: 23.10.2015) / Luchshie uchebnye posobiya po anglijskomu jazyku (Best Educational Manuals on English Language / Access mode : <http://englex.ru/4-best-textbooks-detailed-review>

3. Berthet A. Alter ego 1. Méthode de français. HACHETTE. Paris, 2006.

Дата надходження статті: «2» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «17» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Вихрущ В. – доктор педагогічних наук, професор

Рябова З. – доктор педагогічних наук, професор

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: alex.halus@ukr.net

Halus Oleksandr – prorector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogics, professor, e-mail: alex.halus@ukr.net

Абрамов Олександр – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: abramov@svitonline.com

Abramov Oleksandr – senior teacher of foreign languages department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: abramov@svitonline.com

УДК 374:37.011.3-051

СВІТЛАНА ГЕРГУЛЬ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Чернігів, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка)

SVITLANA GERHUL,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Chernihiv, Chernihiv T. H. Shevchenko National Pedagogical University)

**Організація та контроль самоосвітньої діяльності вчителя
(на матеріалах педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського)**

**The Organization and Control of Teacher's Self-Educational Activities
(on the Basis of V. O. Sukhomlynskyi's Pedagogical Heritage)**

У статті на основі дослідження архівних, історико-педагогічних джерел, маловідомих праць здійснюється цілісний аналіз самоосвітньої діяльності вчителя у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. Доводиться актуальність даної проблеми, її теоретична та практична значущість. Дається визначення поняттю «самоосвіта», формулюється мета самоосвітньої діяльності вчителя, акцентується увага на організації та контролі даного процесу. Висвітлюється досвід роботи Павліської середньої школи за часів роботи В.О. Сухомлинського. Виокремлюються та характеризуються установчий, практичний та підсумковий етапи організації самоосвітньої діяльності вчителя. Виділяються та розкриваються такі види її контролю: попередній, поточний, підсумковий.

Ключові слова: В.О. Сухомлинський, вчитель, педагогічна спадщина, самоосвіта, самоосвітня діяльність.

On the basis of the archival, historical and pedagogical sources and little-known works the author of the article has carried out the holistic analysis of the problem of teacher's self-education activity described in V. O. Sukhomlynskyi's pedagogical heritage. The definition of self-education is given, the

aim of teacher's self-education activity is defined, its arrangement and checking for fulfillment are studied. The following stages of arrangement of teacher's self-education activity are identified: preparatory (understanding and realizing of the necessity of self-education activity, deciding upon a theme of self-education, defining the purpose and matter of self-education, self-education work planning, deciding upon the research and educational sources which will be used by a teacher); practical (processing and deep study of the psychoeducational and methodical literature on the chosen problem of self-education, accumulation of pedagogical facts such as selection, study, research and analysis, implementation of new working methods into teacher's practical activity, experiment); final (summing up of observations and acquired knowledge, drawing up of the results of teacher's self-education activity).

The following kinds of checking for fulfillment of teacher's self-education activity are singled out and described: preliminary (it was carried out before the beginning of the school year in the form of individual conversation between a school head and a teacher about the main content of self-education and teacher's individual self-education plan was to be checked); current (it was carried out in two directions: visiting lessons and out-of-school activities with pupils; periodic checking for the fulfillment of teacher's individual self-education plan); final (it was carried out at the end of the school year).

Key words: *pedagogical heritage of V. O. Sukhomlinskyi, self-education, self-educational activities, teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань державної політики визначено вимоги до особистості вчителя, його професійної діяльності. Педагог має розуміти єдність суспільно-політичних та економічних перетворень країни, бути людиною високодуховною, інтелігентною з притаманними їй науково-педагогічним мисленням, високим професіоналізмом, готовністю до безперервного оновлення знань, самоосвіти, постійного самовдосконалення. Це зафіксовано в державних документах, а саме: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Закон України «Про вищу освіту» (2014) та інших нормативних актах.

Аналіз досліджень і публікацій... Вагомий внесок у вивчення проблеми самоосвіти вчителя, його педагогічної майстерності, вдосконалення технологій навчання майбутнього фахівця зробили Ю.К. Бабанський, О.В. Безпалько, Ф.Н. Гоноболін, С.Б. Єлканов, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, О.М. Кочетов, В.Ф. Паламарчук, Л.І. Рувинський, Г.С. Сухобська та ін.

Для виявлення раціональних напрямів підвищення професійної майстерності вчителя українським необхідним є звернення до здобутків історико-педагогічної науки, доробку вітчизняних учених, їх конструктивне вивчення з метою вдосконалення й покращення якості освіти. У цьому контексті особливої актуальності набувають теоретичні розробки і практичний досвід видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського (1918–1970). Його науково-практичний доробок вирізняється багатогранністю, яскраво вираженим новаторським характером і найповніше відповідає вимогам сучасності, збагачує педагогічну науку новими фактами й теоретичними положеннями, дає змогу прогнозувати її майбутній розвиток.

Значний вклад у вивчення педагогічного досвіду В.О. Сухомлинського внесли вітчизняні вчені І.Д. Бех, А.М. Богуш, М.В. Богуславський, А.М. Борисовський, М.С. Вашуленко, Г.Н. Волков, В.Г. Кузь, М.І. Мухін, В.Г. Риндак, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, В.Л. Федяєва та к. Деякі аспекти самоосвітньої діяльності вчителя в педагогічній спадщині видатного педагога-гуманіста були в полі зору М.Я. Антонця, Л.С. Бондар, В.Г. Бутенка, В.А. Василенко, Н.А. Василенко, А.М. Луцкока, А.Я. Розенберга, Л.М. Сіднева, М.І. Сметанського, К.А. Юр'євої та к..

Формулювання цілей статті... Проте названі нами дослідники, розкриваючи багатогранність педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, не вивчали проблему самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя як окремо наукову, зокрема, її організація та контроль в педагогіці Василя Олександровича ще не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження. Отже, мета написання статті полягає у вивченні та узагальненні поглядів видатного педагога на дану проблему.

Виклад основного матеріалу... Вивчення історико-педагогічних джерел, присвячених проблемі самоосвітньої діяльності вчителя, свідчить, що в науковій психолого-педагогічній літературі важко знайти універсальне визначення поняття «самоосвіта», що є багатоаспектним як за своїм змістом, так і за структурою. Більшість досліджень присвячені вивченню зовнішніх характеристик цього поняття та висвітленню загальних питань підготовки вчителя, деяких аспектів організації його діяльності [2].

У ракурсі досліджуваної проблеми особливої уваги заслуговують саме результати наукового пошуку В.О. Сухомлинського. Видатний педагог створив школу-комплекс, школу-родину, школу-лабораторію, школу радості та виховання справжньої всебічно розвиненої особистості, школу

співдружності поколінь [1, с. 48]. Становлення та генеза поглядів Василя Олександровича на проблему самоосвіти вчителя відбувалися на основі глибокого вивчення історико-педагогічної, філософської, наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури, досвіду відомих учителів-методистів та завдяки власній педагогічній практиці в Павлівській середній школі.

У ході наукового пошуку ми з'ясували, що суть самоосвіти вчителя, за В.О. Сухомлинським, – «самостійне оволодіння теоретичним матеріалом та практичними вміннями» [7, с. 260], особисті зусилля вчителя, «спрямовані на підвищення власної культури праці і в першу чергу культури мислення» [9, с. 524]; «не механічне поповнення знань» [6, с. 426], а перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці. Основною метою самоосвітньої діяльності видатний педагог вважав підвищення ідейно-теоретичного рівня вчителя; поглиблення знань у галузі профільних предметів; оволодіння досягненнями педагогічної науки і практики, психології та конкретної методики; підвищення загальної культури вчителя, тобто озброєння педагога всебічними знаннями для поліпшення його творчої професійної діяльності.

Дослідження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського свідчить, що ефективним шляхом здійснення самоосвітньої діяльності вчителя він вважав її чітку організацію, виявлення та використання психолого-педагогічних факторів, що спонукали б педагога творчо й результативно працювати. За глибоким переконанням Василя Олександровича, успішна реалізація самоосвітньої діяльності вчителя у школі можлива лише за умови її організації як єдиної системи дій учителів та керівництва.

Проведений у процесі дослідження аналіз та глибоке вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дають змогу виділити такі етапи організації самоосвітньої діяльності вчителів: установчий, практичний, підсумковий.

Установчий етап передбачає розуміння та усвідомлення вчителем необхідності самоосвітньої діяльності, визначення її теми, змісту й мети, складання плану роботи, визначення джерел, якими користуватиметься педагог у процесі цієї роботи, окреслення її кінцевого результату. Неодноразово педагог-новатор зазначав, що така робота дасть можливість вчителям «виховувати любов до повсякденної настирливої самостійної праці, – якість, без якої неможлива педагогічна діяльність» [5, с. 4]. Педагогічний колектив Павлівської середньої школи дуже відповідально підходив до вибору тем для самоосвітньої роботи. На початку навчального року ці теми заслуховувалися та заносилися до протоколу на засіданнях педагогічної ради школи.

Аналіз протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи, що зберігаються в Державному педагогічно-меморіальному музеї В.О. Сухомлинського, показав, що вчителі працювали над вивченням теоретичних та методичних питань, психологічних особливостей дітей різного віку, знайомилися з основами науки дефектології, досягненнями в розвитку науки і техніки та підвищували власний професійний і загальнокультурний рівень. Також важливим завданням кожного вчителя було вивчення нормативних документів та розпоряджень у сфері політичного життя країни.

Вагомого значення Василь Олександрович надавав практичному етапу організації самоосвітньої діяльності вчителя, що передбачав вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми, аналіз зібраних фактів і даних, перевірку нових методів роботи, проведення експерименту. У Павлівській середній школі були створені всі умови для самоосвіти вчителів, а саме: організація середовища в педагогічному колективі, що емоційно стимулює внутрішню пізнавально-професійну активність педагога; позитивна атмосфера співпраці кожного члена колективу; спонукання до постійного самоаналізу та цілеспрямованого розвитку творчих здібностей [4].

Педагогічна теорія та передова практика вчителів, як стверджує учений, свідчать про те, що догматично, раз і назавжди встановленої схеми, форми уроку не може бути [3, с. 2]. Саме тому знання педагога повинні постійно вдосконалюватися завдяки самоосвіті. Тільки в такому разі вони не втраять своєї сили та виховної здатності.

Великого значення у своїй педагогічній діяльності В.О. Сухомлинський надавав становленню молодого вчителя, організації його самоосвітньої діяльності. Він розглядав цей процес як складний та багатоаспектний, що передбачає застосування здобутих молодим спеціалістом у навчальному закладі теоретичних знань; перші практичні спроби організації навчально-виховної роботи; поступове набуття власного педагогічного досвіду. Видатний педагог наголошував, що молодий учитель, на відміну від молодих спеціалістів інших професій, не може бути «початківцем», бо в нього «такі самі учні й такі ж обов'язки, як і в досвідченого колеги. З перших днів, з перших своїх уроків та позакласних заходів він несе відповідальність за освіту та виховання своїх учнів» [5, с. 8].

Василь Олександрович звертав увагу на недостатній рівень підготовки майбутніх учителів до роботи з батьками, проведення позакласних та позашкільних заходів, опрацювання додаткової літератури під час підготовки до уроків і саме на це радив їм спрямувати самоосвітню діяльність.

«Можна заперечити: для чого вчителеві знати те, що не вивчається на уроках і не стикається безпосередньо з матеріалом, який вивчається в середній школі? Для того, щоб знання шкільної програми було для вчителя азами, азбукою його кругозору. Коли його кругозір незмірно ширший від шкільної програми, лише тоді він справжній майстер, художник, поет педагогічного процесу», – зазначав видатний педагог [8, с. 450].

Підсумковий етап організації самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів передбачає підбиття підсумків, узагальнення спостережень, оформлення результатів самоосвітньої роботи та визначення подальших перспектив роботи. У Державному педагогічно-меморіальному музеї В.О. Сухомлинського в Павлиші зберігаються рукописні журнали «Педагогічна думка» за 1960-1969 рр. Методичні розробки та статті, що увійшли до них, є результатом самоосвітньої діяльності вчителів Павлиської середньої школи. Аналіз змісту цих матеріалів свідчить про досить глибокі знання педагогів у галузі теорії та методики навчання й виховання школярів.

Аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського показав, що організація самоосвітньої діяльності вчителя дає йому змогу набувати таких умінь: самостійно орієнтуватися в педагогічній літературі, шукати потрібні джерела; здійснювати науковий пошук, аналізувати й узагальнювати здобуті дані та факти з досліджуваної проблеми, стилістично обробляти й оформляти їх; складати бібліографічний покажчик до виконаної роботи; заповнювати прогалини в галузі психологічних, педагогічних і методичних знань; постійно стежити за розвитком педагогічної науки, виявляти інтерес до її останніх досягнень; творчо використовувати самостійно набуті знання на практиці.

Організація самоосвітньої діяльності вчителів також передбачає керування нею і контроль за її здійсненням. В.О. Сухомлинський прийшов до висновку, що епізодична перевірка виконання планів самоосвіти виявляється не досить ефективною формою контролю самоосвітньої діяльності вчителів. Потрібний систематичний і всебічний контроль. Саме тому в роботі Павлиської середньої школи застосовувалися такі види контролю самоосвітньої діяльності вчителя: попередній, поточний та підсумковий.

Попередній контроль здійснюється на початку навчального року, коли вчителі розпочинають роботу та складають плани самоосвіти. Він включає індивідуальну бесіду педагога та вчителя про основний зміст роботи, перевірку їх індивідуальних планів самоосвіти. Особлива увага звертається на встановлення чітких часових рамок виконання запланованих дій, на добір відповідної літератури тощо.

Поточний контроль самоосвітньої діяльності вчителів здійснювався в Павлиській середній школі протягом навчального року за такими напрямками: відвідування уроків і позакласних занять та перевірка виконання індивідуального плану самоосвіти вчителя. «На уроці, – писав В.О. Сухомлинський, – я бачу насамперед, чим живе вчитель, що він читає, яке місце в його духовному житті займає книга, як він стежить за досягненням культури» [3, с. 16]. Крім оцінювання якості проведення уроку та встановлення фактичного рівня знань учнів, директор і завуч школи ознайомлювалися також з вимогами програм, матеріалом підручників, посібників, особливостями методики викладання, проводили бесіду з учителем, перевіряли поурочне планування. Основними завданнями контролюючого етапу були такі: з'ясування, що саме з пояснюваної учням теми вивчив учитель у процесі самоосвіти; обговорення методів вивчення важких розділів і тем програми; використання та застосування набутих педагогом знань на практиці; визначення перспектив самоосвіти на майбутнє.

У кінці навчального року проводився підсумковий контроль для отримання інформації про результативність проведеної роботи. Він здійснювався у формі бесіди директора та вчителя. Результатом такого контролю ставало рішення керівника школи про якість самоосвітньої діяльності вчителя, обговорення даної теми на засіданнях методичних об'єднань чи педагогічної ради, заохочення педагога продовжувати вивчення теми тощо.

Висновки... На основі проведеного дослідження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського можна зробити висновок, що педагогічно-пошукова діяльність видатного педагога з організації самоосвіти вчителів Павлиської середньої школи, орієнтованої на їхній професійний саморозвиток, виходила за межі тогочасних уявлень про даний процес. Це була система самоосвітньої роботи вчителя, яка здійснювалася у три етапи (установчий, практичний, підсумковий) та передбачала: визначення індивідуальної теми самоосвіти, її мети; поточне та перспективне планування роботи; добір відповідної літератури, раціональних форм і методів засвоєння та збереження інформації; узагальнення набутих знань, спостережень; поступове освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності; оформлення результатів і визначення перспектив роботи.

Водночас встановлено, що в Павлиській середній школі застосовувалися такі види контролю самоосвітньої діяльності вчителів: попередній (здійснювався напередодні навчального року у вигляді індивідуальної бесіди директора школи та вчителя про основний зміст самоосвіти, передбачав перевірку індивідуальних планів самоосвіти педагога); поточний (відбувався за двома

напрямами: відвідування уроків і позакласних занять з учнями та періодичні перевірки справжнього стану виконання індивідуального плану самоосвіти вчителя); підсумковий (проводився в кінці навчального року).

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері... У сучасних умовах творчий доробок В.О. Сухомлинського набуває нового звучання і сприйняття крізь призму переосмислення процесу самовдосконалення педагога в контексті реалізації ним якісно нової ролі фахівця освіти, пов'язаної з його мобільністю як однією з найістотніших рис учителя. На нашу думку подальшого вивчення та ґрунтовного аналізу потребують питання самоосвітньої діяльності керівника школи, професійної компетентності молодих учителів у спадщині В.О. Сухомлинського. Актуальним видається порівняльний аналіз педагогічних ідей В.О. Сухомлинського та розвідок учених зарубіжжя щодо самоосвітньої діяльності вчителя.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Сараєва О. В. Педагогічна система В.О.Сухомлинського у науковому доробку вітчизняних учених: к. ... к. и. к. наук: 13. 00. 01 / Сараєва Олена Вікторівна; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 245 с. / Sarajeva O. V. Pedagogichna systema V.O.Sukhomlynsko u naukovomu dorobku vitchyznianskykh uchenykh (V. Sukhomlynsky's pedagogical system in the scientific works of national scholars) / Sarajeva Olena Viktorivna, In-t pedagogiky APN Ukrainy, Kyiv, 2007, 245 p. [in Ukrainian].

2. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття «самоосвітня діяльність майбутнього вчителя» / Н. Г. Сидорчук // Вісн. Житомир. Держ. к. ун-ту. – 1999. – С. 59–62. / Sydorhchuk N. G. Katehoriiniy analiz poniattia «samoosvitnia diialnist maibutnoho vchytelia» (The category analysis of the notion «self educational activity of a future teacher») / N. G. Sydorhchuk, Visn. Zhytomyr. Derzh. Ped. Un-tu, 1999, pp. 59–62. [in Ukrainian].

3. Сухомлинский В. О. Анализ урока. Материалы к кандидатской диссертации / В. О. Сухомлинский // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 334, 31 арк. / Sukhomlynskyj V. O. Analiz uroka. Materialy k kandidatskoj dissertacii (Lesson analysis. Materials for the candidate dissertation) / V. O. Sukhomlynskyj, Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 334, 31 ark. [in Russian].

4. Сухомлинский В. О. Изучение, обобщение и распространение опыта учителей в средней школе (Из опыта работы Павлышской средней школы) / В. О. Сухомлинский // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 286, 57 арк. / Sukhomlynskyj V. O. Izuchenie, obobshhenie i rasprostranenie opyta uchitelej v srednej shkole (Iz opyta raboty Pavlyshskoj srednej shkoly) (Studying, summarizing and disseminating the middle school teacher experience (from the work experience of Pavlysh middle school)) / V. O. Sukhomlynskyj, Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 286, 57 ark. [in Russian].

5. Сухомлинский В. О. Лучше готовит учителей / В. О. Сухомлинский // Центральный державный архив вищих органов власти та управління України, ф. 5097, оп. 1, спр. 344, 207 арк. / Sukhomlynskyj V. O. Luchshe gotovit' uchitelej (Training the teachers in a better way) / V. O. Sukhomlynskyj, Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy, f. 5097, op. 1, spr. 344, 207 ark. [in Russian].

6. Сухомлинский В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинский // Вибр. к.: в 5 т. – К.: Рад. к., 1977. – Т. 3. – С. 283–582. / Sukhomlynskyj V. O. Narodzhennia hromadianyna (The birth of the citizen) / V. O. Sukhomlynskyj, Kyiv, Rad. Shk., 1977, Part. 3, pp. 283–582. [in Ukrainian].

7. Сухомлинский В. О. Павлышская средняя школа / В. О. Сухомлинский // Вибр. к.: в 5 т. – К.: Рад. к., 1977. – Т. 4. – С. 7–390. / Sukhomlynskyj V. O. Pavlyshskaya serednia shkola (Pavlysh secondary school) / V. O. Sukhomlynskyj, Kyiv, Rad. Shk., 1977, Part. 4, pp. 7–390. [in Ukrainian].

8. Сухомлинский В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинский // Вибр. к.: в 5 т. – К.: Рад. к., 1977. – Т. 4. – С. 393–626. / Sukhomlynskyj V. O. Rozmova z molodym dyrektorom (A conversation with a young headmaster) / V. O. Sukhomlynskyj, Kyiv, Rad. Shk., 1977, Part. 4, pp. 393–626. [in Ukrainian].

9. Сухомлинский В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинский // Вибр. к.: в 5 т. – К.: Рад. к., 1976. – Т. 2. – С. 419–654. / Sukhomlynskyj V. O. Sto porad vchytelju (One hundred pieces of advice to the teacher) / V. O. Sukhomlynskyj, Kyiv, Rad. Shk., 1976, Part. 2, pp. 419–654. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «25» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «20» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Грищенко С. – доктор педагогічних наук
Столяр М. – доктор філософських наук, професор

Гергуль Світлана – доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов, заступник з виховної роботи декана філологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: svet-gergul@yandex.ua

Gergul Svitlana – assistant professor of the department of pedagogy and methods of teaching of foreign languages, deputy dean on upbringing work of philological faculty of Chernihiv T. H. Shevchenko National Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: svet-gergul@yandex.ua

ІВАН ГЕРНІЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)
IVAN GERNICHENKO,
candidate of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

Підходи до структурування навчального матеріалу технічних дисциплін

Approaches to the Structuring of Educational Material Technical Disciplines

У статті автором розглянуто проблему систематизації та структурування навчальної інформації. Зазначається, що відбір змісту навчального матеріалу базується на загальнодидактичних принципах, а також окремих положеннях, запропонованих в теоріях поетапного формування розумових дій, програмованого, модульного і проблемно-діяльнісного навчання. Виконано аналіз моделей логічної структури навчального матеріалу та основних підходів до структурування змісту технічних дисциплін. Зазначається, що в основу структурування змісту навчального матеріалу технічних дисциплін слід покласти системно-структурний підхід до діяльності дидактичної системи, заснований на досягненні кінцевої мети навчання. Зроблено висновок, що сутність процесу структурування – виявити систему смислових зв'язків між елементами змісту (знання) великої дидактичної одиниці (навчальної дисципліни, розділу, теми) і розташувати навчальний матеріал в тій послідовності, яка витікає з цієї системи зв'язків.

Ключові слова: *навчальний матеріал, структурування, логічна структура навчального матеріалу, структурно-логічні схеми.*

In the article the problem of systematization and structuring of educational information has been considered by the author. It has been noted that the forming of knowledge, skills, abilities and personal qualities of students is possible due to information and the information presented to students can reflect the same object of study with various degrees of thoroughness and detalization. Based on this there is a need for structural analysis and selection of criteria for assessing the completeness of the information content. It has been noted that the selection of the content is based on the general didactic principles and specific statements offered in the theories of stage forming of mental actions, program, modular and task-activity training. Models of logical structure of the educational material and main approaches to the structuring of technical subjects content (discrete, systematic-functional, systematic-structural, systematic-logical) have been analyzed. It has been pointed out that the basis for structuring the content of educational material for technical subjects should include the systematic-structural approach to the activities of didactic system based on the achievement of the ultimate goal of education, that is contributing to the thorough assimilation of those sections and training programs topics that are the most significant. The structure of such a system is stable, as the connections among the individual elements are quite exactly defined by the logic of science and psychological-pedagogical requirements to subjects and learning technologies in general. It has been concluded that the essence of the structuring process is to identify the system of semantic connections among elements of content (knowledge) of large didactic units (academic subject, section, topic) and to arrange educational material in the sequence, which is caused by the system of connections.

Key words: *educational material, structuring, logical structure of educational material, structural logic schemes.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема стиснення навчальної інформації й подання її в лаконічному й доступному вигляді зараз є дуже актуальною. В епоху інформаційної насиченості проблеми подання знань й мобільного їх використання набувають колосальної значимості.

Аналіз досліджень і публікацій... В галузі інформаційних технологій сьогодні досить активно ведуться пошуки, пов'язані із проблемами придбання, представлення й практичного використання знань. Ця галузь отримала назву «інженерія знань». Створюються різні типи моделей подання знань у стислому, компактному, зручному для використання вигляді (логічні моделі, семантичні мережі, продукційні моделі й ін.).

Ефективні способи стиснення навчальної інформації містяться у відомих психолого-педагогічних теоріях змістовного узагальнення (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін) і укрупнення

дидактичних одиниць (П. М. Ерднієв), формування системності знань (Л. Я. Зоріна, А. В. Усова). У даному випадку використовуються наступні прийоми: моделювання в предметній, графічній і знаковій формі, структурна блок-схема теми, опорні конспекти тощо. Слід враховувати й той факт, що при стисненні програмного матеріалу міцність засвоєння досягається при подачі навчальної інформації одночасно на чотирьох кодах: графічному, числовому, символічному й словесному.

Питання структурування змісту окремих навчальних дисциплін було предметом дослідження таких учених, як В. І. Кузнецов, А. Н. Бекренев, В. Н. Михалькевич, А. Д. Гладун, Г. А. Шефер та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз основних підходів до структурування навчального матеріалу технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу... У проблемі, пов'язаній із систематизацією й структуруванням навчальної інформації, С. Бутаков виділяє кілька аспектів, які проявляються в наступному [1]:

1) складність створення логічно несуперечливої системи інформації як по окремих навчальних предметах, так і по змісту всього шкільного освіти в цілому;

2) відносна недовговічність існування створеної системи інформації, що пов'язане з появою нових наукових знань, їх розвитком; що, безсумнівно, повинне провадити до реорганізації побудованої системи, однак на основі заданих нею норм;

3) подолання певної соціальної інертності освіти, пов'язаної із протидією з боку викладачів, яке може бути викликано необхідністю переходу до нових форм систематичного викладу навчального матеріалу.

Тому для структурування навчального матеріалу необхідно вивести ряд принципів, що дозволяють упорядковувати навчальний матеріал і структурувати його відповідно до основних принципів пізнання. Ці принципи необхідно враховувати при формулюванні навчальних завдань і засвоєнні студентами навчального матеріалу, тому що по встановлюваній у процесі навчання логічній структурі теорії студенти можуть простежити й краще зрозуміти процес її формування.

Логічне структурування навчальних дисциплін дозволяє одержати чітку, добре організовану структуру, виділення якої дозволяє побачити багатство внутрішніх зв'язків і їх гармонійність і обґрунтованість. Тому проблема науково обґрунтованого структурування навчального матеріалу з урахуванням гносеологічних принципів є актуальною.

Формування знань, навиків, умінь і особистісних якостей студента відбувається інформаційним шляхом. При цьому, інформація, що пред'являється студенту, може відображати один і той же об'єкт вивчення з різним ступенем докладності і деталізації. Виходячи з цього, необхідні проведення структурного аналізу і вибір критеріїв оцінки повноти змісту інформації, що пред'являється. Вони повинні можливо точніше відображати вимоги до знань і умінь студентів, які виникають в професійній діяльності, як відносно об'єму і рівня досвіду в цій діяльності, так і відносно творчих здібностей майбутнього фахівця [1].

Відбір змісту навчального матеріалу проводиться і відображається в навчальній програмі дисципліни. Проте, наявність навчальної програми по дисципліні не виключає подальшої творчої роботи викладача по відборі змісту навчальних питань, що вивчаються в даній темі. Цей відбір базується на загальнодидактичних принципах, а також окремих положеннях, запропонованих в теоріях поетапного формування розумових дій, програмованого, модульного і проблемно-діяльнісного навчання тощо, і включає наступні елементи [2, с.54]:

–відбір за принципом генералізації-концентрації змісту навколо провідних концепцій, ідей і закономірностей науки, на якій базується навчальна дисципліна;

–відбір за принципом наукової цілісності;

–відбір за принципом забезпечення внутрішньої логіки науки, що є базою для навчальної дисципліни;

–відбір, заснований на використанні сучасного наукового змісту, нових наукових досягнень, теорій і фактів;

–відбір такого змісту, який повинен відповідати загальним цілям підготовки фахівців;

–відбір змісту доступного для засвоєння.

Цей процес повинен відбуватися безперервно в ході роботи викладача над структурою навчальної дисципліни [2, с.55].

В даний час існує значна кількість моделей логічної структури навчального матеріалу.

Вплив логічних зв'язків у навчальному матеріалі на дидактичні властивості різних варіантів пояснення цього матеріалу розглядається у роботі А.М. Сохора «Логічна структура навчального матеріалу. Питання дидактичного аналізу» [3]. Саму логічну структуру навчального матеріалу А.М. Сохор розуміє як «систему, послідовність, взаємозв'язок складових єдине ціле навчального матеріалу» [3, с. 22-23]. На його думку, від того, що розуміється під елементом навчального матеріалу, і від того, як встановлюються зв'язки між виділеними елементами, залежать і варіанти

представлення логічної структури навчального матеріалу.

Способом наочного представлення таких структур є логічні схеми. У цих схемах як елементи знання виступають поняття, думки, закони, найважливіші досліди. Ці елементи розміщуються в прямокутниках і сполучаються стрілками відповідно до послідовності викладу навчального матеріалу. Фактично ці структурно-логічні схеми є орієнтованими графами. У вершину графа поміщаються структурні елементи матеріалу, що вивчається, а за допомогою ребер відображаються зв'язки елементів один із одним. Тому за допомогою графів можна наочно представити структуру навчального матеріалу.

Вчені А.В. Усова і В.А. Беліков [4] визначають наступні критерії виділення зв'язків між елементами: наявність причинно-наслідкових зв'язків між елементами; наявність зв'язку між основними, так званими родовими поняттями, і їх похідними; функціональні зв'язки між величинами; зв'язок між елементами, один з яких входить до складу іншого.

Причинно-наслідкові, функціональні зв'язки і зв'язки між елементами, один з яких входить до складу іншого, позначаються векторами (від причини – до наслідку; від другорядного – до основного).

Навчальний матеріал, який структурований таким чином, безперечно, при умілому використанні має низку дидактичних переваг. Однак, як зазначає А. І. Уман [5], лінійні структури (знання, що викладаються в деякій послідовності) одних і тих же знань в різних підручниках і навчальних посібниках навіть по одному предмету не збігаються.

З цього А. І. Уман робить висновок про те, що якщо структурування знань ведеться способом простих одиниць, то завдання об'єднуються у велику кількість блоків, що мають розрізнений, автономний характер. Послідовність розташування таких блоків буває нелогічною, а завдання спрямовані на вироблення умінь і навиків використання окремих, розрізнених формул. Виконання завдань сприяє підключенню до засвоєного раніше окремих, не зв'язаних між собою компонентів нового. Тому структурування навчального матеріалу, що проводиться методом простих дистантних одиниць, може значно знизити його дидактичну цінність.

Це положення посилюється ще і в тому випадку, якщо навчальний матеріал, що піддається структуруванню, побудований згідно принципу лінійної систематичності. Згідно цього принципу, в розумінні К. Сосницького, «навчальний матеріал представляє ланцюг елементів змісту, в якому попередня ланка є основою для наступної. Крім того, тут існує також смислова залежність, завдяки якій кожен наступний елемент змісту залежить від попереднього. Така побудова пред'являє до учнів багато вимог. Оскільки всі елементи змісту розуміються тут як рівнозначні і жоден з них не висувається як визначальний, то розмежування основного і похідного змісту повинне здійснюватися самими учнями. Не будучи здатними до цього, вони прагнуть опанувати всі елементи змісту як рівнозначними, без розуміння положення кожного з них в цілісній системі знань. Це приводить часто до чисто механічного запам'ятовування знань і до їх ланцюгового відтворення. Через це витягання з послідовного ланцюга знань однієї з його ланок дуже утруднене» [6, с.20.].

Логічну структуру навчального матеріалу, способи його раціонального викладу і засвоєння також розглядав П. М. Ерднієв, який є автором теорії укрупнення дидактичних одиниць (УДО). Згідно даної теорії вирішення проблеми інтеграції знань учнів можливе не спрощенням завдань, а шляхом їх ускладнення – укрупненням дидактичних одиниць, – але за умови особливої структури навчального матеріалу [7].

Останнім часом в педагогічній науці виник комплекс системних методологічних підходів до навчання, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Ці підходи реалізують психологічну, дидактичну і методичну складові навчального процесу і, взагалі кажучи, реалізують частину психодідактичного підходу до змісту освіти. Розробку цих підходів, тією чи іншою мірою можна знайти в праці видатних педагогів і психологів. Оглядом зупинимося на деяких системних методологічних підходах до навчання. Автором цих підходів є А. Н. Крутський [8].

1. Дискретний підхід до засвоєння знань.

Суть цього підходу полягає в тому, що на кожному занятті викладачем спільно зі студентами проводиться аналіз структури навчального матеріалу. У навчальному матеріалі виділяються головні і другорядні елементи знання. Головні елементи утворюють зміст функціонуючої системи знання, а другорядні зв'язують їх в єдину логічно цілу систему. Кожен елемент знання лише на одному занятті, на якому він вводиться вперше, може бути головним. На всіх же наступних заняттях він бере участь у зв'язках для утворення нових елементів знання і перетворюється на єднаний.

Для виділення елементів знання пропонуються три критерії:

- а) елемент знання зустрічається вперше;
- б) елемент знання входить до числа основних понять, які необхідно засвоїти на даному занятті,

і без нього неможливе подальше розуміння матеріалу;

в) елемент знання має велике світоглядне значення.

Виділивши головні, домінуючі елементи знання на кожному із занять, можна організувати відносно автономну систему навчання, яка сприяла осмисленому і міцному запам'ятовуванню матеріалу.

2. Системно-функціональний підхід до засвоєння знань.

Цей підхід заснований на аналізі структури знання, виявленні функцій його елементів, систематизації знань за спільністю функціонального призначення, синтезі правил системного засвоєння і навчанні учнів загальнонауковим засобом формування інтелектуальних умінь.

Студенти в процесі послідовного вивчення навчального матеріалу виділяють елементи знання і виявляють їх функції. Потім проводиться порівняльний аналіз елементів знання навчального розділу або всієї дисципліни. При цьому виявляється, що спільність функцій викликає спільність структури знання і спричиняє за собою подібність отримання похідного знання про кожен з таких елементів. Оскільки системоутворюючим фактором при об'єднанні знань в систему є їх функції, підхід названий системно-функціональним.

3. Системно-структурний підхід до засвоєння знань.

Оптимальною одиницею знання в системно-структурному підході є наукова теорія з вхідними в неї фактами, гіпотезами, ідеальними об'єктами, величинами, законами і практичним застосуванням. Структурна схема знання не дається таким, що вчиться в готовому вигляді, а будується в динаміці у міру розкриття теорії. Аналіз матеріалу і представлення його у вигляді структурної схеми забезпечує розуміння наукового знання. В цьому випадку забезпечуються систематичність і системність засвоєння знань, засвоюється структура матеріалу, що вивчається, підвищується свідомість і міцність знань.

4. Системно-логічний підхід до засвоєння знань.

Представлення навчального матеріалу при даному підході відбувається в частково скороченому і закодованому вигляді. Це пояснюється тим, що людина легше запам'ятовує знак, ніж його зміст, а знак, у свою чергу, актуалізує зміст і сенс. Найбільше відображення системно-логічний підхід знайшов в «опорних конспектах» і «опорних сигналах» вчителів-новаторів.

Загалом системні методологічні підходи до навчання дозволяють упорядковувати і структурувати навчальний матеріал, але це відбувається поки досить декларативно через відсутність єдиної методологічної бази за визначенням структури навчального матеріалу. Роботи по систематизації і структуруванні навчального матеріалу майже завжди пов'язані з наочністю його представлення у вигляді крупних блоків. В ході роботи зі змістом навчального матеріалу так чи інакше відбувається його перетворення, перехід до структур, відмінних від структури традиційних підручників і навчальних посібників. Цілі переструктурування навчального матеріалу різні: починаючи від інструменту, який дозволить представити матеріал в зручнішому для засвоєння вигляді, і закінчуючи самоціллю, що дозволяє вирішувати додаткові дидактичні завдання.

Досвід знаходження логічної структури навчального матеріалу, який накопичений в теорії і практиці навчання, відображається в дидактичній моделі логічної структури знання про наукове явище, процес і стан об'єкту. Проте ця модель, хоча і має інтеграційний характер, не є універсальною.

На нашу думку, в основу структурування змісту навчального матеріалу технічних дисциплін слід покласти системно-структурний підхід до діяльності дидактичної системи, заснований на досягненні кінцевої мети навчання, тобто сприяючий міцному засвоєнню тих розділів і тем навчальної програми, які є найбільш значимими. Структура цієї системи стійка, оскільки зв'язки між окремими її елементами досить жорстко визначені логікою науки і психолого-педагогічними вимогами, що пред'являються до навчального предмету і технології навчання в цілому.

Структурний аналіз навчального матеріалу дозволяє виділити найістотніші елементи теми, виявити системоутворюючі зв'язки, що визначають ефективність функціонування дидактичної системи в цілому. Необхідно враховувати і той вплив, який та або інша структура навчального матеріалу здійснює на мотивацію навчання, на формування інтересу до навчання і наукового стилю мислення. Аналізуючи зміст навчання з даної дисципліни, необхідно виділити елементи структури (розділи, теми, поняття), по яких навчання слід вести на рівні знань, умінь, навиків, творчого підходу до практичного застосування.

Найважливішою педагогічною задачею при проведенні структурного аналізу навчального матеріалу є складання повного переліку навчальних елементів (тем, питань), робота над вивченням яких в сумі дасть засвоєння предмету в цілому.

Висновки... На основі викладеного вище можна стверджувати, що сутність процесу структурування – виявити систему смислових зв'язків між елементами змісту (знання) великої

дидактичної одиниці (навчальної дисципліни, розділу, теми) і розташувати навчальний матеріал в тій послідовності, яка витікає з цієї системи зв'язків. Таким чином, процес структурування відповідає на питання: яка повинна бути структура змісту (знання) і яка послідовність освоєння елементів цього змісту? Стосовно структурування змісту теми це означає виявлення питань теми і послідовності їх вивчення відповідно до логіки їх взаємозв'язку.

Для етапу структурування змісту теми мають значення практичні форми реалізації принципів структурування і їх наочного представлення в процесі безпосередньої роботи викладача над змістом теми. До таких форм наочного представлення змісту і його структури відносяться: матриця зв'язків, граф навчальної інформації, її структурно-логічна схема і інші.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. А. Будаков. – Магнитогорск, 2001. – 164 с. / Butakov S. A. Strukturirovanie uchenogo materiala v sootvetsvii s principom voshzhdeniya ot abstraktnogo k konkretnomu (Structuring educational material in accordance with the principle of ascent from the abstract to the concrete) / S. A. Budakov. Magnitogorsk, 2001. 164 p. [in Russian]
2. Белова О. К. Педагогічні технології в сучасній освіті : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей] / О. К. Белова, О. Е. Коваленко. – Харків : ВПП «Контраст», 2008. – 148 с. / Bjelova O.K. Pedagogichni tekhnologii v suchasni osviti (Pedagogical technology in modern education) / O. K. Bjelova, O. E. Kovalenko. – Kharkiv, VPP «Kontrast», 2008, 148 p. [in Ukrainian]
3. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / [Под ред. М. А. Данилова]. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с. / Sohor A. M. Logicheskaja struktura uchebnogo materiala. Voprosy didakticheskogo analiza (The logical structure of educational material. Questions didactic analysis) / A. M. Sohor, Moscow, Pedagogika, 1974, 192 p. [in Russian]
4. Усова А. В. Как овладеть рациональными умениями и навыками учебного труда: [Методические рекомендации для учащихся старших классов средней школы] / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Магнитогорск, 1990. – Ч.1 – 30 с. – Ч.2. – 40 с. / Usova A. V. Kak ovladet' racional'nymi umenijami i navykami uchebnogo truda (How to master the rational abilities and skills of educational work) / A. V. Usova, V. A. Belikov, Magnitogorsk, 1990, Part. 1, 30 p., Part. 2, 40 p. [in Russian]
5. Уман А. И. О структурировании знаний и организации заданий в учебном материале / А. И. Уман. // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. – М. : Просвещение, 1983. – С. 15-28. / Uman A. I. O strukturirovanii znanij i organizacii zadaniy v uchebnom materiale (About structuring of knowledge and organization of tasks in the training material) / A. I. Uman, Problemy shkol'nogo uchebnika, Vol. 12, Moscow, Prosveshhenie, 1983, pp. 15–28. [in Russian]
6. Сосницкий К. Построение содержания учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 3. (Структура учебника) / К. Сосницкий. – М. : Просвещение, 1975. – С. 18-29. / Sosnitskiy K. Postroenie soderzhanija uchebnika (Construction of the contents a textbook) / K. Sosnitskiy, Problemy shkol'nogo uchebnika, Moscow, Prosveshhenie, 1975, Vol. 3, pp. 18–29. [in Russian]
7. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев – М. : Просвещение, 1986. – 254 с. / Jerdniev P. M. Ukrupnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike (Integration of didactic units in teaching mathematics) / P. M. Jerdniev, B. P. Jerdniev, Moscow, Prosveshchenie, 1986, 54 p. [in Russian]
8. Аржанникова О.В. Системно-структурный подход к усвоению знаний // Психодидактика: Сборник избранных материалов первой Всероссийской научно-практической конференции «Психодидактика высшего и среднего образования» / Аржанникова О.В., Крутский А.Н., Кузнецова Г.Н. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – С. 70-74. / Arzhannikova O.V. Sistemno-strukturnyj podhod k usvoeniju znanij (System-structural approach to the assimilation of knowledge) // Psihodidaktika: Sbornik izbrannyh materialov pervoy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psihodidaktika vysshego i srednego obrazovaniya» / Arzhannikova O.V., Krutskiy A.N., Kuznetsova G.N. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 1997. – S. 70–74. [in Russian]

Дата надходження статті: «12» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «23» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Бідюк Н. – доктор педагогічних наук, професор
Каньковський І. – доктор педагогічних наук, доцент

Герніченко Іван – доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, e-mail: gervan@ukr.net

Gernichenko Ivan – assistant professor of the department of theory and methodology of employment and training of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, e-mail: gervan@ukr.net

УДК:378:37.047

ВАЛЕНТИНА ГЛАДКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Одеса, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»);*

ОЛЕКСАНДР ЛІВШУН,

*кандидат педагогічних наук
(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)*

VALENTYNA GLADKOVA,

*doctor of pedagogics, professor
(Ukraine, Odessa, SE «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after
K. D. Ushynskiy»);*

OLEKSANDR LIVSHUN,

*candidate of pedagogics
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)*

Професійне становлення викладача-початківця вищого навчального закладу

Professional Development of a Beginner Teacher of a Higher Educational Establishment

У статті розглянуті особливості професійного становлення викладача-початківця вищого навчального закладу.

Порівняльний аналіз напрацювань як зарубіжних, так і вітчизняних науковців у розрізі професійного розвитку педагогів свідчить про те, що проблеми професійного становлення молодих викладачів загальноосвітньої школи досить ґрунтовно досліджуються. А питання професійного становлення викладачів-початківців вищих навчальних закладів ще потребує серйозної уваги з боку сучасних науковців.

Якість сучасної вищої освіти оцінюється за такими показниками: якість науково-педагогічного персоналу та його мотивація, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, якість навчальних програм, якість студентів, якість інфраструктури, якість знань, інноваційна активність керівництва, упровадження процесних інновацій, конкурентоздатність випускників на ринку праці та їх досягнення тощо. Серед перерахованих показників важливим є якість науково-педагогічного персоналу ВНЗ.

Висока соціальна значущість професії викладача та її масовість роблять необхідним вивчення механізмів професійного становлення та подальшої професійної самореалізації викладачів-початківців.

У професійному становленні викладача можна умовно виділити такі етапи: адаптації, професіоналізації, професійної майстерності.

На сьогоднішній день в Україні застосовуються дві групи форм роботи з викладачами-початківцями, що спрямовані на підвищення їх професійної компетентності та допомагають їм пройти складний шлях становлення: традиційні та інноваційні форми.

Для організації роботи з цією категорією науково-педагогічних працівників пропонується модель їх професійного становлення та методичні матеріали щодо його забезпечення.

Ключові слова: *адаптація, викладач-початківець, вищий навчальний заклад, науково-педагогічний персонал, професіоналізація, професійна компетентність, професійна майстерність, професійне становлення.*

The peculiarities of professional development of a beginner teacher of a higher educational establishment have been examined in the article.

The comparative analysis of scientific works of foreign and Ukrainian scientists from the point of view of professional development of teachers shows that the problems of professional development of young teachers of comprehensive school are fundamentally researched. And the question of professional development of beginner teachers in higher educational establishment needs a serious attention from modern scientists.

The quality of modern higher education is estimated by the following factors: the quality of research and teaching staff and their motivation, state of educational equipment in an educational establishment, the quality of teaching programs, the quality of students, the quality of infrastructure, the quality of

knowledge, innovative activity of the administration, implementation of process innovations, competitiveness of university graduates in the labor market and their achievements, etc.

Among these factors the most important is the quality of research and teaching staff in higher educational establishments.

The high social significance of a teacher's profession and its prevalence make it necessary to study the mechanisms of professional development and further professional self-realization of beginner teachers.

We can conditionally single out such stages in the professional development of a teacher: adaptation, professionalization, professional skills.

Two groups of work forms with beginner teachers are used in Ukraine today in order to enhance their professional competence and help them go along a difficult way of development, they are: traditional and innovative forms.

To organize the work with this category of scientific and pedagogical staff the model of their professional development and the methodological materials to provide it have been proposed.

Key words: *adaptation, beginner teacher, higher educational establishment, research and teaching staff, professionalization, professional competence, professional skills, professional development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Визначальним фактором розвитку суспільства у ХХІ столітті стає інтенсивний перехід багатьох високо розвинених країн від індустріального до постіндустріального співтовариства, що супроводжується глобалізацією більшості світових процесів. У всіх сферах людської діяльності відбуваються зміни. Аж надто це стосується освітньої сфери. Суспільство висуває підвищені вимоги до якості професійної освіти. З'являються нові освітні технології. Перетворюються самі концептуальні засади вищої професійної освіти. Підвищуються вимоги щодо якості професійної підготовки і подальшої діяльності науково-педагогічних працівників вишів.

Процес якісної підготовки фахівців припускає не лише використання у навчально-виховному процесі нових технологій, але й передбачає залучення до процесу творчого пошуку всіх учасників освітнього процесу.

Вирішення проблеми якості освіти залежить від своєчасності й адекватності реагування освітніх закладів на зміни зовнішнього середовища, на потреби суспільства, на соціальне замовлення. Неможна не зважати і на доцільність використання організаційно-педагогічних технологій.

Серед великої кількості показників для оцінювання якості професійної освіти виділяються: підготовленість науково-педагогічного персоналу (професіоналізм, майстерність), доузівська підготовка майбутніх студентів, організація навчально-виховного процесу, стан матеріальної та мережевої бази вишу та ін. Необхідно також брати до уваги схильність студентів до інновацій, прагнення до постійного самовдосконалювання, здатність не лише самостійно здобувати знання та відпрацьовувати уміння й навички, але й реалізовувати їх у практичній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Науковці А. Будагов, О. Ільїнська, В. Сироткин [1, с. 237] виділяють такі блоки показників якості освіти: якість викладацького складу та його мотивація, стан матеріально-технічної бази навчального закладу, якість навчальних програм, якість студентів, якість інфраструктури, якість знань, інноваційна активність керівництва, упровадження процесних інновацій, конкурентоздатність випускників на ринку праці та їх досягнення тощо.

Одним із важливих показників якості освіти у ВНЗ є якість його науково-педагогічного персоналу. Особливо це стосується викладачів-початківців. Висока соціальна значущість професії викладача та її масовість роблять необхідним вивчення механізмів професійного становлення цієї категорії викладачів.

З перших днів роботи викладача розпочинається формування якостей, які визначають ступінь його майстерності. Як би добре не був теоретично підготовленим викладач у вишу, його вирішальний розквіт, як майстра, відбувається в живій праці зі студентами, на практиці. Тому період становлення є одним із найбільш складних для молодого фахівця і потребує значних зусиль.

У дослідженнях багатьох авторів знаходять відображення теоретичні передумови роботи з викладачами-початківцями з урахуванням сучасних умов.

Професійне становлення, як предмет наукового аналізу, висвітлено у працях С. Гончаренка, Н. Кузьміної, І. Бондаренко, О. Галуса, Є. Горбачової, І. Жданова, Є. Клімова, Д. Андрєва, В. Асєєва. Серед праць останніх років можна відзначити дослідження, що присвячені управлінню професійною підготовкою кадрів (Р. Каргіна), професійним розвитком (А. Ручкін) та ін. Проблема

професійного становлення викладачів розглядалася в працях Р. Карпінської, О. Мороза, Я. Абсалямової, О. Краснової.

Важливим джерелом для визначення напрямів професійного становлення викладача-початківця в Україні є вивчення та аналіз зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема, проблем професійного становлення молодого вчителя.

Аналіз праць науковців засвідчує той факт, що достатню увагу приділено молодим учителям загальноосвітніх шкіл та їх професіоналізації у різних країнах світу. Сучасні підходи до професійного становлення і розвитку молодого вчителя розкривають відомі американські науковці Ф. Фуллер, Л. Гулінг-Остін, Д. Дьюк, Дж. Ланіер, Дж. Литтл, Ш. Фейман-Немсер, Л. Шульман, Л. Дарлінг-Гаммонд, Дж. Гудлед, І. Голд та інші.

У США та інших економічно розвинених країнах (Австралія, Велика Британія, Канада, Нідерланди, Франція тощо) протягом 3-х останніх десятиліть успішно функціонує чітко спланована і науково-обґрунтована система підтримки молодих учителів, ядром якої є педагогічне наставництво. Воно здійснюється за декількома напрямками: а) практична професійна підготовка майбутніх учителів (студентів-практикантів); б) надання професійної допомоги і підтримки молодим учителям зі стажем роботи до 3 років; в) допомога досвідченим учителям щодо освоєння ними новітніх інформаційних технологій. Програми наставництва реалізуються з урахуванням принципів андрагогіки.

Педагогічне наставництво у США може здійснюватися як самостійна форма роботи з молодими вчителями, однак частіше воно є компонентом комплексних програм підтримки молодих учителів (induction programs), що розробляються шкільними округами спільно з адміністраціями шкіл й педагогічними університетами [9; 10; 11; 12; 13].

Аналіз наукової літератури показує, що проблема професійного становлення викладачів ВНЗ досі не отримала достатнього теоретичного обґрунтування та ефективного практичного здійснення, що зумовлює актуальність дослідження. Разом із тим, відсутній цілісний підхід до розгляду всієї системи роботи з організації професійного становлення викладачів-початківців.

Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд особливостей професійного становлення викладача-початківця вищого навчального закладу на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Дослідження базується на особистісно-орієнтованому (Е. Зеер), діяльнісному (Е. Ануфрієв, Л. Божович), системному (С. Шавелев) підходах, соціально-психологічній і педагогічній теорії адаптації (А. Реан), теоретичних засадах розробки педагогічних технологій (В. Беспалько), теорії професійного розвитку особистості (А. Маркова, Л. Мітіна) та концепції розвитку людини як компетентного і творчого спеціаліста (В. Сластьонін).

Виклад основного матеріалу... Викладач-початківець – це науково-педагогічний працівник, який розпочинає працювати на посаді маючи мало практичного досвіду для виконання видів діяльності викладача ВНЗ, або викладач, що відпрацював за професією «викладач ВНЗ» незначний термін. Також варто зазначити, що молодий викладач – це викладач, який працює у вищі перші три – п'ять років, незалежно від свого віку.

Професійне становлення викладачів ВНЗ є предметом дослідження в працях А. Яшиної [8, с. 213], але при цьому вона вивчає соціально-психологічні аспекти їх діяльності лише на початковому етапі кар'єри, упускаючи весь процес становлення.

С. Вишнякова визначає становлення як «придбання нових ознак і форм у процесі розвитку, наближення до певного стану» [2, с. 538].

І. Фролова – як «розвиток особистості», що є «процесом становлення типологічних соціально значущих якостей людини та її індивідуальності» [7, с. 316].

Професійне становлення викладачів відбувається в процесі спілкування і різних видів активності. Оскільки ця професія належить до типу професій «людина – людина», предметом інтересу в цьому типі професій є соціальні системи і групи людей [3, с. 224].

Перше, що характеризує молодого викладача – це зміна його об'єктивного становища в системі відносин з іншими людьми, ставши викладачем, він сам керує, організовує і регулює діяльність своїх студентів, бере на себе відповідальність за їх формування як фахівців. Прийшовши до ВНЗ, викладачі-початківці адаптуються до нього, намагаючись реалізувати свої ідеальні уявлення. Вони податливі і залежать від тієї ситуації, яка оточує їх. Взаємини в колективі, що має вже сформовану формальну і неформальну структури, своїх лідерів, іноді призводять викладачів-початківців до ізоляції. Велику роль має лояльне ставлення колег до новачка і його контакти з однодумцями. Саме ці контакти дають змогу новачку не відмовитися від своїх ідей і нововведень, більше довіряти самому собі.

Аналіз діяльності викладачів дає можливість виявити, що часто результати найперших контактів зі студентами визначають напрям, за яким буде проходити професійно-викладацьке становлення.

А. Яшина досліджує характерні особливості професійної ідентичності молодого викладача ВНЗ. До них вона зараховує такі психологічні прояви: молодого викладача не відпускає студентське середовище; він здійснює спроби експериментування в роботі і через це сам стає об'єктом експериментування студентів; молодий викладач відчуває труднощі з підбором і презентацією навчального матеріалу; індивідуальність молодого викладача виявляється для студентів яскравіше, ніж індивідуальність більш досвідчених викладачів, оскільки молодий викладач більш відкритий; при цьому в нього немає досвіду, немає стратегій поведінки в типових і нетипових ситуаціях [8, с. 22].

Молоді викладачі не знайомі зі стандартами, ОПП та ОКХ з напрямів та спеціальностей підготовки фахівців на тих факультетах, де вони викладають, іншими нормативно-правовими документами, що регулюють підготовку студентів та діяльність викладача ВНЗ. Вони відчувають брак умінь щодо складання навчальних та робочих програм, не пов'язують їх з ОПП та ОКХ (програми складають за підручником). Не знають, що входить до комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін. Не вміють аналізувати власну діяльність, визначати труднощі у власній роботі та труднощі у навчанні студентів, прогнозувати перебіг та результати педагогічного процесу, співвідносити результати навчання з поставленими цілями. Не знають, як мотивувати студентів до навчальної діяльності та активізувати роботу студентів. Не вміють застосовувати активні методи навчання, плутають активні методи навчання з прийомами активізації навчальної діяльності студентів. Молоді викладачі-куратори не знають, як повинен працювати куратор студентської групи (що він має знати та вміти робити). Початківці відзначають також брак знань щодо використання інноваційних освітніх технологій, активних методів та форм організації навчання, мотивації студентів до навчання, організації наукової та самостійної роботи студентів, особливостей педагогічного спілкування та вирішення конфліктів тощо.

Є. Тучина зазначає, що труднощі молодого викладача в організації навчального діалогу виявляються у вигляді відмови від використання на заняттях різних організаційних форм (дискусія, дебати, диспут та ін.), що ускладнює його перехід до особистісно-орієнтованого навчання [6, с. 11].

Існує також низка проблем, пов'язаних із контактами з адміністрацією навчального закладу. Сюди можна зарахувати звітні документи, які заповнюються викладачами, а також інші формальності, виконання яких ще не ввійшло в звичку у молодого викладача, відрізняє його від більш досвідчених його колег. Тому, весь перший рік молода людина розуміє дуже мало з того, що відбувається, і намагається вписатися в пропоновані рамки. В результаті в зазначений період вона робить безліч помилок, кожна з яких може бути «нагороджена» суворою доганою, а то й звільненням.

В окрему групу можна виділити проблеми, викликані комунікаціями зі студентами. Дуже важливо саме для молодого викладача знайти ту грань у спілкуванні, коли його авторитет, як викладача, не ставитися під сумнів. Адже основне завдання його діяльності полягає у донесенні наукової інформації до студентів, а не входження з ними в дружні стосунки.

Викладачам-початківцям притаманна нестійкість професійної позиції. Крім того, дослідження науковців вказують на те, що їх входження до професійного простору ВНЗ зі вже сформованими професійними нормами, відносинами і внутрішніми ресурсами потребує від них постійної рефлексії в професійній діяльності. У цьому плані важливість ролі наявного у старших колег досвіду важко переоцінити.

Дослідники Л. Крамущенко і В. Семиченко збігаються у думці, що у професійному становленні викладача можна виділити такі етапи:

- 1) педагогічна вправність – основа професіоналізму викладача, володіння викладацькими вміннями і навичками, що забезпечують грамотну і доцільну організацію викладацького процесу;
- 2) педагогічна компетентність;
- 3) педагогічна майстерність – синтез «особистісно-ділових якостей та професійної компетентності викладача, комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації викладацької діяльності» [4, с. 37].

Підсумовуючи аналіз праць науковців, у професійному становленні викладача можна умовно виділити такі етапи:

– *етап адаптації* (освоєння знань і умінь, професійне становлення здійснюється під впливом зовнішніх умов та об'єктивних вимог);

– *етап професіоналізації* (цілепокладання стає більш конкретним, викладач ставить перед собою конкретні завдання зі саморозвитку, вирішує професійні завдання на основі моделювання освітнього середовища);

– *етап професійної майстерності* (викладач самостійно і всебічно аналізує та формулює цілі, прокладає власну траєкторію професійного руху, проектує діяльність, самостійно здійснює планування, виробляє індивідуальні освітні завдання і програми з їх реалізацією).

У результаті вивчення найсучасніших досліджень особливостей діяльності викладача ВНЗ [5, с. 242] виявлено, що на *першому етапі* виникають і розвиваються індивідуальний стиль, потреби у виконанні науково-дослідної діяльності, професійно значущі особистісні риси, викладацькі позиції. Формуються різні компетентності, які забезпечують співвідношення індивідуальних особливостей із вимогами професії. Таким чином, завдання, пов'язані зі входженням у професію, здійснення особистісної рефлексії потребують максимальних результатів на цьому етапі.

На *другому етапі* формується необхідний і достатній для оптимального виконання професійних функцій рівень знань та вмінь, актуалізується потреба у досягненні певних результатів у науковій сфері. На перше місце виходять завдання проектування стратегії та напрямів досягнення вершин професіоналізму, що направлені на подолання бар'єрів, які перешкоджають чи сприяють професійному становленню.

На *останньому етапі* відображається високий рівень діяльності та особистості, індивідуальний стиль діяльності. Уже сформований, викладач здатен і готовий виконувати роль наставника чи здійснювати наукове керівництво. Завдання на цьому етапі пов'язані з визначенням шляхів, засобів попередження, зниження й подолання професійних криз, деформацій, емоційного вигорання, розриву між реальним станом професіонала та вибраним еталоном [5, с. 248].

На сьогоднішній день в Україні застосовні різні форми роботи з молодими викладачами, що спрямовані на підвищення їх професійної компетентності та допомагають їм пройти складний шлях становлення. Їх можна умовно поділити на дві групи: традиційні (школа молодого викладача, проблемні семінари, індивідуальні опитування, семінари-практикуми, дні відкритих дверей, творчі мікрогрупи, наставництво або допомога тьюторів, підвищення кваліфікації) та інноваційні форми (майстер-класи, проектна діяльність, створення банку інноваційних ідей, стажерські майданчики, творчі конкурси, творча лабораторія, проведення тренінгів, дискусійні клуби, модерування, супервізія, коучинг) та ін.

При цьому, управління професійним становленням повинно розглядатися з точки зору двох аспектів – створення умов, сприятливих для виявлення, осмислення та оцінки професійного досвіду, та надання адресної й об'єктивно необхідної допомоги. Зазначені форми роботи покликані вирішувати такі завдання: надавати практичну допомогу молодим викладачам в їх становленні, в питаннях удосконалення теоретичних знань та методики викладання; виявляти базові професійні потреби викладачів-початківців і сприяти їх вирішенню; удосконалювати і розвивати професійно значущі особистісні якості; формувати індивідуальний стиль діяльності; сприяти формуванню та розвитку їх мотивації до професійної діяльності.

Аналіз даних спостереження, бесід із викладачами-початківцями підтвердив результати теоретичного аналізу наукових джерел і дав змогу зазначити, що: більша частина викладачів-початківців ВНЗ в Україні відчуває істотні труднощі у процесі їх професійного становлення; в країні немає чіткої системи управління становленням викладачів-початківців – більшість респондентів була частково задоволена існуючою підтримкою, однак слід зазначити, що деякі викладачі не мали її взагалі. Найбільш уживаними організаційними формами професійного становлення виявилися: призначення співбесіди, проведення відкритих занять, методичні консультації, тренінгові заняття і взаємовідвідування занять. Можливість відвідувати заняття для викладачів-початківців в рамках «школи молодого викладача» мають усього 3% опитаних. Самі викладачі віддають перевагу самоосвіті, індивідуальним організаційним формам, таким як допомога з боку наставника, груповим, як відвідуванню майстер класів чи практико-орієнтованого семінару, та комплексним у рамках «Школи молодого викладача».

Результати дослідження уможливили розробку моделі професійного становлення викладачів-початківців ВНЗ, що націлена на створення умов для формування професійного та особистісного розвитку і саморозвитку, вміння самостійно здійснювати професійні й особистісні вибори. Модель базується на принципах безперервності, системності, комплексності, спрямованості на розвиток, рефлексію, індивідуального підходу і виконує діагностично-консультаційну, розвивальну, організаційну, комунікативну, корекційно-розвивальну функції. Вона сформована на особистісно-орієнтованому, активному і діяльнісному підходах, характеризується врахування індивідуальних запитів і потреб кожного викладача, у ході впровадження передбачає використання будь-яких

організаційних форм і методів професійного становлення та передбачає можливість узгодження та здійснення викладачами-початківцями власного вибору серед запропонованих форм роботи.

На основі узагальнених положень науково-методичної літератури та даних експериментальної роботи розроблено методичні рекомендації менеджерам ВНЗ професійного становлення молодого викладача.

Так, при керуванні професійним становленням, необхідно забезпечувати такі умови: забезпечення умов для багаторазового взаємопереходу від теорії до практики і в зворотний бік у процесі становлення; розвивати форми неформальної та інформальної освіти; забезпечення можливості для проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів. Забезпечувати цей процес повинні: реалізація компетентнісного, контекстного та ситуаційного підходів; реалізація принципу проблемної інтеграції та забезпечення наступності етапів становлення. Результатом втілення такої концепції на практиці повинно бути забезпечене успішне професійне становлення викладачів-початківців.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок... Організація професійного становлення являє собою діяльність, спрямовану на створення оптимальних умов для успішного оволодіння викладачем-початківцем технологією і методикою навчання і виховання студентів, способами взаємодії зі студентами та колегами та сприяє професійному розвитку викладача-початківця.

В результаті проведеного аналізу були виявлені основні форми та методи організації роботи з викладачами-початківцями ВНЗ, що спрямовані на підвищення їх професійної компетентності та допомагають їм пройти складний шлях становлення. Їх можна умовно поділити на дві групи: традиційні та інноваційні форми.

Робота з викладачами-початківцями щодо їх професійного становлення повинна базуватися на принципах безперервності, системності, комплексності, спрямованості на розвиток, рефлексію, індивідуального підходу і виконувати діагностично-консультаційну, розвивальну, організаційну, комунікативну, корекційно-розвивальну функції. Для організації роботи з цією категорією науково-педагогічних працівників пропонується модель їх професійного становлення та методичні матеріали щодо його забезпечення.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є: вивчення умов самореалізації особистості молодого викладача як професіонала, порівняльний аналіз досвіду роботи з молодими викладачами у різних країнах світу, розробка структури служби організаційно-методичного забезпечення професійного становлення та самореалізації викладача-початківця вищого навчального закладу.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Будагов А. С. Научные основы управления качеством подготовки специалистов в рамках концепции инновационного развития вузов: монография / А. С. Будагов, Е. М. Ильинская, В.Б. Сироткин. – СПб., 2012. – 280 с. / Butakov S. A. Scientific Fundamentals of Quality Control Preparation of Specialists within the Concept of Development Innovatively of Universities (*Budagov A.S. Nauchny'e osnovy' upravleniya kachestvom podgotovki spetsialistov v ramkakh koncepczii innovacionnogo razvitiya vuzov: monografiya. SPb., 2012. 280 p.*) [in Russian]
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с. / Vishnyakova S.M. Professional Education: dictionary. (*Vishnyzkova S. M. Professional'noe obrazovanie: slovar'. Klyuchevy'e ponyatiya, terminy', aktual'naya leksika. – M., NMC SPO, 1999. 538 p.*) [in Russian]
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с. / Klimov EA Psychology of Professional Self-Determination (*Klimov E. A. Psixologiya professional'nogo samoopredeleniya. M., Akademiya, 2005. 304 p.*) [in Russian]
4. Педагогічна майстерність: підручник / Зязюн І. А., Крамушенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с. / Pedagogical skills: a textbook (Pedagogichna maisternist: pidruchnik / Zyaziun I. A., Kramushchenko L. V., Kryvonos I. F. ta in. K., Vyshcha shkola, 2004. 422 p.) [in Ukrainian]
5. Плутина М. И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / М. И. Плутина. – М., 2009. – 442 с. / Akmeologicheskyy Concept of Professional Formation of Teachers of High School (*Plugina M. I. Akmeologicheskaya kontsepciya professionalnogo stanovleniya prepodavatelej vysshej shkoly: avtoref. dis. na soisk. uchyon. step. kand. ped. nauk : spec. 19.00.13 «Psixologiya razvitiya, akmeologiya», M., 2009. 442 p.*) [in Russian]
6. Тучина Е. В. Затруднения молодых преподавателей высшей школы в организации учебного диалога : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Тучина. – Ярославль, 2004. – 18 с. / Tyughin E.V. Difficulties of Young High School Teachers in the Educational Dialogue (*Tuchina E. V. Zatrudneniya molodykh prepodavatelej vysshej shkoly v organizaczii*

uchebnogo dialoga : avtoref. dis. na soisk. uchyon. step. kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 «Teoriya i metodika professionsl'nogo obrazovaniya». Yaroslavl, 2004. 18 p.) [in Russian]

7. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Республика, 2001. – 720 с. / Philosophical Dictionary [ed. Frolov] (*Filosofskij slovar / pod red. I. T. Frolova. M., Respublika, 2001. 720 p.) [in Russian]*

8. Яшина А. А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. А. Яшина. – Волгоград, 2007. – 213 с. / Professional identity of a Young High School Teacher (*Yashina A. A. Professionalnaya identichnost molodogo prepodavatelya vuza : avtoref. dis. na soisk. uchyon. step. kand. ped. nauk : spec. 19.00.05 «Sochial'naya psixologiya». Volgograd, 2007. 213 p.) [in Russian]*

9. Balatti J. Mentoring Dyad to Learning Community: A Narrative Case Study / Jo Balatti. – Queensland: James Cook University Press, 2001. – 632 p.

10. Early P. A changing discourse : from management to leadership / P. A. Early, D. Weindling // Understanding school leadership. – London: Paul Chapman Publishing, 2004. – 175 p.

11. Ensher E. Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research / Ensher, E., Heun, C., Blanchard, A // Journal of Vocational Behavior. – 2003. – № 63. – pp. 264–288.

12. Sobchak N. M. Zmist ego ad formationem profesiynoi pidgotovki sotsialnih pratsivnikiv sistemi neperervnoї osviti USA: ... invenisse, Synopsis candidati. ped . scientiae : 13.00.04 / Nadiya Miroslavivna Sobchak. – Ternopil : Ternopilsky derzhavnaya pedagogichny universitet imeni W. Hnatiuk , 2004. – 22 p.

13. Zachary L. Creating a Mentoring Culture. The Organization's Guide/ Lois J. Zachary. – Jossey-Bass Publishers, 2005. – 337 p.

Дата надходження статті: «22» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «10» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Курлянд З. – доктор педагогічних наук, професор
Каньковський І. – доктор педагогічних наук, доцент

Гладкова Валентина – професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: glawati@yandex.ru

Gladkova Valentyna – professor of the department of educational institutions and public service of SE «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy», doctor of pedagogics, professor, e-mail: glawati@yandex.ru

Лівшун Олександр – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, e-mail: a.livschun@yandex.ua

Livshun Oleksandr – senior teacher of the department of theory and methodology of employment and training Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, e-mail: a.livschun@yandex.ua

УДК 378.001 (045)

ОЛЕКСІЙ ДЕНИЩИК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницький університет управління та права)

OLEKSI DENYSCHUK,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi University of Management and Law)

Формування компетентностей гуманітарного спрямування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі права

Formation of Competencies of Humanitarian Direction in the Process of Professional Preparation of the Future Specialists in the Sphere of Law

У статті розглядаються теоретичні основи підготовки майбутніх професіоналів у галузі права відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), який визначив одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в сучасний період перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісного підходу.

На основі аналізу більш ніж 100 джерел за авторством психологів, педагогів, юристів, соціологів, управлінців та інших вітчизняних та зарубіжних вчених досліджено генезис понять «компетенція», «компетентність», «компетентності», «професійна компетентність».

Розглядаючи компетентнісний підхід як системотвірний фактор, підкреслюється, що реформування освітньої системи України можливе на основі подальшої гуманітаризації знань студентів, утвердження принципу студентоцентризму та надання реальної автономії кожному вищому навчальному закладу та свободи кожному науково-педагогічному працівникові.

З урахуванням думки науковців у сфері юриспруденції у структурі компетентності майбутніх правників виділяються 4 аспекти: гносеологічний, нормативний, функціональний та особистісний. Пропонується своє бачення компетентностей гуманітарного блоку: способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей та морально-етичних цінностей, здібностей та здатностей, які необхідні професіоналам – юристам.

Визначені педагогічні умови формування гармонійно розвиненої особистості професіонала XXI століття.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетенція, професійна компетентність, гуманітаризація знань, педагогічні умови.

The article deals with the theoretical grounds of preparation of the future professionals in the sphere of law according to the Law of Ukraine «About Higher Education» (2014), which determined as one of the prior directions of educational policy in the modern period of time transition from the knowledge paradigm to the competence approach.

On the basis of the analysis of more than 100 sources written by psychologists, pedagogues, lawyers, sociologists, managers and other domestic and foreign scientists the genesis of the notions «competency», «competence», «competences», «professional competence» has been studied.

When studying competence approach as the system making factor, it is accentuated that reforming of Ukraine's educational system is possible on the basis of further humanitarization of students' knowledge, consolidation of the principle of student-centrism and offering real autonomy to each higher educational establishment and freedom to each pedagogical worker.

Taking into account the scientists' ideas in the sphere of law in the structure of competence of the future specialists 4 aspects can be singled out: gnoseological, normative, functional and personal. Own vision of competences of humanitarian block is offered: ways of thinking, professional, world outlook and civil qualities, and moral-ethic values, abilities and skills, necessary for lawyers-professionals.

Pedagogical conditions of forming harmonically-developed personality of a professional of the XXI century have been determined.

Key words: competence approach, competence, professional competence, humanitarization of knowledge, pedagogical conditions.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) основним завданням вищої школи є підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, створення умов для самореалізації особистості, а одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в сучасний період є перехід від знанневої парадигми до компетентнісного підходу. Так, Закон України спрямовує освітній процес на формування сукупності систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей та інших компетентностей [1].

Водночас чітко визначене одне з найважливіших завдань – формування гармонійно розвиненої особистості фахівця XXI століття, здатного системно мислити і самостійно діяти, який володіє якостями лідера, проявляє ініціативу при виконанні службових повноважень, має професійні здібності: до об'єктивного (неупередженого) пізнання, прогнозувати наслідки своїх рішень та дій; концентрувати увагу; розуміти інтереси, ставлення, мотиви дій іншої людини, тобто професіоналів, які володіють визначальними компетентностями.

Аналіз досліджень і публікацій... У другій половині XX та на початку XXI століття в світовому освітньому середовищі широкого розповсюдження набули поняття «компетенція», «компетентність» та «компетентності». Вивчення різноманітної літератури (нами досліджено більш ніж 100 джерел за авторством вчених – психологів, педагогів, юристів, соціологів, управлінців та інших) свідчить, що сьогодні відсутнє однозначне наукове визначення цих понять, природа їх виникнення, співвідношення, класифікація та види.

Перша згадка терміну «компетенція» згідно словника Merriat-Webster відноситься до 1605 року. Але в освітньому середовищі поняття «компетенція», «компетентність» надзвичайно швидко розповсюдились лише в 60-70 роках минулого століття.

У 1959 році Р.Уайт вперше наповнює поняття компетентність особистісним змістом, а в 70 роки XX століття на основі ідей М.Холмського – відомого вченого у сфері мовознавства, в США здійснюється перехід до компетентнісно орієнтованої освіти.

У 1984 році з'являється робота Джона Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», де він трактує поняття «компетентність» як життєвий успіх в соціально-значимій сфері. Виділяє 39 видів компетентностей, котрі ототожнює з «мотивованими» здатностями (здібностями). Серед них: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, впевненість в собі, наполегливість, здібність до спільної праці, персональна відповідальність [2, с.102–104].

Згадана робота Дж. Равена стала поштовхом для вчених всього світу і, зокрема, в Україні: педагогів, психологів, юристів, управлінців та інших до активної роботи щодо цієї проблеми.

Словник іншомовних слів подає значення «компетентний» – (лат. *competens (competentis)* – належний, здібний) – як «авторитетність, обізнаність, володіння необхідною інформацією для фахового розв'язання проблеми, готовність до діяльності», а «компетентність» – як 1) авторитетність, обізнаність у певній галузі; 2) володіння компетенцією, коло повноважень органа чи посадової особи. Тлумачний словник української мови визначає термін «компетентний – (фр. *competent* від лат. (*competents* – відповідний, здібний) – той, який має достатні знання в певній галузі; який добре обізнаний, тямущий, а також той, який має певні повноваження, повноправний, повновладний і може здійснювати певні акти чи дії в конкретних умовах відповідно до наділених повноважень» [3, с.186].

Перспективи та проблеми реалізації компетентнісного підходу (до речі, він розглядається як системотвірний фактор) в освітньому середовищі вищої школи вивчали вітчизняні та зарубіжні науковці: Н.Альошина, Н.Бібік, Г.Білецька, А.Ващенко, І.Дарманська, М.Дороніна, І.Єрмакова, І.Зимня, В.Кремень, А.Мудрик, О.Овчарук, О.Пометун, Г.Полякова, Дж.Равен, О.Савченко, Г.Селевко, Г.Сорокіна, А.Хуторський та інші.

Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, вона передбачає оволодіння людиною відповідними компетенціями. Компетентна у певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають їй змогу ефективно у ній діяти. Розглядати професійну компетентність слід у процесуальному аспекті, оскільки вона характеризується через діяльність і має динамічний характер [3, с.192–193].

Виклад основного матеріалу... Актуальність компетентнісного підходу обумовлена, з одного боку, бажанням досягти високої якості освіти, яка б відповідала сучасним вимогам, з іншого – розуміння безперспективності екстенсивного шляху подолання проблеми за рахунок збільшення обсягу знань.

В.Кремень підкреслює, що усунути суттєві недоліки в освіті України можливо лише завдяки її організації на основі компетентнісного підходу. «Не «предметоцентризм», а підпорядкування всіх навчальних планів і програм формуванню відповідних компетенцій в учня, студента і взагалі у того, хто прийшов навчатися. Реформувати всю освітню систему слід на основі утвердження принципу студентоцентризму, який передбачає максимальне наближення освіти, навчання і виховання конкретної особистості до її сутності, здібностей життєвих планів. Водночас надати реальну автономію кожному навчальному закладу і свободу кожному викладачеві [4, с.13].

Як вважає Н.Бібік, компетентність у навчанні (лат. *Competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. А робоча група українських науковців і прагматиків (керівник О.Савченко) запропонувала перелік ключових компетентностей у навчанні: навчання (уміння вчитися); громадянська; загальнокультурна; інформаційна; соціальна; здоров'язберігаюча, які деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами осіб, що навчаються [5, с.408].

Учені – представники Харківської юридичної школи у структурі компетентності виділяють 4 аспекти:

–Гносеологічний, який характеризує юриста – професіонала з точки зору його знань, яким він повинен володіти;

–Нормативний, який характеризує те, що повинен і може компетентний суб'єкт, чим він має володіти, тобто мова йде про сукупність повноважень (прав і обов'язків) які встановлені законом, статутом чи посадовими обов'язками;

–Функціональний характеризує діяльну сторону суб'єкта, його здатність діяти на основі знань, вмінь і навичок;

–особистісний виражається в усвідомленні спеціалістом своєї якісної визначеності, оцінці ним своїх професійних здібностей та особистих якостей [4, с.77–79].

З огляду на соціальне значення професії юриста надзвичайно важливо сформуванню у нього під час навчання у ВНЗ такі компетентності гуманітарного спрямування як: способи професійного мислення, професійні, світоглядні і громадянські якості та морально-етичні цінності.

На нашу думку ними повинні бути:

Способи мислення:

– творче мислення: проблемний характер підходу до вивчаємих явищ, оперативність, самостійність, динамічність, конструктивність, широта і критичність мислення; ознаки професійного мислення юристів: високий рівень нормативної культури, універсальність і ерудованість, поєднання абстрактного з конкретним, притаманність загостреного почуття справедливості; дотримання букви і духу закону, водночас турбота та повага до кожної особистості; розвинута творча уява;

– здібності: до об'єктивного (неупередженого) пізнання; до логічного мислення: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення; прогнозувати наслідки своїх дій та рішень; до запам'ятовування, зберігання і відтворення суджень та іншої інформації; розуміти інтереси, ставлення, мотиви дій іншої особи; до співчуття та милосердя; до критичної самооцінки, самоконтролю, професійного і морально-психологічного удосконалення; концентрувати увагу;

– професійно необхідні якості та психологічні риси: наполегливість у встановленні об'єктивної істини; працьовитість; відповідальність; потреба слідування принципу верховенства права; потреба в забезпеченні конституційного права людини на життя, здоров'я, честі та гідності; інтерес та суспільно прийнятна мотивація до заняття юридичною діяльністю; особиста гідність та самоповага; стійкість до стресу; впевненість; стриманість в емоціях; здатність до самооцінки; спостережливість; чесність; порядність; почуття справедливості; гуманність; толерантність; принциповість; громадянська мужність; активність; готовність боротися з проявами корупції та хабарництва; додержання загальної культури та моральних норм на службі та поза службою; потреба до самостійного пошуку й засвоєння нових знань; розвинена допитливість; пізнавальний інтерес; позитивні інтелектуальні почуття; акуратність, охайність у зовнішньому вигляді; тактовність; обачне ставлення до кола своїх знайомих;

набути здатності:

– здійснювати розбудову правової держави та громадянського суспільства на засадах гуманності, справедливості, істинності та світоглядної інтелігентності;

– слідувати принципам верховенства права, неухильного дотримання норм закону;

– виконувати професійні обов'язки відповідно до функцій і повноважень органу (організації) та на основі правового досвіду;

– самокритично оцінювати результати власної діяльності;

– протистояти тиску та спокусі;

– здійснювати самоаналіз своїх професійних якостей з метою подолання їх негативних сторін;

– бути сміливим в думках і вчинках у процесі здійснення юридичної діяльності;

– долати чинники, які викликають деформацію правової та моральної свідомості;

– спілкуватися як з колегами, так і людьми, яким надаються юридичні послуги, дотримуючись вимог моральної та психологічної культури.

Вважаємо, що при підготовці професіоналів у галузі права компетентності гуманітарного блоку можливо набути, якщо будуть виконуватись певні умови.

Перше. Необхідна розробка нових засад гуманітарної освіти у вищій школі з урахуванням тих радикальних змін, що відбулися в Україні, та вимог Закону України «Про вищу освіту».

Друге. З метою гуманітаризації знань всі навчальні дисципліни, і опановує майбутній юрист у процесі навчання, необхідно наповнити компетентностями гуманітарного блоку.

Третє. Удосконалення соціально-гуманітарної складової, припинення постійного зменшення кількості навчальних годин з предметів цього блоку.

Четверте. Суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом. При цьому керуватися принципом: компетентного у своїй майбутній професійній діяльності юриста готує компетентний викладач – з високими особистісними та професійними якостями.

П'яте. Діяльнісний характер навчання та процесу формування гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця шляхом пошуку та впровадження сучасних педагогічних технологій.

Шосте. Посилення впливу студентських колективів та їх самоврядських структур на залучення студентів до участі у творчій, навчально – пізнавальній та інших формах діяльності.

Висновки... Зважаючи на важливість проблеми та нагальну потребу впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вищої школи, спрямувати зусилля на дослідження структурно-функціональних компонентів професійної компетентності та пошуці ефективних методик оцінки рівня сформованості компетентностей гуманітарного спрямування.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Закон України «Про вищу освіту», Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст.2004 / Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu», Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), (Law of Ukraine «About Higher Education»)2014, Issue 37–38, st.2004.

2. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция», и «компетентность» / Ю. С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 102–104. / Kostrova Ju. S. Genezis ponjatiij «kompetencija», i «kompetentnost'» (Genesis of the Notions «Competency» and «Competence») / Ju. S. Kostrova, Molodoj uchenyj, 2011, Issue 12, Part. 2., pp. 102–104.

3. Мудрик А. Б. Професійна компетентність: теоретичні аспекти дослідження / А. Б. Мудрик // Психологічні перспективи. – 2011. – Випуск 18. – С.185–194. / Mudryk A. B. Profesiina kompetentnist: teoretychni aspekty doslidzhennia (Professional Competence: Theoretical Aspects of the Research) / A. B. Mudryk, Psykholohichni perspektvyu, 2011, Vol. 18, pp. 185–194.

4. Кремень В. Чому ми бідні, якщо такі освічені? / В.Кремень // Зеркало тижня. – 2015. – №6 (202). – С.13. / Kremen V. Chomu my bidni, yakshcho taki osvicheni? (Why are we poor, when we are so well-educated) / V.Kremen, Zerkalo tyzhnia, 2015, Issue 6 (202), p.13.

5. Енциклопедія освіти / За ред. В. Г. Кременя; А. Пед. НУ. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 772 с. / Entsyklopediia osvity (Encyclopedia of Education) / Za red. V. H. Kremenia; A. Ped. NU. – K. : Yurinkom Inter, 2008, 772 p.

6. Юридична деонтологія: навч. посіб. / І. В. Бенедик, Л. Л. Богачова, В. М. Горшеньов та ін. // За ред. В. М. Горшеньова та В. В. Комарова. – Харків: Основа, 1993. – 187 с. / Yurydychna deontolohiia (Juridical Deontology) / I. V. Benedyk, Kharkiv, Osнова, 1993, 187 p.

Дата надходження статті: «25» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Виговський Л. – доктор філософських наук, професор

Синчак В. – доктор економічних наук, професор

Денищик Олексій – доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук Хмельницького університету управління та права, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kfp@univer.km.ua

Denyshchuk Oleksii – assistant professor of the department of philosophy and social-humanitarian sciences of Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: kfp@univer.km.ua

УДК 781: 784 (045)

ЄВГЕН ДОЛИНСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет)

YEVHEN DOLYNSKYI,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University)

Структурний аналіз сформованості професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-комп'ютерному середовищі

Structural Analysis of Formation the Professional and Practical Training of Future Translators in the Information and Computing Environment

У статті розглядаються наукові праці, щодо визначення компонентного складу, а самі компоненти, критеріїв, показників і рівнів володіння комп'ютерними знаннями, що потрібні для професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-комп'ютерному середовищі університету. З метою розширення первинної бази дослідження в процесі визначення компонентів професійно-практичної підготовки майбутніх перекладачів в інформаційно-комп'ютерному середовищі нами було розглянуто та проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних вчених з питань інформаційного забезпечення підготовки майбутніх спеціалістів, тобто роботи, що стосуються інформативної та інформатичної складових професійних навиків майбутніх перекладачів. Дослідивши сутність інформатичної підготовки, використання інформаційно-комп'ютерних технологій у професійній підготовці, визначено

компоненти, тобто складові елементи, які дозволяють більш чітко з'ясувати специфіку її прояву у майбутніх.

Ключові слова: професійно-практична підготовка, майбутні перекладачі, інформаційні технології, комп'ютерне освітнє середовище.

The modernization of higher education in Ukraine is caused by processes occurring in the European territory. It actualizes the need for training of human to the life in the information society. The expansion and revival of international political, economic and cultural relations with countries of near and far abroad substantially increases the importance of translators who are the first to represent our country in the international arena, its powerful scientific and technical potential, rich history and culture. The activation of European and global integration to the educational environment indicates the importance to find new more sophisticated approaches and technologies of training the translators that would ensure the achievement of good results and also it increases the necessity to focus on various aspects of their trainings. In order to better understand the features of professional training of students-interpreters we should consider the nature and importance of this concept. In general the term «profession» is defined as the specialty, a type of work, an occupation that requires some training and is the primary meaning of existence.

Today it is almost impossible to imagine educational process without the use of information technologies and learning tools. Examining the essence of informative training, the use of information and computer technologies in professional training, it is defined the components that allow examine its effectiveness in future translators and to establish criteria and indicators for assessing the information readiness for studying of disciplines from professional and practical training cycle in the university information and computing environment.

Key words: apprenticeship training, future translators, information technology, computer educational environment.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Варто відзначити, що проблема визначення компонентів готовності для вивчення дисциплін з циклу професійно-практичної підготовки в інформаційно-комп'ютерному середовищі, надалі в роботі буде зустрічатися під назвою - «інформатична компетентність» є маловивченою, оскільки дане поняття багатьма дослідниками не відокремлюється від поняття «інформаційна компетенція». Проведений аналіз засвідчив відсутність єдиного підходу до визначення компонентів інформатичної компетентності. Не зважаючи на схожість назв деяких компонентів, їх сутність різниться.

Аналіз досліджень і публікацій... Дослідники, як складовий елемент інформатичної компетентності виділяють мотиваційний, ціннісно-мотиваційний, цільовий чи мотиваційно-цільовий компонент. Однак Л. Є. Петухова робить акцент на «потребах, інтересах і волі (бажання, прагнення)» суб'єкта до використання інформаційних (інформативних) засобів, Ф. С. Халілова розглядає мотиваційний компонент як шлях до «формування мотиваційно-ціннісних орієнтирів», М. С. Головань на «цільових установах», до складу яких він включає «потреби, прагнення, інтерес та мотив»; О. І. Дрогайцев виділяє «наявність інтересу та ціннісних мотивацій», Д. П. Алімасова окрім «наявності пізнавального інтересу» говорить про необхідність «готовності до подолання труднощів ... в процесі використання новітніх інформаційних технологій», Т. І. Коваль говорить про «мотиваційні чинники неперервного учіння з інформаційних технологій», натомість О. О. Мацюк чітко визначає основу мотивації – «забезпечення високої конкурентоспроможності на ринку праці», що досягається через «потреби, інтереси, бажання та прагнення» [3].

Наступним важливим елементом інформатичної компетентності є діяльнісний, операційно-діяльнісний, процесуально-діяльнісний чи професійно-діяльнісний компонент. Варто зазначити, що незважаючи на плюралізм назв даного компонента, більшістю дослідників (М. С. Головань, Д. П. Алімасова, Ф. С. Алілова, О. О. Мацюк, Т. І. Коваль, Н. В. Баловсяк) він розуміється як знання існуючих інформаційних технологій, методів, прийомів і вміння їх ефективно використовувати у професійній діяльності.

Рефлексивний чи ціннісно-рефлексивний компонент інформатичної компетентності зустрічається у працях таких вчених як Л. Є. Петухова, Ф. С. Халілова, М. С. Головань, Д. П. Алімасова, О. І. Дрогайцев. При цьому даний компонент розглядається у двох вимірах – перший (з яким погоджуються всі вище зазначені дослідники) – це здатність до самопостереження, самооцінювання своєї діяльності, корекція власної поведінки, самовдосконалення та розвитку; другий (на необхідності виділення якого наголошує М. С. Головань) – як сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмета діяльності у сфері інформаційних процесів і відношень.

Невід'ємним елементом інформатичної компетентності на думку більшості вчених є

когнітивний компонент, який, як зазначає О. О. Мацюк, «спрямовує фахівця на оволодіння системою необхідних для здійснення трудової діяльності теоретичних і практичних знань з перекладу та ІКТ, а також формування у нього професійно значущих понять, уявлень, якостей».

Л. Є. Петухова та В. В. Осадчий виділяють змістовий компонент інформатичної компетентності як «наявність знань і вмінь в галузі ІКТ, що розглядаються через призму сприйняття, пам'яті, мислення, світосприймання оточуючого, вміння користуватись інформаційними джерелами ...». Однак, базуючись на даному визначенні змістового компонента можна зробити висновок про його синонімічність з розглянутим вище когнітивним компонентом інформатичної компетентності.

Серед інших компонентів інформатичної компетентності дослідники виділяють – організаційно-методичний (Т. І. Коваль), емоційно-вольовий (Ф. С. Халілова, М. С. Головань), результативний (В. В. Осадчий), комунікаційний (О. І. Дрогайцев, В. М. Жукова), інформаційний (Н. В. Баловсяк), технічний (В. М. Жукова) і технологічний (Н. В. Баловсяк, В. М. Жукова). Ми не розглядатимемо окремо зазначені компоненти, оскільки вважаємо, що вони є частковими елементами прояву детально розглянутих мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного та когнітивного компонентів. Так, наприклад, виділені О. І. Дрогайцевим, В. М. Жуковою, Н. В. Баловсяком, комунікаційний, інформаційний, технічний і технологічний елементи за своєю суттю розглядають різні аспекти прояву діяльнісного компонента; результативний елемент (В. В. Осадчий) – може бути розглянутий у контексті рефлексивної компоненти; емоційно-вольовий (Ф. С. Халілова, М. С. Головань) та організаційно-методичний (Т. І. Коваль) – є виявом, відповідно, мотиваційного та когнітивного компонентів.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є аналіз наукових праць і визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів інформатичних умінь для професійно-практичної підготовки в інформаційно-комп'ютерному середовищі.

Виклад основного матеріалу... Отже, проаналізувавши погляди вчених, ми дійшли висновку, що базові компоненти інформатичної компетентності повинні давати чіткі відповіді на такі питання: навіщо майбутньому фахівцю необхідно володіння новітньою інформаційною технікою та технологіями? (мотиваційний компонент); знання та вміння використовувати яку саме новітню інформаційну техніку та технологію є важливим для майбутнього перекладача? (когнітивний компонент); яким чином необхідно використовувати новітню інформаційну техніку та технологію у професійній роботі перекладача? (діяльнісний компонент); як моніторити та оцінювати набутий рівень умінь і навичок використання інформаційної техніки та технології, визначати на основі отриманих даних наступні кроки щодо саморозвитку? (рефлексивний компонент) [1].

Базисом формування інформатичної компетенції майбутнього фахівця, зокрема і перекладача, який закладається та кристалізується саме у навчальному закладі, є мотиваційний компонент. Саме на його основі стає можливим розвинути когнітивний і діяльнісний компоненти – адже, загальновідомим є той факт, що ефективність сприйняття нової інформації, знань і навичок значно зростає у випадку чіткого усвідомлення їх потреби. Тут варто зазначити, що необхідно чітко розмежовувати та не здійснювати підміну понять між мотиваційним компонентом з точки зору навчального процесу (як його розглядають наприклад Л. Є. Петухова, Ф. С. Халілова, Д. П. Алімасова, М. С. Головань, О. І. Дрогайцев та ін.) і професійної діяльності (О. О. Мацюк), саме останній підхід дозволяє чітко визначити першооснову формування інформатичної компетенції перекладача як фахівця, що реалізує себе на ринку праці. Що стосується рефлексивного компонента, то він доповнює зазначені вище елементи у контексті формування інструментальної та методичної бази щодо пошуку відповідностей між внутрішніми мотивами, потребами, інтересами фахівця та зовнішніми стимулами; набутими навичками та вміннями і вимогами ринку праці [2].

Визначивши основні компоненти інформатичної компетентності майбутніх перекладачів розглянемо критерії та показники їх оцінки. Визначаючи критерії інформатичної компетентності доцільно з'ясувати чіткі вимоги щодо їх формування.

По-перше, це чіткий зв'язок критеріїв зі змістом досліджуваного об'єкта – у даному випадку інформатичної компетентності та її чотирьох компонентів.

По-друге, це об'єктивність визначених критеріїв, їх стійкість та постійність, що не залежить від волі та свідомості суб'єкта. По-третє, критерії повинні відображати суттєві ознаки об'єкта дослідження, поєднання яких дозволяє розкрити його зміст [5].

Базуючись на зазначених вище вимогах визначимо критерії, які дозволяють розкрити зміст кожного з компонентів інформатичної компетенції.

Мотиваційний компонент інформатичної компетентності розкривається через реалізацію двох основних критеріїв, що характеризують внутрішнє сприйняття майбутнім фахівцем (перекладачем) специфіки своєї майбутньої професії та формування у нього чітких орієнтирів на шляху професійного розвитку та зростання. Виходячи з цього ми можемо виділити такі критерії:

цільовий – передбачає розуміння внутрішніх (особистісних) ознак майбутньої професії за допомогою чіткого формування у майбутнього перекладача цільових настанов та ієрархії мотивів до професійної діяльності, які повинні базуватись на ідеї щодо відповідності знань, вмінь та навиків перекладача та потреб кінцевого споживача його послуг – роботодавця;

орієнтаційний – передбачає розуміння зовнішніх умов майбутньої професійної діяльності (усвідомлення базових вимог щодо професійної діяльності; знання щодо умів і навичок, які вона вимагає) та відповідних кроків, які необхідно здійснити у процесі навчання для максимального оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професії [2].

Зважаючи на те, що під когнітивним компонентом ми розуміємо всю сукупність знань, які отримує майбутній перекладач щодо способів, методів, підходів, алгоритмів роботи сучасних інформаційних технологій та техніки, відповідно критеріями оцінки даного компонента, на наш погляд, можуть виступати:

технічний – знання і розуміння можливостей та сфери застосування технічних засобів для забезпечення технологічного процесу отримання, обробки, передачі, збереження інформації як об'єкта перекладацької діяльності.

технологічний – вміння здійснювати технологічну підтримку процесу перекладу шляхом інтегрування відповідних програмних продуктів, використання вибраних інформаційних баз (словники, глосарії, мовні корпуси, інформаційні бази тематичних матеріалів, аудіо-/відеоматеріали) із застосуванням необхідних технічних засобів [1].

Специфіка діяльнісного компонента інформатичної компетентності полягає, на наш погляд, в умінні ефективно поєднувати набуті технічні та технологічні знання при виконанні професійних завдань, відповідно, критеріями оцінки даного процесу можуть бути:

пошуковий – здатність вибирати різні типи інформаційних джерел (словники, глосарії, мовні корпуси, інформаційні бази тематичних матеріалів, аудіо-/відеоматеріали тощо) відповідно до типу вирішуваного завдання, формувати запити для отримання релевантної інформації, здійснювати ефективний пошук інформації різними засобами комунікації (в першу чергу, з використанням технічних і програмних засобів);

аналітичний – означає здатність перекладача визначати потребу в інформації для вирішення професійного завдання, уміння оцінити отримані відомості (перевірити їх достовірність, точність, своєчасність, доцільність) та організувати їх у формі, максимально зручній для сприйняття та використання, уміння проводити порівняльний аналіз відповідних мовних явищ у вихідній і цільовій мовах;

тематичний – визначає вміння формувати базу довідкових матеріалів для здійснення перекладу й компенсації браку мовних, тематично галузевих і фонових знань [5].

Останній виділений нами елемент інформатичної компетентності – рефлексивний, під яким у широкому значенні можна розуміти прагнення до самоспостереження, самооцінювання та самовдосконалення, відповідно і критерії, які дозволяють нам розкрити зміст даного компоненту, є такими:

оцінювальний – це знання основних методів і підходів щодо оцінки рівня знань, умів і навичок перекладача, вміння їх використовувати на практиці з метою виявлення можливих недоліків у підготовці фахівця;

розвиненості – це готовність перекладача до самовдосконалення, усунення прогалин у набутих знаннях, уміннях і навичках, їх максимальна адаптація до потреб професійної діяльності.

Визначивши основні критерії, що характеризують компоненти інформатичної компетентності, розглянемо показники, які дозволяють оцінити рівень опанування студентом вмінь і навичок в інформатичній сфері, що є необхідними для майбутніх перекладачів.

Показники виражають ступінь виявлення певного критерію, і оскільки ми оцінюємо знання, вміння, навички майбутніх перекладачів (сукупність якісних властивостей об'єкта дослідження) показники у нас матимуть вигляд певних суджень щодо наявності/відсутності та інтенсивності виявлення певної властивості об'єкта [1].

Як зазначає А. В. Богуславець, у найбільш загальному розумінні критерій – це важлива і визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти явища та його сутність. Показник – це кількісна характеристика цих явищ, що надає змогу зробити висновок про його стан у динаміці.

При цьому, для приведення якісних властивостей до конкретних кількісних показників, які можуть використовуватись у подальших дослідженнях і забезпечувати порівнюваність отриманих результатів, кожному з суджень, що виражає ступінь прояву певної властивості, повинен відповідати свій рівень. Наприклад, нульовий рівень свідчить про відсутність знань, вмінь чи навичок у певній сфері, рівень 1 відповідає базовому рівню, при рівні 3 – студент демонструє достатній рівень, рівень 5 – засвідчує опанування студентом ІКТ на високому рівні [4].

Висновки... Таким чином, розгляд структури інформатичної компетентності дозволив виділити

чотири компоненти, що розкривають зміст процесу формування даної компетентності від зародження (під час навчання в університеті) до становлення та розвитку при здійсненні професійної діяльності. При цьому, сутність кожного з виділених компонентів нами розкрито через систему критеріїв та показників, які визначають акценти у їх формуванні та обґрунтовують систему оцінки набутих майбутніми перекладачами знань, умінь та навичок професійної діяльності.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне дослідити професійно-практичну підготовку майбутніх перекладачів з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій в університетах Європейського союзу.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Беседіна Є. В. Концептуальна модель професійної підготовки конкурентоспроможних перекладачів в умовах диверсифікації вищої освіти [Електронний ресурс] / Є. В. Беседіна // – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_07_Besedina.pdf. / Besedina Ye. V. (2009) *Conceptual model of professional training of competitive translators in terms of diversification of higher education* / Ye. V. Besedina // Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_3/files/ped_2009_03_07_Besedina.pdf [in Ukrainian].
2. Борисенко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах сучасного освітнього простору / Н. Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 295-301. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2011_4\(2\)_44.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2011_4(2)_44.pdf). / Borysenko N. (2011) *Professional training of future teachers of technology in modern educational environment*. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya, № 4(2), P. 295-301. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2011_4\(2\)_44.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv_2011_4(2)_44.pdf) [in Ukrainian].
3. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: [монографія] / Т. І. Коваль // – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. / Koval T.I. (2007) *Professional preparation of the information technology of future managers economists* / T. I. Koval //: [monograph], 264 p. [in Ukrainian].
4. Мартинюк О. В. Професійна підготовка перекладачів у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів / О. В. Мартинюк // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / [гол. ред. І. М. Шоробура]. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 7. – С. 157–161. / Martyniuk O. V. (2010). *Professional training of translators in the context of globalization and integration processes*. Pedagogichnyy dyskurs: zb. nauk. I. M. Shorobura (Eds). Khmel'nyts'kyu: KhNPA, Vyr. 7, P. 157–161 [in Ukrainian].
5. Сергеева О. В. Основні етапи професійної підготовки перекладачів у Великій Британії / О. В. Сергеева. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_26.pdf. / Syerhyeyeva, O. V. (2013). *The main stages of translators training in the UK* / O. V. Syerhyeyeva // Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_5_26.pdf [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «29» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «17» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романовська Л. – доктор педагогічних наук, професор

Долінський Євген – доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: dolynskiy@mail.ru

Dolynskiy Yevhen – assistant professor of department of translation of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: dolynskiy@mail.ru

СВІТЛАНА ДУБРОВА,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Переяслав-Хмельницький, Державний вищий навчальний заклад

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет

імені Григорія Сковороди»)

SVITLANA DUBROVA,

candidate of pedagogics

(Ukraine, Pereiaslav-Khmelnytskyi, SHEE «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University

named after Grygorii Skovoroda»)

Особливості застосування інноваційних методів контролю у процесі професійної підготовки вчителів-філологів

Peculiarities of Application of Innovative Check Methods in Professional Teacher-Philologists' Preparation

У статті автором зроблено спробу виявити особливості застосування інноваційних методів контролю у процесі професійної підготовки вчителів-філологів. З'ясовано, що для перевірки рівня оволодіння студентами системою предметно-професійних знань і умінь у навчальному процесі вищої школи, наряду з традиційними, застосовуються інноваційні методи – метод тестового та програмованого контролю. Розглянуто класифікацію типів тестових завдань відповідно до мети навчання, методу та вимоги до їх складання, переваги та недоліки методу тестового контролю. Встановлено, що у вищих навчальних закладах тестовий контроль здійснюється за допомогою сучасних комп'ютерних програм, що дає змогу відразу отримати результати перевірки без безпосереднього, особистого контакту між викладачем та студентами. Також, розглянуто функції, переваги та недоліки програмованого тестового контролю.

Ключові слова: *вчителі-філологи, інноваційні методи контролю, метод тестового контролю, програмований тестовий контроль.*

The author of the article attempted to identify the peculiarities of application of innovative check methods in professional teacher-philologists' preparation. It was found out that for checking the level of students' subject knowledge and professional skills are used innovative check methods along with traditional in the educational process of high school. These are the methods of test and programmed checks.

It was considered the classification of types of tests according to the training purpose, the methodology and specifications of its making, the advantages and disadvantages of the test check method. Tests are clarified according to the training purpose: 1) knowledge test (facts, concepts, laws, theories). The reproduction of knowledge; 2) abilities test (performing of certain actions which are based on the gain knowledge); 3) abilities test (critical analyzing of the trained material without assistance); 4) abilities test (creative application of the gain knowledge during solving non-standard tasks). The methodology of its making is: 1) definition of the test purpose; 2) selection and structuring of the teaching material; 3) selection the most appropriate form of the tests; 4) definition of the criterion of estimation. Tests may include: short (10-20 tasks); medium (300 tasks); long (more than 300 tasks). The peculiarity of the test check method is its uniformity and standardization; the possibility to check all students simultaneously; the possibility to check the whole material array, not selective; the possibility to make systematically assessments of achievements.

The test check is realized by modern computer programs in institutions of higher education. Its gives an opportunity to receive the test result immediately, without direct and personal contact between teacher and students. Also, we considered the features, advantages and disadvantages of programmed test check.

Key words: *teacher-philologists, innovative check methods, test check method, programmed test check.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація навчально-виховного процесу вищої школи є невід'ємною складовою реформування сучасної системи педагогічної освіти. Адже зміни, що постійно відбуваються у всіх сферах соціального життя, накладають свій відбиток на освітню галузь зокрема, тому проблема підготовки вчителів-філологів, здатних на належному рівні виконувати завдання майбутньої діяльності, є досить багатогранною та актуальною. Підвищення якості підготовки філологів, майбутніх учителів іноземних мов, відбувається шляхом пошуку

оптимальних і ефективних методів організації та контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій... Проблема застосування інноваційних методів контролю привертає увагу багатьох учених. Зокрема вона була предметом дослідження Е. Д. Божович, О. М. Васюк, В. Л. Ортинського, Л. І. Паращенко, Дж. Равен, С. І. Рябокін, Л. С. Смолінчук, Т. І. Туркота, В. С. Фетісова, О. І. Янченко та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – виявлення особливостей застосування інноваційних методів контролю у процесі професійної підготовки вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу... Оскільки систематичне застосування методів контролю у навчальному процесі дозволяє визначити рейтинг успішності навчальної роботи студентів-філологів, то наряду з традиційними, застосовується інноваційні методи – метод тестового та програмованого контролю.

Як зазначає Т. І. Туркот, «тестовий контроль все ширше використовується для визначення рівня сформованості знань і вмінь з навчальної дисципліни. Такий вид передбачає однакові вимоги до усіх студентів, допомагає уникати надмірних хвилювань, надає можливості ефективніше використовувати час, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тестування краще використовувати для виявлення знання фактів, для визначення вмінь творчо використовувати набуті знання більш ефективними є інші методи контролю [7]».

Тестовий контроль – це сучасний метод контролю, що використовується у навчальному процесі вищих навчальних закладів для перевірки рівня оволодіння майбутніми вчителями іноземних мов системою предметно-професійних знань і умінь, необхідної для виконання завдань педагогічної діяльності. До предметно-професійних відносяться:

1) знання системи мови, її лексичних, граматичних, фонетичних та орфографічних правил і норм функціонування: словникового фонду певної мови; особливостей та закономірностей побудови слів, словосполучень, речень і одиниць, більших за речення певної мови; звукових особливостей мовлення – звуків, їх властивостей, функцій і закономірностей правильного і логічного поєднання; способів правильної передачі мовлення на письмі;

2) знання національних та соціокультурних особливостей народу, мова якого вивчається: культури, суспільно-державного, політичного та економічного устрою країни; національного характеру, традицій і звичаїв; національного мовленнєвого етикету та засобів невербального спілкування;

3) психолого-педагогічні знання (з педагогіки і психології, основ вікової і педагогічної психології) та професійні знання (знання системи навчання іноземної мови, її змісту, цілей, принципів, методів, форм, засобів навчання; фонетичного, лексичного, граматичного аспектів навчання іноземних мов; основ педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти);

4) професійні, гностичні, конструктивно-проектувальні, організаторські, комунікативні та контрольні-оцінні вміння.

Засобом такої перевірки є тестові завдання.

Тест – це стандартизоване завдання, за результатами якого роблять висновок про знання, уміння, навички (здібності, професійну придатність, обдарованість тощо) того, кого випробовують [3, с. 127].

За твердженням В.Л. Ортинського «тести становлять стандартизований комплект завдань щодо певного навчального матеріалу, за допомогою яких визначають рівень його опанування. Тести дають змогу об'єктивно оцінювати рівень опанування теоретичних знань, практичних навичок та вмінь [6, с. 280]».

Дослідник поділяє тести на чотири типи відповідно до мети навчання:

– перевірки знань (фактів, понять, законів, теорій), тобто знання таких відомостей, які необхідно було раніше запам'ятати і тепер відтворити. Головне тут – репродукування знань;

– виявлення вмінь виконати певні розумові дії на основі здобутих знань. Вимагають уміння розв'язати типові завдання;

– виявлення вмінь самостійно здійснити критичний аналіз вивченого матеріалу;

– визначення вмінь студентів творчо використовувати здобуті знання під час розв'язання нестандартних завдань [6, с. 280].

Відповідно до мети використання та місця у навчальному процесі тести поділяються на навчальні та контрольні. Навчальні тести використовуються з метою перевірки прогалин у знаннях майбутніх учителів іноземних мов задля подальшого їх усунення. Навчальні тести слугують для визначення рівня оволодіння студентами-філологами змістом навчального матеріалу, а також є засобом для його повторення та закріплення. Вони застосовуються на всіх етапах роботи. Контрольні тести використовувалися для підведення підсумків роботи над вивченням певної теми, вони є засобом перевірки теоретичних знань, закріплених у результаті

виконання навчальних тестів.

Методика складання тесту – спочатку визначається мета тестування, потім відбирається і структурується навчальний матеріал та обирається найбільш прийнятна форма тестових завдань (закрита форма – пропонується декілька варіантів відповіді, одна із них правильна; відкрита форма – без варіантів відповіді, студент сам генерує відповідь; комбінована форма – поєднання відкритої і закритої форм), визначаються критерії оцінювання і лише потім складаються тестові завдання, апробуються та визначається їх якість. Тестові завдання можуть бути:

- короткими (10-20 завдань);
- середніми (до 300 завдань);
- довгими (більш як 300 завдань).

Тестові завдання складаються відповідно до наступних вимог:

1) текст тестового завдання – це коротке судження або систему суджень;

2) тестове завдання повинно мати такі риси:

– однозначність – студент не повинен замислюватися, у якому сенсі трактується означене судження;

– ясність – студент повинен розуміти, що від нього хочуть;

– стислість – розмір оптимального судження до 10 слів;

– істинність судження – дія студента повинна перетворювати тестове завдання у істинне судження;

3) визначальна ознака повинна бути необхідною і достатньою;

4) вимоги до використання термінів у тестовому завданні:

– студент повинен знати терміни, які використано у тестовому завданні;

– не повинні використовуватися терміни, які мають різні тлумачення у різних джерелах;

5) загальні вимоги:

– мінімум слів (що менше слів, то швидше студент «схопить» суть тестового завдання);

– відсутність частки «не» (частка «не» погано сприймається у тестовому завданні);

– від 4 до 6 варіантів відповідей (для забезпечення складності відгадування);

– правильна відповідь не повинна відрізнятися від інших варіантів відповідей;

– тестове завдання не повинне бути у взаємозалежності від інших тестових завдань [5, с. 80–81].

Слід зауважити, що метод тестового контролю має як ряд переваг, так і певні недоліки перед іншими методами. Цей метод забезпечує:

– об'єктивність і справедливість оцінки знань;

– відсутність емоційних стресів і перевантажень;

– відсутність психологічного впливу на студента;

– прозорість і гласність результатів контролю;

– розвиток індивідуально-диференційованого підходу до навчання та самостійної роботи студентів;

– можливість одночасного контролю великої аудиторії за умов відносно невеликих затрат часу на його проведення [4, с. 149].

Також, унікальність методу тестового контролю полягає в:

– його уніфікованості, стандартизованості;

– можливості одночасно охопити контролем усіх студентів;

– можливості вести контроль з усього масиву матеріалу, а не вибірково;

– можливості систематично робити «зрізи успішності» [4, с. 149].

До недоліків відноситься наступне:

– розробка якісного тесту, потребує значних затрат часу і зусиль викладача;

– можливість неоднозначності відповіді на запитання тесту;

– у результаті тестування виявляються прогалини в знаннях, але не їх причини;

– неможливість врахування індивідуальних особливостей мислення всіх студентів у групі;

– недостатність часу для глибокого аналізу теми;

– необхідність постійного оновлення тестових завдань;

– ймовірність вгадування правильних відповідей – «вгадування на везіння»;

Найвагомішим недоліком є те, що за допомогою такого контролю неможливо перевірити рівень володіння студентами комунікативними вміннями. Адже комунікативні вміння майбутніх учителів іноземних мов полягають у грамотності мовлення, правильності вимови, в умінні використовувати ораторські прийоми.

На думку О.М. Васюк «тестування не може повністю замінити усні й практичні форми контролю. Вміння володіти спеціальною термінологією, логічно будувати речення, доступно і

зрозуміло висловлювати свої думки, найповніше можна перевірити за допомогою усних форм контролю (семінарські заняття), а ступінь сформованості практичних умінь та навичок – на практичних заняттях та під час різних видів навчальної та виробничо-технологічної практик [1, с. 29]».

Досить часто у вищих навчальних закладах тестовий контроль здійснюється за допомогою комп'ютерних програм – програмований контроль (комп'ютерне тестування).

Програмований тестовий контроль – це новітній метод контролю, що використовується у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, для перевірки рівня їх готовності шляхом комп'ютерного тестування, що дає змогу відразу отримати результати перевірки без безпосереднього, особистого контакту між викладачем та студентами.

Програмований тестовий контроль виконує дві основні функції: 1) *контролююча* – перевірка рівня засвоєних студентами теоретичних знань і вміння їх застосувати; 2) *стимулююча* – заохочення до поглиблення знань, підвищення мотивації навчальної діяльності студентів за рахунок участі у своєрідному інтелектуальному змаганні.

Під комп'ютерною системою тестування знань (КСТЗ) В.С. Фетісов розуміє «інформаційну систему для автоматичного проведення тестування у режимі діалогу між особою, яка проходить тестування і комп'ютером із можливістю подальшого автоматичного підрахунку результатів тестування цієї особи і одержанням зведених даних за різними критеріями за усіма особами, які проходять тестування [8, с. 13]».

Дослідник окреслює ряд переваг КСТЗ, стверджуючи, що вона дозволяє:

- формувати свій тест для кожної особи, яка проходить тестування, шляхом випадкового відбору питань з банку питань, завдяки чому вона одержує індивідуальне завдання, що не збігається із завданнями інших осіб;

- зменшити витрати грошей і часу на організацію і проведення тестування (особливо це актуально під час проведення тестування у досить великих масштабах, коли тестування вимагає наявності значної кількості людей, зберігання та друку тестів, організації їх зберігання, сканування результатів тестування і та ін.);

- дають можливість студенту самостійно оцінити рівень своїх знань, а викладачу – систематизувати і спростити процес оцінки якості знань осіб, які проходять тестування;

- звільнити викладача від рутинної роботи під час проведення іспитів і проміжного контролю знань;

- автоматизувати оброблення результатів, що дозволяє, по-перше, забезпечити об'єктивність контролю знань, і по-друге, значно підвищити оперативність одержання оцінок за результатами тестування;

- значно підвищити гнучкість контролю знань шляхом використання гнучкого графіку проведення тестування (навіть індивідуального);

- підвищити якість аналізу проходження навчального процесу і взагалі надати всебічний аналіз результатів тестування, включаючи навіть хронологічні дані щодо тестування;

- централізовано здійснювати аналіз якості підготовки великого числа питань, що тестуються за широким кодом (це дозволяє визначити розділи, що є найскладнішими у вивченні, і коригувати процес навчання залежно від результатів тестування);

- використовувати у тестах мультимедійні технології, що, в свою чергу, дозволяє створювати типи тестових завдань, які принципово неможливі під час проходження тестів у письмовій формі;

- підвищити рівень інформаційної безпеки тестових завдань [8, с. 14–15].

Недоліки комп'ютерного тестування:

- наявність тільки однієї правильної відповіді;

- можливість вибору правильної відповіді навамання чи наздогад;

- відсутність можливості самостійного формування відповіді;

- у розширених запитаннях існує можливість оцінити лише кінцевий результат;

- гранична заформалізованість відповідей, складність перевірки змісту досліджуваних явищ і фактів, їхніх закономірностей;

- потреба у висококваліфікованих фахівцях і експертах, які формують тестові завдання [2].

Висновки... Отже, розглянувши особливості застосування інноваційних методів контролю у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів, можемо стверджувати, що використання цих методів контролю у навчальному процесі ВНЗ має як ряд переваг, так і ряд недоліків. Головним недоліком комп'ютерного тестування, як і звичайного письмово тестування, є неможливість перевірки рівня оволодіння студентами комунікативними вміннями, оскільки комп'ютер не може перевірити правильність вимови чи правильність інтонування.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Васюк О. М. Організація контролю навчання студентів / О. М. Васюк, Н. М. Майданюк // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 5. – С. 27–29. / Vasyuk O. M. Orhanizatsiya kontrolyu navchannya studentiv (*Organization of control of students' learning*), Bulletin of the Book Chamber, 2009, № 5, pp. 27–29. [in Ukraine]
2. Волкова С. О. Сучасний стан та проблеми комп'ютерного тестування знань студентів [Електронний ресурс] / С. О. Волкова. – Режим доступу : <http://svolkova.weebly.com/> / Volkova S. O. Suchasnyy stan ta problemy komp'yuternoho testuvannya znan' studentiv (*Present situation and problems of computer testing of students*), [Electronic resource]. [in Ukraine]
3. Кузніченко С. О. Тестування як ефективний засіб оцінювання знань та вмінь курсантів (студентів) Одеського державного університету внутрішніх справ / С. О. Кузніченко // Актуальні проблеми забезпечення практичної спрямованості підготовки кадрів для органів внутрішніх справ України: [матеріали науково-практичної конференції]. – Х. : ХНУВС, 2012. – С. 125–130. / Kuznichenko S. O. Testuvannya yak efektyvnyy zasib otsinyuvannya znan' ta vmin' kursantiv (studentiv) Odes'koho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (*Testing as an effective method of cadets' (students') performance score of Odessa State University of Internal Affairs*), Materials of the theoretical and practical conference, Kharkiv National University of Internal Affairs, 2012, pp. 125–130. [in Ukraine]
4. Мірошніченко Л. А. Використання тестових технологій у процесі вивчення української наукової медичної термінології / Л. А. Мірошніченко // Вопросы здравоохранения Донбасса. – 2013. – Вып. 27. – С. 147–151. / Miroshnychenko L. A. Vykorystannya testovykh tekhnolohiy u protsesi vyvchennya ukrayins'koyi naukovoyi medychnoyi terminolohiyi (*Application of testing technologies in the study of Ukrainian scientific medical terminology*), Questions of Health of Donbass, 2013, Vol. 27, pp. 147–151. [in Ukraine]
5. Міщенко Т. Г. Комп'ютерні технології тестування і контролю навчання студентів економічних ВНЗ / Т. Г. Міщенко // Банківська система України в умовах глобалізації фінансових ринків : [збірник тез VII Міжнародної науково-практичної конференції]. – Ч. : ЧІБС УБС НБУ, 2012. – С. 437–439. / Mishchenko T. H. Komp'yuterni tekhnolohiyi testuvannya i kontrolyu navchannya studentiv ekonomichnykh VNZ (*Computer technology of testing and control students' training of economic universities*), Collected theses of the VII International Scientific Conference, The University of Banking of the National Bank of Ukraine (Kyiv) Cherkasy Institute of Banking, 2012, pp. 437–439. [in Ukraine]
6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / Володимир Львович Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. / Ortyns'kyu V. L. Pedagogika vyshchoyi shkoly : [navchal'nyy posibnyk] (*Pedagogy of high school: [tutorial]*), Center of educational literature, 2009, 472 p. [in Ukraine]
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/11511222/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_strukturi_pedagogichnih_nauk_predmet_z_avdannya/ / Turkot T. I. Pedagogika vyshchoyi shkoly (*Pedagogy of high school*), [Electronic resource]. [in Ukraine]
8. Фетісов В. С. Комп'ютерні технології в тестуванні : [навчально-методичний посібник] / Валерій Сергійович Фетісов. – Ніжин : Видавельц ПП Лисенко М. М., 2011. – 140 с. / Fetisov V. S. Komp'yuterni tekhnolohiyi v testuvanni : [navchal'no-metodychnyy posibnyk] (*Computer technologies in testing: [tutorial]*), Publisher PE Lysenko M., 2011, 140 p. [in Ukraine]

Дата надходження статті: «26» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Шапран О. – доктор педагогічних наук, професор

Пангелова Н. – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор

Дуброва Світлана – викладач кафедри іноземної філології і методики навчання Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», кандидат педагогічних наук, e-mail: dubrova_svitlana@mail.ru

Dubrova Svitlana – teacher of the department of foreign philology and training technique of SHEE «Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Grygorii Skovoroda», candidate of pedagogics, e-mail: dubrova_svitlana@mail.ru

УДК 371.134+378.147.31(045)

ГАЛИНА ДУДЧАК,
кандидат педагогічних наук
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)
HALYNA DUDCHAK,
candidate of pedagogics
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

**Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів
під час лекційних занять з педагогіки**

**Intensification of Educational-Cognitive Activity of the Future Primary School Teachers
During Lectures on Pedagogy**

У статті автором уточнено сутність лекції, як організаційної форми навчання у вищих навчальних закладах, окреслено вимоги до її змісту та методики проведення. Розкрито зміст поняття «активізація навчально-пізнавальної діяльності». Визначено способи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі проведення лекційних занять з педагогіки.

З'ясовано, що реалізації досліджуваної проблеми сприяє використання таких типів лекційних занять, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція із попередньо запланованими помилками, лекція-діалог, лекція-прес-конференція. Значною мірою активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні педагогіки забезпечує використання таких методів, як ігрові методи, метод «аналіз конкретної ситуації», проблемний метод, метод мозкового штурму, метод навчальної дискусії. До дієвих способів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на лекціях з педагогіки віднесено педагогічне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів, організацію різних видів та форм самостійної роботи студентів, використання відеосюжетів, звернення до життєвого досвіду студентів, використання прикладів із досвіду роботи педагогів-класиків та учителів-практиків, реалізація внутріпредметних зв'язків, використання окремих прийомів закріплення навчального матеріалу, емоційність викладання навчального матеріалу.

Ключові слова: *лекція, активізація навчально-пізнавальної діяльності, способи активізації навчально-пізнавальної діяльності.*

In the article the author clears out the essence of a lecture as an organizational form of teaching in higher educational institutions, the requirements to its content and methods of implementation have been outlined. The content of the notion «intensification of educational-cognitive activity» has been revealed. The ways of intensification of educational-cognitive activity of the future primary school teachers in the process of lecturing on pedagogy have been identified.

It was found out that the implementation of the studied problem promotes the use of such types of lectures as a problem lecture, lecture-visualization, pre-planned lecture errors, lecture-dialogue, lecture-press conference. To a large extent the intensification of educational-cognitive activity of students in the course of study pedagogy allows the use of methods such as playing techniques, the method of «analysis of specific situation» the problem method, brainstorming, method of teaching discussion. To the effective ways of intensification of educational-cognitive activity of the future primary school teachers at lectures on pedagogy belong pedagogical management of educational- cognitive activity of students, organization of various types and forms of independent work of students, use of videos, appeal to the life experience of students, using examples from the experience of work of pedagogues-classics and practicing teachers, realization of intra-subject connections, use of certain methods of securing educational material, emotional teaching of educational material.

Key words: *lecture, intensification of educational-cognitive activity, ways to intensify educational-cognitive activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку освіти актуальності набуває проблема підготовки самостійних, активних, конкурентоспроможних фахівців, які здатні приймати нестандартні рішення, діяти творчо та продуктивно. Формування означених властивостей покладається на педагогічний процес вищого навчального закладу. Серед форм організації навчання майбутніх фахівців, зокрема учителів початкових класів, особливе місце відводиться лекції, ефективність якої залежить від модернізації методики її проведення шляхом використання сучасних способів, які позбавляють її пасивного характеру і активізують

пізнавальну діяльність студентів.

Аналіз досліджень і публікацій... Лекція у вищій школі та специфіка її проведення стала предметом наукових пошуків низки вчених минулого та сучасності, серед яких А. Алексюк, О. Антонова, С. Архангельський, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Загвязинський, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Мороз, В. Ортинський та ін. Вивченню шляхів та прийомів активізації студентів під час лекції присвячені праці В. Бабенко, О. Глуценко, Л. Кайдалової, Н. Щокіної та ін. Однак недостатньо дослідженою залишається означена проблема у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів на заняттях з педагогіки.

Формулювання цілей статті... Мета статті – визначити та обґрунтувати способи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі лекційних занять з педагогіки.

Виклад основного матеріалу... Аналіз наукових поглядів О. Антонової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, В. Ортинського [4; 3; 6] щодо трактування сутності поняття «лекція» дав підстави розглядати його у контексті нашого дослідження як організаційну форму навчання у вищих навчальних закладах, яка характеризується систематичним, послідовним викладом навчального матеріалу шляхом взаємодії викладача та студентів.

Перевагами лекції є синтез великого обсягу знань, можливість оцідливості, систематичного викладу навчального матеріалу, ефективність ознайомлення аудиторії з новітніми досягненнями науки, прискорене введення в науку, вивчення її категорій [4, с.105].

Ефективність лекції значною мірою залежить від дотримання основних вимог до її змісту та методики проведення (сучасний науковий рівень і насичена інформативність, переконлива аргументація, доступна і зрозуміла мова, емоційність, чітка структура і логіка, наявність яскравих прикладів, наукових доказів, обґрунтувань, фактів), а також від активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування.

Т. Бондарева активізацію навчально-пізнавальної діяльності розглядає як постійний, безперервний процес стимулювання студентів до енергійного, цілеспрямованого вчення, подолання пасивної і стереотипної діяльності, спаду і застою у розумовій діяльності. Головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчального процесу, який спрямований на засвоєння емоційно-ціннісного досвіду, забезпечення адаптації особистості до соціального оточення, а також сприяння самореалізації та розкриттю професійного потенціалу особистості [2].

На основі вивчення наукових праць В. Бабенко, Л. Кайдалової, Н. Щокіної [1; 5] та узагальнення власного досвіду нами було виокремлено низку способів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі проведення лекцій з педагогіки. Охарактеризуємо їх.

Важливим способом активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогіки вважаємо використання таких типів лекцій, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція із попередньо запланованими помилками, лекція-діалог, лекція-прес-конференція.

Сутність проблемної лекції полягає в тому, що нові знання подаються шляхом постановки проблемного питання, задачі чи ситуації та пошуку студентами способів його вирішення, опираючись на власний досвід. Такий дидактичний прийом дає змогу створити в студентів ілюзію «відкриття» вже відомого в науці. Розв'язання студентами проблемних ситуацій на заняттях такого типу сприяє активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення тощо. Знання, засвоєні таким чином, стають усвідомленими та міцними.

Методика проведення лекцій-візуалізацій полягає у візуальній формі подання навчального матеріалу за допомогою візуальних матеріалів, зокрема мультимедійних презентацій, опорних схем, таблиць, що супроводжується розгорнутими коментарями викладача. Такий тип занять активізує увагу студентів, спрощує процес сприймання навчального матеріалу та ведення конспекту лекції.

Проведення лекцій із попередньо запланованими помилками передбачає самостійне попереднє опрацювання студентами змісту лекції та виявлення і аналіз допущених викладачем помилок у процесі її проведення. Такі лекції спонукають студентів до аналізу сприйнятого матеріалу, активізують їх увагу, мислення.

Використання лекцій-прес-конференцій особливо сприяє активізації діяльності студентів на початку заняття, оскільки сутність їх полягає у письмовій постановці питань студентами лектору, на які він даватиме відповідь у ході проведення лекції.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі проведення

лекційних занять з педагогіки може використовуватись низка методів, які дозволяють долучати майбутніх учителів до розкриття змісту навчального матеріалу.

В. Ягупов визначає методи активізації навчально-пізнавальної діяльності як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [8, с.352].

Серед цієї групи методів, які мають місце під час проведення лекцій з педагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів, варто виокремити такі:

– ігрові методи, зокрема метод ділової гри, який проводиться у формі професійної педагогічної гри і полягає у відтворенні предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності [8, с.358]. Наприклад, при вивченні теми «Спільна виховна робота школи, сім'ї та громадськості» може розіграватися проблемна ситуація між педагогами, батьками та учнями;

– метод «аналіз конкретної ситуації», який передбачає оволодіння майбутніми учителями початкових класів професійними знаннями шляхом самостійного вирішення педагогічних проблем;

– проблемний метод, який полягає у постановці викладачем в ході лекції проблемних завдань, які треба розв'язати, що веде до одержання нових знань (наприклад, з метою закріплення поняття «колектив» та його ознак викладач формулює таке проблемне завдання: «Чи можна назвати колективом групу людей, які їдуть в тролейбусі?»);

– метод мозкового штурму, який дозволяє студентам вільно висловлювати свої позиції з приводу певного питання (наприклад: при вивченні теми «Форми організації навчання» можна запропонувати для розв'язання студентам таке завдання: «Як удосконалити урок у сучасній школі?»); при ознайомленні із специфікою педагогічної професії доцільним буде обговорення питання «Що потрібно для того, щоб стати улюбленим учителем?»);

– метод навчальної дискусії, який ґрунтується на обміні думками між студентами, викладачами й студентами, вчить самостійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу і ретельної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших [7, с. 133]. Використання цього методу під час лекції не лише сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів, а й позитивно позначається на результатах їх навчальної діяльності, зменшує число байдужих до змісту матеріалу, а також значною мірою стимулює подальшу самостійну роботу студентів, спрямовану на поглиблення знань, здобутих під час лекції.

До дієвих способів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на лекціях з педагогіки також відносимо:

– педагогічне керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів, яке передбачає створення оптимальних умов для успішного конспектування студентами матеріалу під час лекції (виділення головних моментів інтонацією, зміною темпу, повторенням, визначення умовних позначень та скорочень слів, які допомагають у швидкому складанні конспектів), використання різноманітного методичного забезпечення (таблиці, словники термінів), що сприяє зосередженню уваги студентів на головному;

– організацію різних видів та форм самостійної роботи студентів, зокрема роботу з підручником, виконання завдань творчого характеру;

– використання відеосюжетів (уривки художніх та документальних фільмів, сюжетів з телепередач, фрагментів уроків), що допомагає не лише активізувати мислення студентів, а й сприяє формуванню пізнавального інтересу в майбутніх учителів початкових класів до вивчення педагогіки. Використовувати такий спосіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів можна в двох випадках: як спосіб ілюстрування окремого педагогічного явища (наприклад: при вивченні теми «Методи виховання» у процесі повідомлення основних теоретичних положень можна пропонувати для перегляду сюжети з фільмів, які відображають використання методів виховання – метод позитивного прикладу, громадської думки, різні види педагогічних вимог та ін.) і як засіб перевірки якості засвоєного матеріалу (наприклад: при вивченні тієї ж теми, після теоретичного ознайомлення із методами виховання можна запропонувати студентам відгадати, який метод виховання використовується у запропонованому відеосюжеті);

– звернення до життєвого досвіду студентів. Опираючись на досвід студентів, здобутий під час різних видів педагогічної практики можна долучати їх до ілюстрування теоретичного матеріалу, який викладається, конкретними практичними прикладами (наприклад: при ознайомленні майбутніх учителів початкових класів із стадіями згуртування учнівського колективу можна активізувати їх досвід, здобутий під час педагогічної практики «Перші дні дитини в школі». За цей

період студенти мали можливість ознайомитись із першими кроками вчителя у згуртуванні учнівського колективу, тому можуть частково охарактеризувати основні ознаки першої стадії);

– реалізація внутріпредметних зв'язків (наприклад: при ознайомленні із методами та прийомами виховання опираємось на знання студентів про методи та прийоми навчання, які вони вивчали раніше);

– використання прикладів з досвіду роботи педагогів-класиків та учителів практиків, що стимулює пізнавальний інтерес студентів, спонукає їх до самостійного розширення та поглиблення знань;

– використання окремих прийомів закріплення навчального матеріалу (наприклад: контрольні запитання, які ставляться після розгляду кожного окремого питання лекції або розглянутої теми загалом, долучення студентів до підведення підсумків лекції);

– емоційність викладання навчального матеріалу.

Висновки... Таким чином, ефективність лекції, як форми організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі за сучасних умов зростає шляхом використання різноманітних способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері відносимо перевірку ефективності розглянутих нами способів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі проведення лекційних занять з педагогіки.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Бабенко В.М. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять із зарубіжної літератури [Електронний ресурс] // В.М. Бабенко. – Режим доступу. – <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzsl.pdf> / Babenko V.M. *Aktivizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas lektiinykh zaniat iz zarubizhnoi literatury (Activation of educational-cognitive activity of students during lectures on foreign literature)*. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu. – <http://eprints.zu.edu.ua/3582/1/04bvmzsl.pdf> [in Ukrainian].

2. Бондарева Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти [Електронний ресурс] / Т.Бондарева // *Нова педагогічна думка*. – 2013. – №1.1. – С.83. – Режим доступу до журналу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1_19.pdf / Bondarieva T. *Aktivizatsiia navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv u systemi stupenevoi vyshchoi osvity (Activation of educational-cognitive activity of students in the system of multilevel higher education)*, *Nova pedahohichna dumka*, 2013, №1.1, p.83. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npd_2013_1_19.pdf [in Ukrainian].

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary)*, Kyiv, Lybid, 1997, 376 p. [in Ukrainian].

4. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : [навч. посібник] / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 492 с. / Dubaseniuk O. A., Antonova O. Ye. *Metodyka vykladannia pedahohiky (Methods of teaching pedagogy)*, Zhytomyr, Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2009, – 492 p. [in Ukrainian].

5. Кайдалова Л.Г. Шляхи активізації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» під час лекційного викладання / Л.Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2009. – №7. – С.64–66. / Kaidalova L.H., Shehokina N.B. *Shliakhy aktivizatsii nachalno-piznavalnoi diialnosti mahistrantiv spetsialnosti «Pedahohichka vyshchoi shkoly» pid chas lektiinyho vykladannia (Ways of enhancing learning and cognitive activity of students of specialty «Pedagogical higher education» during lectures)*, *Pedahohika, psykhoholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 2009, №7, pp.64–66. [in Ukrainian].

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. / Ortynskyi V. L. *Pedahohika vyshchoi shkoly (Pedagogics of higher school)*, Kyiv, Tsentru uchbovoi literatury, 2009, 472 p. [in Ukrainian].

7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с. / Fitsula M. M. *Pedahohika vyshchoi shkoly (Pedagogics of higher school)*, Kyiv, «Akademvydav», 2006, 352 p. [in Ukrainian].

8. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с. / Yahupov V. V. *Pedahohika (Pedagogy)*, Kyiv, Lybid, 2002, 560 p. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «20» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «17» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Галина Дудчак – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, e-mail: Galina_25_d@mail.ru

Halyna Dudchak – assistant professor of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, e-mail: Galina_25_d@mail.ru

УДК 37.013.3

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Івано-Франківськ, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»);

ІННА СТРАЖНИКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Івано-Франківськ, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»)

TATIANA ZAVHORODNIA,

doctor of pedagogics, professor

(Ukraine, Ivano-Frankivsk, SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»);

INNA STRAZHNIKOVA

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Ivano-Frankivsk, SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»)

Особливості історіографії змісту вищої освіти в дослідженнях західного регіону України другої половини ХХ – початку ХХІ століття

Features of the Historiography of the Contents of Higher Education Studies in the Western Region of Ukraine the Second Half of XX – Beginning of XXI Century

У статті розглядається зміст вищої освіти в історіографічному контексті на тлі сучасних історико-педагогічних досліджень Західного регіону України. Доведено, що в радянській літературі регіональний аспект цієї проблеми не знайшов глибокого осмислення, в 1945-1955 та 1959-1975 рр. лише в загальних рисах з'ясовуються зміст і особливості перебудови навчальної роботи та процес удосконалення навчальних програм і планів. Аналізується еволюція організації та змісту навчально-виховного процесу у закладах вищої медичної, математичної та педагогічної освіти західних областей України. Серед різних галузей вищої професійної освіти найкраще досліджена еволюція змісту медичної освіти на західноукраїнських землях у другій половині ХVІІІ-ХХ ст., показано динаміку розширення спектру спеціальностей, за якими готувалися фахівці у Івано-Франківському, Львівському, Тернопільському, Чернівецькому медінститутах й медичному факультеті Чернівецького університету. Доведено, що розвиток змісту навчання інших галузей вищої професійної освіти Західного регіону України ще не став предметом спеціальних історико-педагогічних досліджень, але певні зрушення у цьому напрямі досягнуто зусиллями представників відповідних галузей знань. Водночас найбільш ґрунтовно у історико-педагогічних студіях західноукраїнських земель науці досліджено розвиток теорії і практики педагогічної освіти. Визначено перспективні напрями історико-педагогічних досліджень.

Ключові слова: Західний регіон України, історіографія, освіта, зміст освіти, вища освіта, еволюція.

The article discusses the content of higher education in historiographical context, against the background of modern historical and pedagogical researches of the Western region of Ukraine. It is proved that in the Soviet literature, the regional dimension of this problem has not found a profound reflection, 1945-1955 1959-1975, and in General terms only clarified the content and features of the restructuring of academic work and the process of improving educational programs and plans. It analyzes the evolution of the organization and content of the educational process in institutions of higher medical, mathematical, and pedagogical education in Western regions of Ukraine. Among various branches of higher professional education better studied the evolution of medical education at Western in the second half of the ХVІІІ-ХХ centuries shows the development of a wider range of specialties on which prepare specialists in Ivano-Frankivsk, Lviv, Ternopil, Chernivtsi medical school and the medical faculty of Chernivtsi University. It is proved that the development of the training content of other branches of higher professional education of the Western region of Ukraine has not become the subject of special historical and educational research, but some progress in this direction achieved by the efforts of the representatives of the relevant branches of knowledge. At the same time most thoroughly in the historical-pedagogical studios of the Western lands study of the development of the theory and practice of pedagogical education. Identified promising areas of historical and pedagogical research.

Key words: Western region of Ukraine, historiography, education, content of education, higher education, evolution.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Структурна перебудова економіки України ставить вимоги щодо характеру й послідовності реформування всіх рівнів національної освіти. Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України.

Зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно. Він містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти в цілому має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої особистості. Коли йдеться про зміст освіти, який лежить в основі професійної підготовки, то мається на увазі, що він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні.

За таких умов зростають інтерес і потреба систематизації та конструктивно-критичного переосмислення нагромаджених педагогічною наукою знань з розвитку освіти, шкільництва, теорії та практики навчання і виховання. Такий системний ретроспективний погляд необхідний для з'ясування досягнень минулого, збереження й примноження напрацювань, попередження помилок і визначення перспектив поступу.

Аналіз досліджень і публікацій... Тому змісту вищої освіти має свої особливості відображення в історіографії вітчизняної педагогічної науки. В радянській літературі регіональний аспект цієї проблеми не знайшов глибокого осмислення, хоча у своїй сукупності вона дає певні аналітичні відомості з даного питання, які урізноманітнює тематична спрямованість студій. Так, з праці «Вища школа Української РСР за 50 років (1917-1967 рр.)» [2] та монографічних досліджень В. Браницького, І. Дзюбка, І. Єфіменка, В. Красникова, В. Маланчука, В. Пітова, В. Поповича, А. Новомінського виокремлюється загальна тенденція щодо узалежнення модернізації змісту у різнопрофільних вишах від чергових суспільних викликів та посилення її ідейно-політичної спрямованості задля озброєння майбутньої інтелігенції «марксистсько-ленінськими знаннями».

Найвиразніше, до прикладу, вона проявилася у розвитку вищої педагогічної освіти, де на початку 1960-х рр. завершили перехід на навчання за єдиними загальносоюзними програмами. Відтак, з переходом педінститутів, зокрема і Західного регіону України, на випуск учителів широкого профілю, спроможних викладати декілька навчальних предметів (українська мова, література і співі; фізика і загальнотехнічні предмети; математика і креслення тощо), збільшився термін навчання до п'яти років, але згодом відновили і однопрофільне чотирирічне навчання. Узагальнюючий критично-конструктивний аналіз реферованих праць показав зміни освітніх пріоритетів держави, що позначилися на спрямованості нових навчальних планів: збільшення предметів загальнопедагогічного і методичного характеру, перевантаження теоретичним матеріалом партійно-політичного змісту тощо. Останнє проявилось у посиленні пріоритетів не стільки фахових, скільки суспільних дисциплін. Наприклад, із загальної кількості годин передбачених навчальним планом історико-філологічних факультетів на 1959/1960 рр. на ці дисципліни припадало 12 % навантаження. А згідно з планами запровадженими 1962/1963 рр. на вивчення історії СРСР і УРСР відводилося 540 год., української мови і літератури – 340 год., російської мови – 674 год. [11, с. 116-118].

У дисертаційних роботах В. Боролюка [1], Р. Ростікуса [15] й інших учених про розвиток вищої освіти у західних областях УРСР в 1945-1955 та 1959-1975 рр. лише в загальних рисах з'ясовуються зміст і особливості перебудови навчальної роботи та процес удосконалення навчальних програм і планів. Водночас показано, що у закладах технічного, інженерно-економічного, сільськогосподарського, медичного, інших профілів зміни у планах підготовки фахівців зумовлювалися необхідністю поєднання теоретичного навчання та практичної підготовки майбутніх фахівців. У розрізі реалізації цього стратегічного завдання та змін у термінах підготовки студентів розкриваються заходи з удосконалення лекційних курсів, практично-лабораторних занять, дипломних робіт, виробничої практики тощо.

У сучасній історико-педагогічній науці розвиток змісту освіти у вищій школі Західного регіону України розглядається у всеукраїнському контексті та як окрема проблема. Автори одностаїні у тому, що за радянського періоду велися постійні пошуки шляхів удосконалення освітнього процесу через запровадження нових навчальних планів, які забезпечували формування ідейності в душі соціалістичних ідеалів та практичну підготовку майбутніх фахівців, спрямовували на збільшення годин у навчальних планах для гуманітарних дисциплін і виробничої практики. Осмислення поступу вищої освіти за доби державної незалежності набуває дискусійного характеру.

Серед різних галузей вищої професійної освіти найкраще досліджена еволюція змісту медичної освіти на західноукраїнських землях у другій половині XVIII-XX ст. Цей процес розглядається науковцями у європейському й полікультурному контекстах, через призму існування низки суперечностей, що проявлялися у збереженні релігійного, загальноосвітнього і фахово-медичного компонентів та необхідності модернізації консервативних навчальних програм на основі використання нових відкриттів медичної науки, покращення профільної підготовки, підвищення морально-етичних вимог до майбутніх фахівців. Ці суперечності розв'язувалися шляхом оновлення змісту освіти на основі новітніх наукових відкриттів.

Зокрема Л. Клос виявила низку особливостей у розвитку змісту фахової підготовки медичних працівників нижчого та середнього рівнів на західноукраїнських землях у другій половині XVIII – 30-х рр. XX ст. Вони полягають у їхній професійній диференціації (поява одних спеціальностей та зникнення інших); кардинальних змінах у підготовці акушерок (від оволодіння простими навичками до навчання у спеціальних закладах); розширенні змісту фахової підготовки на основі введення нових спеціальних дисциплін, запровадженні такого обов'язкового компоненту, як виробнича (акушерська) практика, розширенні змісту освіти акушерок та медичних сестер через організацію курсів підвищення кваліфікації. На прикладі медичних факультетів львівських державного і приватного університетів дослідниця визначила тенденції розвитку дидактичної системи вищої медичної освіти в регіоні, що проявилися у збільшенні термінів навчання, розширенні кількості фахових предметів, залученні до викладання іноземців [10].

Розглядаючи еволюцію організації та змісту навчально-виховного процесу у закладах вищої медичної освіти західних областей України в 40-90-х рр. XX ст., позитивно оцінено зростання тривалості навчання майбутніх лікарів (з п'яти до шести років), що дозволило збільшити кількість годин на опанування базових і клінічних дисциплін (до майже 70 % від загальної кількості), самостійну підготовку і виробничу практику. Автор представила динаміку розширення спектру спеціальностей, за якими готувалися фахівці у Івано-Франківському, Львівському, Тернопільському, Чернівецькому медінститутах й медичному факультеті Чернівецького університету, проаналізувала зміст запроваджених у них в 1944, 1951, 1987, 1996 рр. навчальних планів базових і клінічних дисциплін, що позитивно позначалося на рівні підготовки майбутніх лікарів. Цьому сприяло запровадження нових форм практичної підготовки (чергування у відділеннях лікарень в якості молодшого персоналу; літня 2-6 тижнева виробнича практика тощо) та обов'язкова (з 1972 р.) післядипломна підготовка у лікувально-профілактичних закладах.

Розвиток змісту навчання інших галузей вищої професійної освіти Західного регіону України ще не став предметом спеціальних історико-педагогічних досліджень, але певні зрушення у цьому напрямі досягнуто зусиллями представників відповідних галузей знань. Так, при висвітленні розвитку історичної освіти, не зважаючи на схожу постановку проблеми, науковці використовують різні підходи до її аналізу, що, як правило, висвітлюється в одному ключі із поступом історичної науки. Наприклад, вивчаючи розвиток історичної освіти та науки на Закарпатті наприкінці XVIII – першій половині XX ст. Д. Данилюк [4] зосередився на аналізі викладання історії в системі шкільної освіти (початкова школа, гімназія, духовні й учительські семінарії) та з'ясуванні її ролі у поширенні історичних знань в краї. При цьому, автор змістив увагу на характер самих історичних знань, тоді як зміст викладання історії розглядає доволі поверхово.

Різноманітні праці реконструюють еволюцію навчального процесу на історичних факультетах Львівського і Чернівецького університетів за радянського та сучасного періодів: реформування кафедр, зміни у змісті викладання, організація науково-дослідної роботи студентів; поглиблення спеціалізації за певними напрямками тощо. Такі профільні історичні студії залишають простір для осмислення цієї проблематики з позицій педагогічної науки, що має поглибити уявлення про змістовно-дидактичні аспекти цієї діяльності.

Означені характеристики стосуються і регіональних студій про розвиток математичної освіти. Показовою у цьому відношенні є докторська дисертація І. Житарюка про її становлення у XIX-XXI ст. на Буковині і Північній Бесарабії [5]. Автор доволі фрагментарно, поверхово відстежує еволюцію змісту викладання математичних дисциплін у загальноосвітніх навчальних закладах за вказаних періодів, при цьому лише констатує зміни, що відбувалися у їхніх навчальних планах і програмах, але не конкретизує цей процес модернізації. Між тим, усі реферовані праці заслуговують на окремий історіографічний аналіз, адже вони на регіональному рівні увиразнюють як здобутки, так і прогалини у вивченні змісту викладання різних дисциплін та спрямовують на удосконалення роботи в цьому напрямі.

Найбільш ґрунтовно у історико-педагогічних студіях західноукраїнських земель науці досліджено розвиток теорії і практики педагогічної освіти. Однак у радянській історіографії регіональний аспект її розвитку у XIX – 30-х рр. XX ст. майже не вивчався, а поступ цієї галузі за доби соціалістичних перетворень у регіоні розглядався через призму реалізації ідеологічних

завдань формування учительських кадрів. З таких позицій згадаємо маловідомий в історіографії збірник праць для самоосвіти вчителів регіону «Радянська школа та організація її роботи» [14]. Сучасна вітчизняна історіографія представила чималий доробок про розвиток змісту педагогічної освіти на західноукраїнських землях. Він головним чином стосується їх окремих регіонів, тож у такому ракурсі здійснюємо його аналіз, увиразнюючи загальні та особливі тенденції досліджень.

Глибокий аналіз розвитку теорії і практики педагогічної освіти в Галичині за міжвоєнного періоду здійснила Т. Завгородня у низці монографічних праць [6-8]. З'ясовуючи вдосконалення змісту освіти в закладах підготовки вчителів для українських народних шкіл, вчена розкрила еволюцію навчальних планів і наукові засади розробки навчальних програм, а також окреслила шляхи досягнення єдності теоретичної підготовки вчителя та шкільної практики. Важливе теоретико-методологічне значення для осмислення історичної ретроспективи педагогічної освіти в Україні мають сформульовані нею висновки про системний вплив на професійну підготовку учительських кадрів новітніх досягнень європейської психолого-педагогічної науки та зорієнтованість такої роботи на реалізацію мети національної школи, що знаходило вияв в оновленні змісту навчально-виховного процесу й активізації його діяльнісного компоненту, призвело до появи нових навчальних планів і дисциплін. Показано, що при розробці програм і тематичних планів з різних предметів для українських приватних педагогічних закладів особлива увага зверталася на насичення їх змісту українознавчим матеріалом та посилення компонентів, що забезпечували національне і громадянське виховання майбутніх учителів.

Еволюцію змісту підготовки та підвищення кваліфікації вчителів народних і середніх шкіл Буковини у XIX – на початку XX ст. відображає сукупний доробок О. Пенішкевич [12], Л. Кобилянської [9], І. Петрюк [13] та інших науковців регіону. Зважаючи на характер освітніх реалій, вони демонструють схожі підходи до вивчення цієї проблеми із дослідниками педагогічної освіти в Галичині. При цьому буковинськими науковцями показані спільні та особливі риси підготовки педагогів для початкових і середніх шкіл. Зокрема для роботи в середніх навчальних закладах учителі проходили теоретичну (загальнонаукову, профільну, педагогічну) та практичну підготовку, що передбачала оволодіння навичками викладацької діяльності під час річного стажування в школі. Репрезентація у монографічних і дисертаційних працях текстів навчальних планів та їх усебічний аналіз дозволяє детально відстежувати модернізацію змісту педагогічної освіти відповідно до чергових суспільних викликів. Детально висвітлена проблема підготовки педагогічних кадрів вищої кваліфікації у Чернівецькому університеті, тоді як така ж діяльність у Львівському університеті ще не представлена у системному вигляді.

Розвиток змісту педагогічної освіти на Волині за дорадянського періоду лише фрагментарно відображений у працях про різні ланки системи освіти краю у XIX – 30-х рр. XX ст. Їхній доробок має виразну історичну спрямованість, тож дидактико-методичний компонент підготовки учительських кадрів розроблено слабше. Водночас, порівняно зі студіями галицьких і буковинських науковців, в них глибше розкривається іноетнічний аспект розвитку педагогічної освіти у вигляді функціонування польських і єврейських навчальних закладів відповідного спрямування, педагогічної майстерності іноземців. У цілому ж інонаціональна педагогічна освіта на західноукраїнських землях досліджена слабо.

Еволюція змісту педагогічної освіти на Закарпатті наприкінці XIX – XX ст. представлено переважно у статейних публікаціях. Дослідники доволі фрагментарно висвітлюють зміст та організацію навчання у семінаріях і педагогічних академіях. Через зосередження уваги на суспільних чинниках та персоналіях відомих педагогів, які визначали і забезпечували процес підготовки вчительських кадрів, ці студії не дають цілісного уявлення про його зміст, а відображають лише характер викладання в окремих найвідоміших закладах. Гадаємо, предметом спеціального вивчення має стати освітня діяльність педагогів з Чехії, Словаччини, Галичини, Наддніпрянщини, які у першій половині XX ст. становили значну частину викладачів семінарій, тож істотно вплинули на зміст і характер навчально-виховного процесу.

Окреслена наукова ситуація засвідчує необхідність підготовки цілісного комплексного дослідження, яке б, по-перше, ліквідувало прогалини у висвітленні розвитку змісту освіти в окремих регіонах Західної України за певних періодів, по-друге, показало спільні та особливі регіональні риси та тенденції цього процесу. Потребу розв'язання цього завдання актуалізує згадуване серійне видання «Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку» [3]. Аналіз томів присвячених її розвитку у західних областях черговий раз засвідчив, що в сучасних комплексних історико-педагогічних працях домінує загальноісторичний підхід до висвітлення педагогічних феноменів, зокрема з проблеми підготовки майбутніх учителів та підвищення їх кваліфікації. Зосереджуючи увагу на розвитку мережі навчальних закладів, збільшенні контингенту учнів і студентів, нарощуванні матеріально-технічної бази, науковці доволі фрагментарно, поверхово (фактично як «другорядне») розкривають зміст та організацію

навчально-виховного процесу. При цьому, завдяки цілеспрямованому синтезованому аналізу наявний доробок усе таки дає загальні, у деяких випадках системні уявлення про розширення спектру навчальних дисциплін, відкритті нових спеціальностей у діючих за різних історичних періодів відповідних типів навчальних закладів та підрозділів – учительських семінарій, педагогічних ліцеїв, технікумів, інститутів, факультетів, академій; закладів та курсів з підвищення кваліфікації учителів тощо.

Найбільш повно і ґрунтовно в рамках реалізації висунених у реферованому науковому проекті завдань висвітлено процес модернізації змісту сучасної педагогічної освіти в контексті реалізації Болонських домовленостей. Однак в кожному випадку вони висвітлюються по-різному: в одному - у площині гуманізації, гуманітаризації та розвитку інформаційних технологій; у другому - через призму впровадження ступеневої системи освіти та формування світоглядних цінностей майбутнього вчителя; у третьому, домінуючому – в ключі їхнього становлення у модернізованому соціокультурному просторі та інноваційного характеру розвитку педагогічної освіти. У таких ракурсах вчені продукують потужний масив плідних ідей, оригінальних моделей та концепцій щодо наповнення змісту освітнього процесу апробованими навчальними дисциплінами, практичними й теоретичними курсами тощо, які, за їхньою думкою, відповідають черговим викликам, що стоять перед вітчизняною педагогікою та здатні забезпечити її органічну адаптацію у європейському науково-освітньому просторі.

Висновки... Таким чином, вітчизняна історико-педагогічна наука другої половини ХХ – початку ХХІ ст. істотно просунулася у вивченні теоретичних основ змісту освіти на західноукраїнських землях. При цьому, залишаються істотні відмінності у рівні дослідження змісту навчання окремих структурних компонентів системи освіти, у різних регіонах і за певних періодів.

Перспективами подальших історико-педагогічних досліджень розвитку освіти у Західному регіоні України, визначено: науково-теоретична розробка проблем класифікації джерел та методології історіографії педагогічної науки; проведення комплексного порівняльного дослідження історії розвитку професійної освіти на Буковині, Волині, у Галичині, Закарпатті за дорадянського періоду, а також виявлення спільних та особливих рис цього процесу у Східній Україні; окремим напрямом розвитку історико-педагогічних досліджень повинні стати поліетнічні освітні системи тощо.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Боролук В.К. Развитие высшего образования в Украинской ССР в условиях развитого социализма (на материалах западных областей УССР, 1959-1975 гг.): дис... канд. ист. наук: 07.00.02 / В.К.Боролук. – К., 1980. – 218 с. / Boroljuk V.K. Razvitie vysshego obrazovaniya v Ukrainской SSR v usloviyah razvitogo socializma (na materialah zapadnykh oblastej USSR, 1959-1975 gg.): (Development of Higher Education in Ukrainian SSR under the Conditions of developed socialism) dis... kand. ist. nauk: 07.00.02 / V.K.Boroljuk. – K., 1980. – 218 p. [in Russian]
2. Вища школа Української РСР за 50 років (1917-1967 рр.): в 2 ч. / відп. ред. В.Пітов. – К.: Вид. Київського ун-ту, 1968. – Ч. 2. – 540 с. / Vyshcha shkola Ukrainской RSR za 50 rokiv (1917-1967 rr.) (High School of Ukrainian SSR for 50 years (1917–1967): v 2 ch. / vidp. red. V.Pitov. K.: Vyd. Kyivskoho un-tu, 1968. Ch. 2. – 540 p. [in Ukrainian]
3. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Волинська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: І.Я.Коцан та ін. - К.: Знання України, 2009. – 415 с.; Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Івано-Франківська область / Ред. рада вид.В.Г.Кремінь та ін. редкол. тому: Б.К.Остафійчук (гол.), В.І.Кононенко (відп. ред.) та ін. – К.: Знання України, 2010. – 335 с.; Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Львівська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Н. Скотна (гол.) та ін. – К.: Знання України, 2012. - 267 с.; Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Р.М.Постоловський та ін. – К.: Знання України, 2010. – 383 с.; Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Тернопільська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: В.П.Кравець та ін. – К.: Знання України, 2011. – 279 с.; Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Чернівецька область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: С.В.Мельничук та ін. – К.: Знання України, 2011. – 279 с. / Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, sohodennia ta perspektyvy rozvytku. (Higher Pedagogical Education and Science of Ukraine: History, Present Time and Perspectives of Development) Volynska oblast / Red. rada vyd.: V.H.Kremen (holova) [ta in.]: redkol. tomu: I.Ya.Kotsan ta in. K.: Znannia Ukrainy, 2009. – 415 p.; Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia, sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Ivano-Frankivska oblast / Red. rada vyd.V.H.Kremin ta in. redkol. tomu: B.K.Ostafichuk (hol.), V.I.Kononenko (vidp. red.) ta in. K.: Znannia Ukrainy, 2010. 335 p.; Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Lvivska oblast / Red. rada vyd.: V.H.Kremen (holova) [ta in.]: redkol. tomu: N. Skotna (hol.) ta in. K.: Znannia Ukrainy, 2012. 267 p.; Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Rivnenska oblast / Red. rada vyd.: V.H.Kremen (holova) [ta in.]: redkol. tomu: R.M.Postolovskyi ta in. K.: Znannia Ukrainy, 2010. 383 p.; Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia sohodennia ta perspektyvy

rozvytku. Ternopil'ska oblast / Red. rada vyd.: V.H.Kremen (holova) [ta in.]: redkol. tomu: V.P.Kravets ta in. K. : Znannia Ukrainy, 2011. – 279 p.; Vyshcha pedahohichna osvita i nauka Ukrainy: istoriia sohodennia ta perspektyvy rozvytku. Chernivetska oblast / Red. rada vyd.: V.H.Kremen (holova) [ta in.]: redkol. tomu: S.V.Melnychuk ta in. K. : Znannia Ukrainy, 2011. 279 p. [in Ukrainian]

4. Данилюк Д. Д. Розвиток історичної науки в Закарпатті (з кінця XVIII – до середини XX ст.): дис... доктора іст. наук: 07.00.02 / Д. Д. Данилюк. – Ужгород, 1994. – 401 с. / Danyliuk D. D. Rozvytok istorychnoi nauky v Zakarpatti (z kintsia KhVIII – do seredy ny XX st.) (Development of Historical Science in Zakarpattia Region (since the End of XVIII – to the mid XX Century): dys... doktora ist. nauk: 07.00.02 / D. D. Danyliuk. – Uzhhorod, 1994. – 401 p. [in Ukrainian]

5. Житарюк І.В. Математична освіта і наука Буковини та Північної Бессарабії у міжвоєнний період (1918-1940 рр.): монографія / Іван Васильович Житарюк. – Чернівці: Прут, 2010. – 392 с. / Zhytariuk I.V. Matematychna osvita i nauka Bukovyny ta Pivnichnoi Besarabii u mizhvoiennyi period (1918-1940 rr.) (Mathematical Education and Science of Bukovyna and Northern Besarabia Region during the Post War Period (1918-1940): monohrafiia / Ivan Vasylovych Zhytariuk. Chernivtsi: Prut, 2010. 392 p. [in Ukrainian]

6. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с. / Zavhorodnia T. Dydaktychna dumka v Halychyni (1919-1939 roky) (Didactic Thought in Halychyna Region (1919-1939)/ T. Zavhorodnia. – Ivano-Frankivsk: Plai, 1998. – 167 p. [in Ukrainian]

7. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи в Галичині (1919-1939 рр.) / Т.Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 135 с. / Zavhorodnia T. Pidhotovka vchyteliv dlia ukrainskoi narodnoi shkoly v Halychyni (1919-1939 rr.) (Preparation of Teachers for Ukrainian Folk School in Halychyna Region (1919-1939) / T. Zavhorodnia. Ivano-Frankivsk: Plai, 1999. – 135 p. [in Ukrainian]

8. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919-1939 роки): монографія / Тетяна Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с. / Zavhorodnia T. Teoriia i praktyka navchannia v Halychyni (1919-1939 roky) (Theory and Practice of Teaching in Halychyna Region (1919-1939): monohrafiia / Tetiana Zavhorodnia. – Ivano-Frankivsk, 2007. – 392 p. [in Ukrainian]

9. Кобылянська Л.І. Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.І. Кобылянська. – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с. / Kobylianska L.I. Stanovlennia i rozvytok ukrainskykh narodnykh shkil na Bukovyni (70-ti rr. XVIII – pochatok XX stolittia): (Formation and Development of Ukrainian People Schools in Bukovyna Region 1770-s – Beginning of the XX Century)avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / L.I. Kobylianska. – Ivano-Frankivsk, 1998. – 17 p. [in Ukrainian]

10. Клос Л. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Клос. – К., 2002. – 20 с. / Klos L. Rozvytok medychnoi osvity na zakhidnoukrainskykh zemliakh (druga polovyna XVIII – 30-ti roky XX st.) (Development of Medical Education in Western Ukrainian Lands (Second Half of the XVII – 1930-s): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / L. Klos. – K., 2002. – 20 p. [in Ukrainian]

11. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985) / В.К.Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с. – Maiboroda V.K. Vyshcha pedahohichna osvita v Ukraini: istoriia, dosvid, uroky (1917-1985) / (Higher Pedagogical School in Ukraine: History, Experience, Lessons (1917–1985)V.K.Maiboroda. K. : Lybid, 1992. 196 p. [in Ukrainian]

12. Пенішкевич О. Підвищення кваліфікації підготовки кадрів на Буковині в кінці XIX – на початку XX століття // О.Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. пр. – Вип. 122: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 111–120. / Penishkevych O. Pidvyshchennia kvalifikatsii pidhotovky kadriv na Bukovyni v kints'i XIX – na pochatku XX stolittia (Rise of Qualification of Personnel Preparation in Bukovyna Region in the End of XIX – Beginning of the XX Century)// O.Penishkevych // Naukovyi visnyk Chernivetskoho un-tu: zb. nauk. pr. Vyp. 122: Pedahohika i psykholohiia. Chernivtsi: Ruta, 2005. pp. 111–120. [in Ukrainian]

13. Петрюк І.М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Петрюк. – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с. / Petriuk I.M. Stanovlennia i rozvytok zahalnoi serednoi osvity na Bukovyni (kinets KhVIII – pochatok XX st.) (Formation and Development of General Secondary Education in Bukovyna Region (End of the XVIII – Beginning of the XX Century): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / I. Petriuk. – Ivano-Frankivsk, 1998. – 17 p. [in Ukrainian]

14. Радянська школа та організація її роботи / за ред. проф. С.Чавдарова. - К., Львів: Радян. школа, 1946. - 96 с. / Radianska shkola ta orhanizatsiia yii roboty (Soviet School and Organization of its Work) / za red. prof. S.Chavdarova. K., Lviv: Radian. shkola, 1946. 96 p. [in Ukrainian]

15. Ростікус Р.П. Розвиток і зміцнення вищої школи в західних областях України в післявоєнний період (1945-1955): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / Р. П. Ростікус. – К., 1961. – 15 с. / Rostykus R.P. Rozvytok i zmitsnennia vyshchoi shkoly v zakhidnykh oblastiakh Ukrainy v pislavoiennyi period (1945-1955) (Development and Strengthening of higher School in Western Regions of Ukraine in the Post-War Period (1945-1955): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ist. nauk: spets. 07.00.01 «Istoriia Ukrainy» / R. P. Rostykus. – K., 1961. 15 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «29» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «10» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Котик Т. – доктор педагогічних наук, професор
Вихрущ А. – доктор педагогічних наук, професор

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Zavhorodnia Tetiana – head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», doctor of pedagogics, professor, e-mail: king_feodor@rambler.ru

Стражнікова Інна – доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: zavina@email.ua

Strazhnikova Inna – assistant professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: zavina@email.ua

УДК 373.21: 316.614

ТЕТЯНА ЗАХАРОВА,

аспірантка

(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)

TETIANA ZAKHAROVA,

postgraduate student

(Ukraine, Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)

Педагогічний аналіз умов соціалізації дитини дошкільного віку

Pedagogical Analysis of Conditions of Preschool Children Socialization

У статті представлено теоретичний аналіз та педагогічне обґрунтування умов соціалізації дитини дошкільного віку. Представлено та розкрито зміст понять «виховання», «соціалізація» та «соціальне виховання» дошкільника. Розглянуто особливості умов та шляхи соціального розвитку дитини, проаналізовано роль інститутів соціалізації – сім'я, дошкільний навчальний заклад – в ефективності засвоєння індивідом соціальних норм, правил поведінки та цінностей суспільства. Висвітлено окремі аспекти факторів, які впливають на рівень соціальної компетентності на етапі дошкільного дитинства.

У науковій розвідці зосереджено увагу на погляди інших науковців сучасної педагогічної спадщини, зокрема, аспект соціального досвіду дитини з позиції Т. Поніманської, умови процесу соціалізації дошкільника за даними О. Майєр та О. Давидова. На основі теоретичного узагальнення зроблено висновок щодо умов повноцінної і успішної соціалізації дитини, наведено рекомендації в межах побудови змісту соціального розвитку дошкільника.

Ключові слова: *соціалізація, виховання, соціальне виховання, дитина дошкільного віку, соціальний розвиток дитини, інститути соціалізації, умови соціалізації.*

The article contains theoretical analysis and pedagogical justification of pre-school children socialization conditions. The author explores and defines the notions «education», «socialization» and «social education» of a preschooler. The articles also considers the conditions and ways of a child's social development, analyses the role of socialization institutions – a family and a pre-school educational institution – in acquiring social norms, behavior rules and social values. Some specific factors that influence the level of social competency at a preschool stage are being highlighted.

The role of the environment in the process of a child's development can be understood through the specificity of personal perception of the reality and with account of an individual's objective social development experience. The same life circumstance can influence the children's development differently depending on how the child experiences this circumstance.

The research concentrates on the views of other scientists in the field of modern pedagogy. T. Ponimanska highlights the necessity to enrich a child's social experience using the following skills: to familiarize with and be confident among the people about; to understand the emotional-behavioral factors; to choose the styles of communication and behavior with account of the social situation.

According to O. Mayer and O. Davydova, the process of a preschooler's socialization is fully realized

on the following conditions: favorable social situation; interaction between the social-pedagogical activity of a child educational institution and a family (the unity of emotional, cognitive and practical components in a child's life; the organization of a child's activity and communication as the main forms of interaction with the surrounding world.

Using theoretical deduction the author makes a conclusion about the most adequate and successful conditions of a child's socialization, works out the recommendations about the content of a preschooler's social development. It is recognized that a person's self-consistency, leadership and creativity are the main criteria of social development. It is proved that socialization is an integral component of a child's intellectual development; the mastering of social experience, the system of communication and interpersonal relations, and behavioral norms are the necessary factors of a person's productive life and activity in today's developing space.

Key words: *socialization, education, social education, preschooler, social development of a child, socialization institutions, socialization conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Досить тривалий час вітчизняна педагогічна практика ігнорувала соціальний досвід дитини як джерело саморуху особистості у процесі виховання і навчання. І сам термін «соціальний досвід» до недавнього часу рідко використовувався у педагогіці і, до того ж, у значенні, «життєвий досвід» (тобто стихійний), на відміну від досвіду, отриманого у спеціально організованому навчальному або виховному процесі. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації, як педагогічної мети дедалі більше привертають увагу науковців.

Актуальність проблеми полягає у необхідності поповнення науково-теоретичних розробок в аспекті вивчення ефективності умов успішної соціалізації особистості та майбутньої її інтеграції у суспільство.

Аналіз досліджень і публікацій... Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким дослідникам, як Л. Артемова, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузь. Різні аспекти соціалізації індивіда та впливу соціального середовища на її перебіг висвітлюються у працях І. Беха, Т. Кравченко, Л. Куликової, М. Лукашевича, І. Печенко, Б. Братуся. Особливий інтерес вони становлять у зв'язку з дослідженням сутності та особливостей соціального розвитку дитини в умовах сьогодення.

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє виділити різні підходи до проблеми залучення дитини до соціального світу. Так, предметами вивчення стають питання «соціальної компетентності» дитини (Є. Арнаутова, Н. Разганова та ін.) усвідомлення дитиною самого себе як представника людського роду (С. Козлова, О. Князева, С. Шукшина та ін.), сприйняття дітьми світу предметів (О. Артамонова), про роль гри в процесі формування дитячої середовища (А. Запорожець, Д. Ельконін, А. Усова та ін.), про формування комунікативної функції (Л. Шіпіцин та ін.).

У цілому ряді сучасних досліджень визнається перевага дошкільного закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для особистісного розвитку дитини, вправлення в соціальній поведінці, формування гнучкості, здатності пристосовуватися до оточення (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, О. Кононко, А. Колесник, Т. Поніманська, І. Печенко та ін.).

Т. Поніманська акцентує увагу на необхідності збагачувати соціальний досвід дитини в період входження у нові умови буття за такими складовими: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших, допомагати; обирати відповідні форми й способи спілкування та діяльності [7, с.14–15]. Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості [11].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Соціалізація дитини – процес складний і тривалий. З одного боку, суспільство зацікавлене в тому, щоб дитина прийняла і засвоїла певну систему соціальних і моральних цінностей, ідеали, норми і правила поведінки, стала повноправним членом правової держави. З іншого боку, на формування особистості дитини впливають різноманітні стихійні, спонтанні процеси, що відбуваються в соціумі. Сукупний результат таких цілеспрямованих впливів не завжди передбачуваний і відповідає інтересам суспільства. Таким чином, соціалізація, базуючись на вихованні, у свою чергу виступає визначальним чинником розвитку особистості. Сутність процесу соціалізації залежить від процесу переходу соціальних норм у внутрішнє поле особистості. Виникає необхідність у розкритті реалізації особливостей та специфіки соціалізації дитини дошкільного віку. Важливо виявити, які

умови сприяють повноцінному процесу соціалізації дитини, з чого складається соціальна компетентність дитини-дошкільника.

Формулювання цілей статті... Головною метою цієї роботи є обґрунтування умов процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, а також висвітлення окремих аспектів та факторів, які впливають на рівень соціальної компетентності на етапі дошкільного дитинства.

Виклад основного матеріалу... Соціалізація передбачає розвиток індивідуального потенціалу особистості, що забезпечується освоєнням різних соціальних ролей, опосередкованих духовністю, культурою, наступністю поколінь. Розвиток особистості – безперервний і виключно складний процес, побудований на багатогранній взаємодії безлічі факторів, як стихійних, так і послідовних, що направляються суспільством, соціальним середовищем. Тепер все частіше соціалізацію визначають як двосторонній процес. З одного боку, дитина засвоює соціальний досвід, входячи в соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а з іншого – у процесі соціалізації вона активно відтворює систему соціальних зв'язків за рахунок активного входження в середовище. Таким чином, цей підхід акцентує увагу на тому, що людина в процесі соціалізації не тільки збагачується досвідом, а й реалізує себе як особистість, впливаючи на життєві обставини, на оточуючих людей [15, с.24]. Вивчення проблематики процесу соціалізації не втрачає своєї актуальності. Процес соціалізації буде протікати успішно, якщо особа буде фізично, соціально та психічно здорова.

Соціалізація – безперервний і багатогранний процес, що триває протягом онтогенезу людини. На формування особистості певний вплив мають біологічні фактори, а також чинники фізичного оточення і загальнокультурні зразки поведінки в окремій соціальній групі. Однак, головними чинниками, що визначають процес формування особистості, безумовно, є груповий досвід і суб'єктивний, особистісний досвід: ці фактори у повній мірі проявляються в процесі соціалізації особистості. Соціалізація охоплює всі процеси прилучення до культури, навчання і виховання, за допомогою яких людина засвоює норми соціальної природи і здатна брати участь у соціальному житті. У процесі соціалізації бере участь все оточення індивіда: сім'я, сусіди, однолітки в дитячому закладі, засоби масової інформації [14, с.21]. Головна роль у забезпеченні сприятливої соціалізації дитини відводиться соціально-педагогічній діяльності дитячого навчального закладу. Виникає потреба розглядати процес соціального виховання дітей у дошкільній установі як цілісний, безперервний процес соціалізації, оскільки всебічний і гармонійний розвиток дитини може бути забезпечений лише комплексним впливом на всі аспекти діяльності.

Метою соціального виховання є сформованість готовності дитини до входження в соціум, подальшого освоєння культури: під готовністю маються на увазі бажання, здібності й уміння дитини. Інформаційною основою соціального виховання є процес ознайомлення дітей із соціальною дійсністю, оскільки адекватність життєдіяльності людства сучасності залежить, насамперед, від рівня інформованості про дійсний стан навколишнього середовища та від готовності діяти належним чином з урахуванням наявної інформації [12, с.42]. Особливу увагу слід приділяти не тільки розвитку психічних якостей, що дозволяють дитині як суб'єкту й особистості бути успішною в руслі активності, а й розвитку ключових компетенцій, які є основою успішності людини у взаємодії з навколишнім світом, запорукою її повноцінної соціалізації.

В останні роки проблема соціального розвитку дітей дошкільного віку виходить на перший план. Суттю всіх питань, пов'язаних з розвитком дитини, її вихованням, соціалізацією, є її соціальне самопочуття і здатність взаємодіяти зі світом. Тому закладання основ соціальної компетентності сприяє оптимальному входженню дитини в соціальний світ, а соціальна компетентність дитини сприймається як здатність задовольняти власні потреби через суспільно прийнятні способи реалізації активності у взаємодії з оточуючими. Умовою повноцінної соціалізації дітей дошкільного віку є обов'язкове виконання різнобічного розвитку дитини в усіх галузях її діяльності: комунікативній, економічній, політичній і духовній. Процес соціалізації досягає певного ступеня завершеності при досягненні соціальної зрілості, яка характеризується набуттям особистістю інтегрального соціального статусу.

Повноцінна соціалізація – процес, за допомогою якого індивідом засвоюються норми його групи таким чином, що за формуванням власного «Я» проявляється унікальність даного індивіда як особистості, процес засвоєння зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в даному суспільстві. Поняття повноцінної і успішної соціалізації пов'язані з такими термінами, як «виховання», «навчання», «освіта», «розвиток особистості». Процес соціалізації здійснюється з допомогою цілеспрямованого виховання і навчання дітей: при цьому соціалізація може протікати як стихійний (соціальна ситуація розвитку) або спеціально організований (педагогічна ситуація) процес. Кожен по-своєму визначає якість діяльності суб'єктів соціалізації, характер їх взаємодії, основні культурні і особистісні надбання людини [9, с.28].

Виховання – як частина соціалізації – цілеспрямований та соціально контрольований процес, є

своєрідним механізмом прискорення. Виховання є процесом системного впливу, що має за мету накопичення дитиною громадсько-історичного досвіду, який забезпечує підготовку до активної життєдіяльності та суспільно-корисної праці. Спеціально організований процес у дитячому навчальному закладі з ознайомлення дітей із соціальною дійсністю можна розглядати, як один із компонентів соціального виховання, як одну з умов, необхідної для повноцінної соціалізації дитини, компонентів її життєдіяльності.

Соціальний досвід дитини формується в процесі соціалізації і відбувається двома взаємопов'язаними шляхами:

1. Це стихійний шлях, оскільки індивід з перших років життя вибудовує власний стиль поведінки у суспільно-історичному світі. Важливо, щоб дитина не лише відчувала вплив, а включалась у спільні з іншими людьми акти поведінки, у яких засвоювала б соціальні норми.

2. Оволодіння соціальним досвідом реалізується і як цілеспрямований нормативний спеціально організований суспільством процес, що відповідає соціально-економічній структурі, ідеології, культурі та меті виховання у даному суспільстві.

Процес соціалізації дитини-дошкільника, за даними сучасних дослідників (О. Майер, О. Давидова та ін.), протікає найбільш повно при наступних умовах:

- сприятлива соціальна ситуація розвитку;
- посередництво дорослих, через досягнення взаємодії процесу соціально-педагогічної діяльності ДНЗ та процесу соціалізації дитини в сім'ї;
- організація повноцінної діяльності і спілкування як провідних форм розвитку та взаємодії з навколишнім світом.

До основних умов забезпечення ефективності процесу соціалізації дошкільника можна віднести організацію взаємодії сім'ї та дитячого садка як процесу взаємодії батьків, педагогів і дітей, що спрямований на ефективність процесу соціалізації за допомогою спеціально організованої, спільної діяльності і передбачає стиль співробітництва, партнерства.

Важливою умовою для повноцінної соціалізації дитини-дошкільника є залучення батьків до навчально-виховного процесу ДНЗ. В даний час освітній процес в ДНЗ несе в собі безліч функцій, з яких пріоритетною є соціальна. Соціальна функція передбачає залучення до процесу виховання всього соціального оточення дітей, психологічну підтримку, як дітям, так і батькам, компенсацію негативних впливів соціального середовища. Сім'я є важливим чинником у вихованні та розвитку дитини, у надбанні соціального досвіду. Сім'я – як соціальний інститут виховання – здійснює соціалізацію дитини найбільш природно і безболісно через спадкоємність поколінь

Роль сім'ї в процесі соціалізації дошкільника на основі взаємодії сім'ї та дитячого садка відкриває можливості для подальших досліджень: підвищення правової та педагогічної культури батьків; розробки виховної системи дошкільної установи різного типу; шляхів коригування різних інтересів дітей; взаємодії та поглиблення інтеграції виховних інститутів на основі орієнтації на загальнолюдські цінності.

Для активного засвоєння дошкільниками цінностей, соціальних норм і правил в єдності мотиваційного, когнітивного і діяльнісно-практичного компонентів в їх життєдіяльності, необхідно направляти виховну роботу таким чином, щоб дитина відчувала себе впевненою, захищеною, щасливою, переконаною у тому, що її люблять, задовольняють її когнітивні потреби. Цілісність в осмисленні понять соціальної дійсності досягається завдяки широкому використанню літератури, музично-образотворчого матеріалу, а також власного творчого використання навколишньої дійсності. Враховуючи особливості віку, педагог визначає тематику дня і зміст роботи відповідно до загальної теми тижня. Для повноти розкриття змістовного аспекту теми важливо створювати протягом дня морально-етичні ситуації як перспективні умови для виникнення емоційно-творчого переживання дійсності. Значне місце в цьому контексті займає спільна діяльність дорослого і дитини із закріплення понять у різних формах. Крім того, створюються умови для вільної та самостійної діяльності дітей. Заняття проводяться у формі захоплюючих і пізнавальних ігор, тому що ігровий метод навчання сприяє створенню зацікавленої, невимушеної обстановки, встановленню психологічно адекватної атмосфери відповідно до вікових особливостей.

Зміст навчання повинен виводити дитину за межі її безпосереднього особистісного досвіду в сферу людського досвіду, і, тим самим, давати дитині нову форму життя в суспільстві – взаємодію з узагальненими, загальнолюдськими знаннями. Дитині пропонується подумки стати учасником подій, дати оцінку вчинкам героїв, запропонувати і обґрунтувати свій варіант поведінки.

Фахівцям добре відомий багаторазово доведений факт, що сім'я і дитячий садок, як первинні соціальні виховні інститути, здатні забезпечувати повноту і цілісність соціально-педагогічного та культурно-освітнього середовища для життя, розвитку і самореалізації дитини. Головний ефект їх успішного впливу не в дублюванні і не в заміні соціальних функцій одного інституту виховання іншим, а в гармонійному доповненні один одного.

Полеміка про співвідношення виховання дітей у сім'ї або в дитячих закладах освіти має свою історію. Ще на початку ХХ століття ряд таких відомих педагогів як К. Ушинський, П. Лесгафт та ін., вважали, що виховання дитини має здійснюватися до семи років у сім'ї. Деякі автори були противниками сімейного виховання (А. Симонович, К. Ярош), пояснюючи свою позицію тим, що сім'я подає дітям поганий приклад, в її рамках вони не можуть включатися в працю, стають соціально дезадаптованими. П. Каптерев зробив суттєвий внесок у розробку теорії сімейного виховання, стояв на позиціях поєднання сімейного та суспільного компонентів.

Переваги даного виду взаємодії ДНЗ з сім'єю у світлі нової філософії взаємодії незаперечні і численні. Дана форма взаємодії має незаперечні переваги для створення умов повноцінної соціалізації дитини:

- це позитивний емоційний настрій педагогів і батьків на спільну роботу по вихованню дітей;
- це облік індивідуальності дитини (педагог, постійно підтримуючи контакт з сім'єю, знає особливості, звички свого вихованця і враховує їх при роботі, що, у свою чергу, веде до підвищення ефективності педагогічного процесу);
- батьки самостійно можуть вибирати і формувати вже в дошкільному віці той напрямок розвитку та виховання дитини, який вони вважають за доцільний (таким чином батьки беруть на себе відповідальність за виховання дитини);
- це зміцнення внутрішньо-сімейних зв'язків, можливість врахування типу сім'ї та стилю сімейних відносин;
- це можливість реалізації єдиної програми виховання та розвитку дитини в ДНЗ і сім'ї, що (як і всі перераховані факти) є запорукою повноцінної і успішної соціалізації дитини дошкільного віку.

Спираючись на вищезазначені факти, можна зробити висновок, що сім'я і дошкільний заклад – два важливі інститути соціалізації дитини. Їх виховні функції різні, але для досягнення повноцінної і успішної соціалізації дитини-дошкільника необхідна їх комплексна взаємодія. Якщо дошкільний навчальний заклад сприяє інтеграції (уніфікації) дитини в соціумі, то сім'я покликана забезпечити індивідуалізацію (диференціацію) дитячого розвитку [5].

Висновки... Метою процесу соціалізації дошкільника є організація простору його особистого життя і соціального життя в навколишньому середовищі, що забезпечує розвиток вільної особистості, здатної робити вибір, поважати вибір інших, вміти протиставляти зовнішньому тиску своє волевиявлення. Реалізація завдань вимагає від педагогів оволодіння новими способами професійної діяльності.

Для реалізації повноцінної і успішної соціалізації дитини необхідно, щоб побудова змісту соціального розвитку визначалася, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, її загальнолюдських цінностей, а з іншого – ставленням до цього самої дитини, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчих потенціалів особистості. Головним критерієм соціального розвитку у цьому випадку виступає не лише ступінь засвоєння соціальних правил поведінки, адаптованості до світу лише на рівні пристосування, а й повнота самостійності, ініціативності, творчості особистості. У цьому питанні важливо, щоб в ДНЗ реалізовувалася модель, що забезпечує активну та успішну соціалізацію дошкільника в єдності мотиваційного, когнітивного і діяльнісно-практичного компонентів у процесі життєдіяльності дитини. Освоєння змісту освітньої галузі повинно здійснюватися в ході вирішення завдань розвитку ігрової діяльності, оволодіння елементарними загальноприйнятими нормами і правилами взаємин з однолітками і дорослими, а також у процесі формування сімейної, громадянської належності, патріотичних почуттів.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: етнічний та культурний аспекти у дослідженні процесу соціалізації дошкільника; вплив родинно-сімейних відносин та типу сім'ї на процес адаптації дитини до соціального середовища; педагогічно-методологічна складова умов соціалізації дитини дошкільного віку в сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Богославец Л. Г. Особенности управления педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении / Л. Г. Богославец. – Педагог, 1999. – №1 (6). / Bogoslavec L.G. Osobennosti upravleniya pedagogicheskim processom v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii (Features in a preschool education institution), Pedagog, 1999, Vol. №1 (6). [in Russian]
2. Бодалев А. А. Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности / А. А. Бодалев // Хрестоматия по педагогике / [Сост. Морозова О.П.]. – Б. : Изд-во БГПУ, 1997. – С. 47-49. / Bodalev A.A. Social'naya sreda i formirovaniye rebenka kak lichnosti i sub''ekta deyatelnosti (Social environment and a formation of a child as a personality and the subject of activity), Morozova O.P., Hrestomatiya po pedagogike, 1997,

pp. 47–49. *[in Russian]*

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – С. 398–464. / Bozhovich L.I. Lichnost' i eyo formirovanie v detskom vozraste (Personality and its formation in childhood), Prosveshhenie, 1968, p. 398–464. *[in Russian]*

4. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом : пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений / [Авт.-сост. : Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова]. – М., 2003. / T.A. Danilina, T.S. Lagoda, M.B. Zujkova. Vzaimodejstvie doshkol'nogo uchrezhdeniya s sociumom (Interaction of a preschool institution with society), 2003. *[in Russian]*

5. Воспитателю о работе с семьей: пособие для воспитателя детского сада / [Под ред. Н.Ф. Виноградовой]. – М., 1989. / N.F. Vinogradova. Vospitatel'yu o rabote s sem'ej (Teachers manual about the working with a family), 1989. *[in Russian]*

6. Голованова Н. Ф. Социализация воспитания ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб: Речь, 2004. / Golovanova N. F. Socializatsiya vospitaniya rebenka (Socialization of a child upbringing), Rech', 2004. *[in Russian]*

7. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. – М., 1981. / Gurova R. G. Sociologicheskie problemy vospitaniya (Sociological issues of upbringing children and society: socialization of preschool and early school age children), 1981. *[in Russian]*

8. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / Богуш А.М., Варяниця Л.О., Гаврик Н. В. та ін. ; [за заг. ред. Гаврик Н. В.]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с. / Bohush A.M., Varyanytsia L.O., Navryk N. V. Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku (Features of socialization of preschool children and primary school age), Luhansk, 2006, 368 p. *[in Russian]*

9. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: метод. рук. для работников дошкольных учреждений / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мусиенко. – М., 2001. / T.N. Doronova, E.V. Solov'eva, A.E. Zhichkina, S.I. Musienko. Doshkol'noe uchrezhdenie i sem'ja – edinoe prostranstvo detskogo razvitiya (Preschool institution and family a common space of a child's development), 2001. *[in Russian]*

10. Кривов Ю.И. Проблема социализации подрастающих поколений в зарубежной педагогике / Ю.И. Кривов // Автореферат канд. пед. наук. – М., 1992. – С. 8–15. / Krivov Ju.I. Problema socializatsii podrastajushhih pokolenij v zarubezhnoj pedagogike (The problem of socialization of new generations in foreign pedagogy), 1992, p. 8–15. *[in Russian]*

11. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. –2004. – №5. – С. 8–28. / Kolomijchenko L.V. Konceptsiya i programma social'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta (The concept and programme of preschool children social development), 2004, Vol. 5, pp. 8-28. *[in Russian]*

12. Кравченко Т. В. Соціалізація особистості й соціальне середовище / Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 9. – К., 2006. – Кн. 2. – С. 23-29. / Kravchenko T. V. Sotsializatsiia osobystosti i sotsialne seredovyshe (Socialization of a personality and the social environment) Teoretyko-metodychni problemy ditei ta uchnivskoi molodi, 2006, issue 9, pp. 23–29. *[in Ukrainian]*

13. Поніманська Т.І. Дитина і соціум / Т.І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2004. – №8. – С. 4-6. / Ponimanska T.I. Dytyna i sotsium (The child and society), 2004, Vol. 8, pp. 4-6. *[in Ukrainian]*

14. Поніманська Т.І. Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини / Т.І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С.14–15. / Ponimanska T.I. Liudy i ia. Svit doroslykh yak chynnyk sotsializatsii osobystosti dytyny (People and I. The world of the adults), 1999, Vol. 8, pp. 14–15. *[in Ukrainian]*

15. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М.П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с. / Lukashevych M.P. Sotsializatsiia. Vykhovni mekhanizmy i tekhnolohii (Socialization. Upbringing mechanisms and technologies), 1998, 112 p. *[in Ukrainian]*

Дата надходження статті: «22» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «4» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Штефан Л. – доктор педагогічних наук, професор
Друганова О. – доктор педагогічних наук, професор

Захарова Тетяна – аспірант кафедри педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, e-mail: zh0005@mail.ru.

Zakharova Tetiana – postgraduate student of the department of pedagogy and comparative pedagogy H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, e-mail: zh0005@mail.ru.

Типи соціального моделювання у змісті курсу за вибором «соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання»

Types of Social Modeling in the Content of the Course of Choice «Socio-educational Activities Under the National School: Problems»

У статті розкрито типи соціального моделювання, застосовувані у фаховій діяльності соціального педагога курсу за вибором у змісті психолого-педагогічних дисциплін. Знайшли висвітлення культурологічні засади соціальної педагогіки інформаційного суспільства, які витлумачуються як наповнення змісту соціально-педагогічної науки в освіті надбаннями національної та світової культур, основу для трансформації системи соціально-педагогічного впливу. Наведено приклади завдань, спрямованих на управління, діагностування і прогнозування соціально-педагогічних механізмів, і наведених в авторському курсі за вибором «Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання» у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Обґрунтовано, що у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців моделювання має спиратися на передбачення появи нових комбінаторних станів і тенденцій у різних сферах суспільного життя, сприяючи досягненню високого рівня здійснюваної практичної діяльності спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

Ключові слова: курси за вибором, майбутні соціальні педагоги, психолого-педагогічна підготовка, соціальне моделювання.

The article deals with the types of social simulation used in the professional activity of the social teacher in the course of the selection of the content of the psychological and pedagogical disciplines. It is proved that the content of school subjects in the social sector of the philological-humanities and art-aesthetic areas can be integrated with programme-minimum single rate philology. Examples of tasks aimed at the management, diagnostics and forecasting of socio-educational mechanisms and cited in the author's optional courses «Socio-educational activities under the national school: problematic issues» in the content of the psychological-pedagogical training of future social workers. An example of simulation in the sense of the author's optional course «Socio-educational activities under the national school: problematic issues» in the sense of psychological and pedagogical training of future social workers is the method of choice and solutions: a) in a professional situation; b) in the process solutions and evaluation tasks; c) the formulation of strategies at the limited information on the conditions for further development. Modeling understood as a process of creating complex simulation systems, which are developed in parallel evolution of the object model and is the result of a condition, or new ways of communication and control. It is proved that the simulation of socio-educational processes contributes to the improvement of social management, the use of the system in its methods. Cultural foundations of social pedagogy of the information society are reviewed and interpreted as contents filling of social pedagogical science in education with the achievements of national and world cultures and the basics for the transformation of the system of social and pedagogical impact. Examples of tasks aimed at managing, diagnosing and predicting social and educational mechanisms are given. The examples of tasks are suggested in the author's elective course «Social and educational activities in terms of national school: areas of concern» in view of psychological and pedagogical training of future social care teachers. It is proved that the content of the psychological and pedagogical training of future specialists of simulation should be based on predictions of new combinatorial conditions and trends in the various spheres of public life, contributing to a high level of practical activities undertaken by specialists of pedagogical and social spheres.

Key words: elective courses, future social care teachers, psychological and pedagogical training, social simulation.

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної думки усталеною є інтерпретація понять «об'єкт соціально-педагогічного впливу» і «суб'єкт соціально-педагогічного впливу» з позицій субстанціального підходу як самодостатніх утворень, що можуть існувати й осмислюватися як безвідносні, незалежно один від одного, виявляється непродуктивною, оскільки у реальному соціально-управлінському процесі об'єкт і суб'єкт перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Об'єктом соціально-педагогічного впливу, так само, як і його суб'єктом, постають окремі особистості, соціальні групи, спільноти тощо. Саме в аспекті соціально-філософського осягнення діалектична взаємодія суб'єкта й об'єкта соціального управління може бути відображена (і відображається) з належною повнотою й автентичністю. Водночас інформаційна соціокультурна дійсність репрезентує функціональну різновекторність суб'єкта й об'єкта управлінської діяльності, що зумовлює їхню типологічну своєрідність.

Теоретичні моделі утворюють суперечливий і різноманітний (стохастичний) контекст соціального знання, віддзеркалюють ступінь усвідомленості суспільством (суб'єктами соціально-педагогічного впливу) проблем власного буття і перспектив розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій... Основи соціально-педагогічної роботи представлено в розвідках представників етапів розвитку наукової школи соціальної педагогіки, у межах яких було визначено науковий апарат соціальної педагогіки вітчизняними (М. Галушинський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Я. Чепіга, С. Шацький, А. Шептицький, І. Юцишин та ін.) й зарубіжними (П. Блонський, В. Бочарова, Б. Вульф, Д. Дьюї, Р. Зейдель, П. Наторп, В. Оствальд, А. Швейцер та ін.) науковцями. В умовах динамічних процесів трансформації соціального, економічного й геополітичного простору визначальною особливістю соціально-педагогічної діяльності є її комплексний характер, оскільки її змістовий та інструментальний аспекти передбачають урахування досягнень суміжних галузей наук.

У зв'язку з вище окресленим актуалізується питання упровадження соціального моделювання у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів, що уможливить не лише екстраполяцію теоретичних моделей у практичній діяльності, але і надає змогу соціального діагностування і прогнозування виникнення, розвитку і трансформації досліджуваних соціальних механізмів.

Формулювання цілей статті... Мета публікації – розкрити зміст типів соціального моделювання у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів (на прикладі курсу за вибором).

Соціальне пізнання перебуває в тісному взаємозв'язку з соціальним управлінням, уможливаючи розширення напрямів діяльності соціального педагога в умовах модернізації сучасної вітчизняної освіти, а також на рівні соціального управління. Динамічний розвиток інформаційного суспільства зумовлює зростання обсягів і зміни якостей соціальної інформації, різноманітність інформаційних потоків. Безумовно, соціальне управління на рівні соціально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців є формою соціальної інформації, її подальшої реалізації в соціальній практиці. Викладене вище актуалізує проблему переосмислення традиційних уявлень про цілі і сутність соціально-педагогічного управління, які склалися за умов інформаційної цивілізації.

Виклад основного матеріалу... Розвиток соціальної думки залежно від поступу соціального середовища визначає провідним методом соціального пізнання теоретичні моделі, в яких соціальні знання структуруються, уможливаючи визначення шляхів і способів практичної реалізації цих знань. Соціальні феномени, маючи складну архітектоніку, передбачають низку різних форм осмислення й інтерпретацій, які служать комплементарним середовищем соціальної думки, соціальних настроїв, установок, уподобань тощо. Зокрема, концепція виховного ідеалу на рівні країна – світова цивілізація активізує потенціал особистості, спонукає до саморегуляції при осмисленні свого життєвого шляху, здатність віднаходити взаємозв'язок між подіями свого життя, узагальнювати свій життєвий досвід і планувати майбутнє, оптимізує умови соціальної адаптації особистості, її інтеграції до соціокультурної дійсності. Іншими словами, процеси соціальної регуляції і відповідно вироблення управлінських стратегій є безперервним продукуванням соціокультурної дійсності, у яких відображається ідеальний контекст соціального буття. Соціальні знання орієнтують суспільну думку на пошук найбільш загальних інтерпретацій соціуму й історичного процесу, єдиної логіки соціальної еволюції спільних закономірностей, які діють за будь-яких умов і у соціумах різної цивілізаційної належності. Прикладом реалізації такої методологічної позиції, зазначає С. Фареник, є створення глобальних концепцій соціального розвитку, в яких акцент робиться на принциповій однорідності й інваріантності основних вимірів і способів існування усіх можливих соціальних форм [2, с. 116].

Сучасна соціально-педагогічна освіта стає знаряддям практичного впровадження інтелектуальності в культуру, що передбачає можливість перспективного моделювання

майбутнього її стану, яке пов'язане з формуванням ідеалу бажаної культури як культури освітньої. Філософський аналіз освіти в сучасній культурі України віддзеркалює, на наш погляд, стан соціальної педагогіки в системі освіти, що вимагає якісного переосмислення й подальшої трансформації, оскільки історико-культурний контекст освіти визначає цілі соціально-педагогічного впливу у тісному взаємозв'язку з культурними потребами, визначаючи зміст і методи навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Окреслені напрями подальшого розвитку соціальної педагогіки в умовах глобалізації культури суспільства інформаційної доби дозволяють спрогнозувати тенденції розвитку вищої освіти майбутніх соціальних педагогів у контексті культури. Звернення до культури як основи освіти відкриває перспективу дослідження допредметного рівня змісту освіти, можливість принципово нового філософського, культурно-історичного, науково-педагогічного обґрунтування навчальної діяльності суспільства. У сучасній соціально-педагогічній ситуації використання традиційного терміна «культура» надасть оригінальності в підходах до змісту освіти та її гуманізації, і на цій підставі відбудеться розроблення способів структурування нової педагогічної технології на рівні моделювання соціального управління.

Культурологічні засади соціальної педагогіки інформаційного суспільства витлумачуються як наповнення змісту соціально-педагогічної науки в освіті надбаннями національної та світової культур, основу для трансформації системи соціально-педагогічного впливу, що ґрунтується на потребах культурної динаміки суб'єктів, спільнот, суспільства [1, с. 48].

Моделювання, будучи іманентним складником системного підходу, надає змогу розв'язати проблему побудови складної системи з урахуванням усіх чинників і можливостей на кожному етапі її дослідження. У свою чергу системний підхід передбачає, що кожна система є інтегрованим цілим навіть тоді, коли вона складається з окремих, не поєднаних між собою засобом міжрівневих взаємозв'язків підсистем. Теоретичне моделювання і його послідовне використання в соціально-педагогічній практиці, зокрема у процесі формулювання і реалізації відповідних технологій, то вироблені моделі стають органічною частиною змодельованої системи, а тому, відповідно, постає актуальне завдання подальшого пізнання вже цієї системи, тобто завдання творення нових моделей, адекватних її уже трансформованому стану.

Об'єктивна оцінка значення, визначення ролі теоретичних моделей у соціальному пізнанні взагалі і в соціально-педагогічній практиці зокрема важливим є виокремлення спільних складників, іманентних для різних типів і форм моделей, з одного боку, виокремлення спільної основи моделей, з іншого. Мова, по-перше, про ізоморфність фундаментальної структури як досліджуваних об'єктів, так і відповідних їм моделей; по-друге, поліморфність складників соціальних моделей. Відповідно, сама процедура моделювання витлумачується як досягнення подібності елементів об'єкта й моделі, узгодження їхніх статичних і динамічних властивостей. Особливість екстраполяції моделювання в соціальній дійсності полягає у тому, що будучи засобом соціального пізнання, моделювання подає розуміння сутності досліджуваних об'єктів на рівні вірогідності, оскільки будь-яка модель передбачає поточну обмеженість і частковість. Відповідно, цільовим призначенням моделювання на стадії впровадження і подальшого функціонування систем управління є складний аналіз можливих ситуацій як необхідної умови для вибору й обґрунтування правильності розроблюваних соціально-педагогічних технологій.

Прикладом моделювання у змісті авторського курсу за вибором «Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання» у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів є метод вибору рішення а) у фаховій ситуації; б) у процесі розв'язання й оцінювання задач; в) під час вироблення стратегій за умови обмеженої інформації щодо умов подальшого розвитку:

1. Сутність методів управління у змісті соціальної роботи: організаційні (інструктаж, нормування, розпорядчий акт, звільнення).

2. Сутність методів управління у змісті соціальної роботи: спеціальні (наради, конференції, з'їзди, семінари, круглі столи).

3. Сутність методів управління у змісті соціальної роботи: соціально-психологічні (формування суспільної свідомості, моральне заохочення, вплив на основі традицій (дати), створення відповідного мікроклімату, методи соціологічних досліджень тощо).

4. Сутність методів управління у змісті соціальної роботи: методи матеріального стимулювання (премії, підвищення заробітної плати), економічне планування, бюджетне управління.

5. Метод інтерперсональної допомоги при роботі в малих групах.

6. Основа психосоціального методу у концепції Ф. Холліса.

7. Характеристика методів соціального діагнозу (соціального діагностування) за І. Зайнишевим та їх практична доцільність.

8. Зміст і напрями впровадження методу дискусійної терапії.

9. Метод втручання у критичних випадках у вітчизняній соціальній роботі.

10. Метод роботи на вулицях як відкритий метод соціальної роботи, зорієнтований на проблеми вулиці і який вирішує їх превентивними заходами.

Моделювання (імітацію) досить широко використовують також для навчання і тренування соціальних педагогів у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності: у цьому випадку воно набуває форм ділових ігор, для проведення яких використовується метод сценаріотехніки:

1. Розробити метод арт-терапії в умовах ЗОШ, навести приклади 5 технік.

2. Розробити план роботи з батьками дитини, що перебуває у складі асоціальної групи (готи, хіпі тощо).

3. Технології розв'язання проблеми насильства над дітьми у країнах Західної Європи й Україні: порівняльний аспект.

4. Виділити предмет оцінки відповідно до рівня роботи:

– Особистість – 93процес – спільнота – організація

– Соціальне явище – соціальний процес – діяльність.

У соціально-педагогічній освіті набуває поширення метод навчання через розбір ситуацій (так званий метод case-study) і використання відповідного досвіду. Цей метод ґрунтується на відтворенні типової поведінки керованого об'єкта, його зовнішнього середовища, а майбутні фахівці стають учасниками навчальної гри і приймають рішення щодо управління змодельованим об'єктом:

1. Написати додаткові характеристики кваліфікаційних ознак до таблиці, подати коментар:

Загальна технологія	Характеристика
Соціальне діагностування	
Соціальна профілактика	
Соціальна адаптація	
Соціальна реабілітація	
Соціальна корекція і терапія	
Соціальне проектування	
Соціальне прогнозування	
Соціальна експертиза та оцінка ефективності	
Соціальне посередництво	
Соціальне консультування	
Соціальне забезпечення	
Соціальне страхування	
Соціальна опіка та піклування	

2. Здійснити аналіз і заповнити таблицю:

№ п/п	Міждисциплінарна технологія	Особливості застосування у соціально-педагогічній роботі

3. За таблицею підготувати виступ, навести приклади соціально-педагогічних технологій.

Класифікація технологій соціальної роботи

Критерій	Класифікація
Обсяг	Цілісні – орієнтовані на загальний цикл роботи від виявлення проблеми до її вирішення; Часткові – спрямовані на розв'язання окремого завдання
Призначення (ціль)	Цільове призначення; комплексне
Структура	Загальні (функціональні); конкретні
Суб'єкт	Лише починає працювати у соціальній сфері; має певний досвід роботи; висококваліфікований спеціаліст
Об'єкт	За соціальною ознакою – учень, студент, військовослужбовець, сім'я тощо; За віковою ознакою – дитина, підліток, юнак, людина похилого віку; за кількісною ознакою – окрема особистість, група, колектив

Моделювання є процесом створення складних імітаційних систем, які розвиваються паралельно еволюції самого об'єкта моделювання і є наслідком або ж передумовою нових засобів

комунікації й управління. Тому при прогнозуванні розвитку складних систем роль моделювання є важливою, оскільки в багатьох випадках воно виявляється майже єдиною можливістю визначити вектори і зміст оптимального розвитку адекватних систем управління, а також здійснити вибір найкращого за певних умов управлінського рішення (див. схему).

Спираючись на подану схему, підготуйтеся до навчальної дискусії:

1. Технології соціально-трудової адаптації молоді в зарубіжних країнах та можливості їх запровадження в Україні.

2. Роль Інтернет-ресурсів у соціальній роботі. Скласти банк даних веб-сайтів, у яких подається інформація, яка може бути використана молоді людиною, що має проблеми з працевлаштуванням.

3. Здійсніть аналіз соціальних проектів (Інтернет). Підготуйте повідомлення про 2 з них, які спрямовані на вирішення проблеми зайнятості молоді.

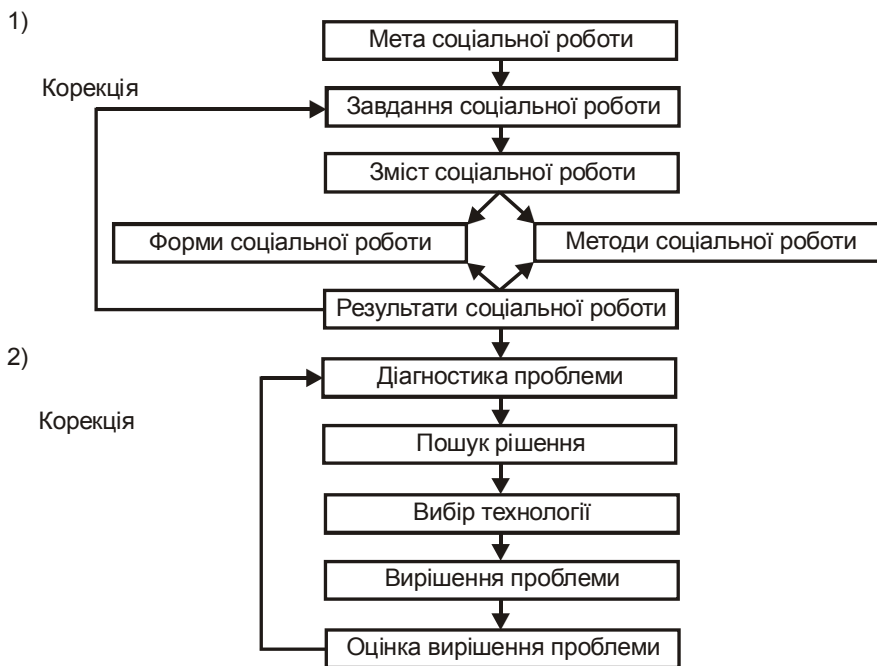


Рис. 1 Модель структури технології соціальної роботи (за Н.Матвійчуком)

Чинники, що визначають успішність шлюбно-сімейної адаптації (мотивація укладання шлюбу, дошлюбна поведінка та установки тих, хто укладає шлюб, підготовленість до шлюбу, вплив батьківської сім'ї, характерологічні особливості подружжя, загальні адаптаційні здібності до міжособистісної взаємодії).

4. Проблеми соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів

5. Нормативно-правова база соціального захисту випускників інтернатних закладів.

6. Способи розв'язання проблем адаптації випускників дитячих будинків.

7. Соціальна адаптація ВІЛ-інфікованих молодих людей.

8. За наведеним прикладом розробити профілактичну програму:

- 1) формування здорового способу життя у вищому навчальному закладі;
- 2) правової освіти і правового виховання для професійно-технічного училища
- 3) забезпечення трудової зайнятості молоді;
- 4) запобігання небажаних вагітності;
- 5) запобігання експлуатації дитячої праці.

9. Установіть відповідність між моделями та змістом діяльності в межах тої чи іншої моделі профілактики девіантної поведінки (що пропонуються ВООЗ):

1. Модель моральних принципів	А. Докладання зусиль до поліпшення способів передання й отримання інформації про здоровий спосіб життя і небезпеку деяких захворювань.
2. Модель залякування	Б. Акцентує, що наприклад, використання психоактивних речовин або неконтрольована сексуальна активність є аморальними й неетичними.
3. Модель фактичних знань (когнітивна)	В. Ґрунтується на твердженні, що населення можна змусити не робити аморальних, небезпечних вчинків, якщо інформаційні кампанії наголошуватимуть на небезпеці такої поведінки.

4. Модель афективного навчання	Г. Застосування підходів, навчальних методик, які більше фокусуються на корекції деяких особистісних дефіцитів, ніж на проблемі власне захворювання, вживання наркотиків тощо.
5. Модель покращення здоров'я	Д. Непрямий підхід до заохочення розвитку позитивних звичок.

Висновки... Як бачимо, моделювання, з одного боку, відкриває шлях до вивчення механізмів соціального управління, а з іншого – шлях до їхнього конструювання. Об'єднуючи певною мірою об'єктивну і суб'єктивну сторони дійсності, воно виражає водночас і їхню діалектичну єдність і є реальним втіленням важливого принципу випереджального відображення суспільних процесів і механізмів управління ними.

Моделювання як метод наукового пізнання базується на здатності абстрагувати подібні ознаки або властивості у різних предметів і явищ, встановлювати певні співвідношення між ними, що надає можливість досліджувати їхні властивості не безпосередньо, а опосередковано через вивчення інших, більш доступних для дослідження, об'єктів, які у певному відношенні співвідносні з досліджуваними або/чи наближені до них.

Моделювання соціально-педагогічних процесів уможливує удосконалення соціального управління, використання в ньому системних методів. У змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців моделювання має спиратися на передбачення появи нових комбінаторних станів і тенденцій у різних сферах суспільного життя, сприяючи досягненню високого рівня здійснюваної практичної діяльності спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Доброскок І.І. Теорія і практика навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів : дис. ... на здобуття наукового ступеня док-ра пед. наук / Доброскок І.І. – К., 2011. – 479 с. / Dobroskok I.I. Teoriya i praktyka navchalnoyi diyalnosti maybutnikh sotsialnykh pedahohiv (Theory and Practice of Educational Activity of the Future Social Pedagogues): dys. ... na zdobuttya naukovoho stupenya dok -ra- ped. nauk / Dobroskok I.I. – K., 2011. – 479 s. [in Ukrainian]
2. Фареник С.А. Управління як форма зв'язку теоретичних моделей і практичних рішень : дис. ... на здобуття наукового ступеня док-ра філос. наук / Фареник С.А. – К. – 420 с. / Farenik S.A. Upravlinnya yak forma zv'yazku teoretychnykh modeley i praktychnykh rishen (Management as a Form of Connection of Theoretical Models and Practical Decisions): dys. ... na zdobuttya naukovoho stupenya dok-ra fil. nauk / Farenik S.A. – K. – 420 s. [in Ukrainian]
3. Wilkes R. Social work with Undervalued Groups / R. Wilkes. – London : Tavistock, 1981. – 127 p. [in English]

Дата надходження статті: «8» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «22» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Топузов О. – доктор педагогічних наук, професор

Мішеніна Т. – доктор педагогічних наук, доцент

Клюй Любов – аспірант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, e-mail: t.mishenina@gmail.com

Kliui Liubov – postgraduate student of Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, e-mail: t.mishenina@gmail.com

Сутність технології кейс-методу у професійній підготовці вчителя

The Essence of the Technology of Case-Method in the Professional Teachers' Training

У статті розглянуто сутність технології кейс-методу, проаналізовано визначення категоріального апарату даного методу, зокрема таких основних понять, як кейс, кейс-метод, case-study, кейс-портфель, ситуаційне та ситуативне навчання, проблемна ситуація та їх безпосереднє відношення до професійної підготовки вчителя. Описана сутність технології кейс-методу у професійній підготовці вчителя; уточнені і обґрунтовані базові поняття. Визначено, що основні поняття взаємопов'язані й мають безпосереднє відношення до професійної підготовки вчителя, тому потребують певного уточнення. Зроблено висновок, що робота з кейсами на заняттях дозволяє застосовувати теоретичні знання під час вирішення практичних завдань, допомагає розвивати у студентів самостійність мислення, пов'язуючи теорію з практикою. Визначено, що робота з кейсами носить творчий характер і є показником високого рівня педагогічної діяльності.

Ключові слова: метод case-study, портфоліо, категоріальний апарат, проблемно-ситуаційний аналіз, проблемна ситуація, ситуаційний підхід, навчальний процес, професійна підготовка вчителя.

The article deals with the essence of the technology of case-method. The definition of categorical apparatus of this method and its basic concepts such as a case, the case method, case-study, case-portfolio, situational training, problem situation and its direct relevance to the professional teachers' training are analyzed. In the article the technology of case-method of professional staff training is proposed, the ground of the terminology on the problem is carried out. It is noted that the basic concepts are interrelated and directly related to the training of teachers, so they require some clarification. The special attention is paid to the features and technological features that distinguish case-method from other teaching methods during the work with cases. The essential features of the method of situational learning, which is a collective understanding of a situation in terms of certain tasks are examined. It is determined that case-method consists of a case study, which involves consideration of complex conflict cases, problematic situations, incidents in the process of learning. In conclusion it is necessary to say that the work with cases in the classroom allows to apply theoretical knowledge to solve practical problems, helps to develop students' independent thinking, linking theory with practice. The work with cases is creative and is a determiner of the high level of teaching. It has been discovered that case-method creates a positive motivation for the successful knowledge digestion and personality's activity.

Key words: case-study, portfolio, categorical apparatus, analysis of the situation, problem analysis, problem situation, situation approach, learning process, professional teachers' training.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Перспектива входження України в європейський освітній простір спрямовує трансформацію системи вищої освіти у всіх напрямках: підвищення якості освітніх послуг, оновлення змісту, форм організації, технологій та методів навчання. Актуальність і перспективність використання технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів широко досліджена у навчально-методичній літературі.

Аналіз досліджень і публікацій... Кейс-метод вважається зарубіжним методом, тому більшість досліджень та публікацій, присвячених вивченню даного методу створено зарубіжними авторами П. Екман, П. Лоуренс, Т. Петровская, Д. Шодт, І. Вільсон та ін. Теоретичними та практичними питаннями використання кейс-методу займалися зарубіжні вчені Дж. Ерскін, Е. Мюнтер, М. Норфі та інші.

Проблемою використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін в українській вищій школі займалися Ю. Сурмін, О. Сидоренко, П. Шеремета, В. Чуба, Г. Канищенко; у російській освіті – О. Смолянїнова, В. Давиденко, Е. Михайлова, Н. Піскунова, О. Пилипенко, Н. Тітова, О. Маргвелашвілі та інші. Кейс-метод активно застосовується за кордоном у процесі професійної підготовки педагогів: у США (Дж. Маан, Д. Крукшенк, Г. Сайкс, Т. Бердта та інші);

Англії (М. Райхельт, Р. Прінг).

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження сутності технології кейс-методу, визначення категоріального апарату кейс-методу, зокрема таких основних понять, як кейс, кейс-метод, case-study, кейс-портфель, ситуаційне та ситуативне навчання, проблемна ситуація та їх відношення до професійної підготовки вчителя.

Виклад основного матеріалу... Поняття «кейс» у побутовій, діловій, науковій мові не має однозначного тлумачення. Так, у словниках іноземних термінів «кейс» розглядається як:

- 1) вид сумки (від англ. *attaché case* – «портфель») [1];
- 2) кейс (музика) – валіза для зберігання музичних інструментів;
- 3) кейс (від англ. *case* – «обставини») – реальний випадок, на прикладі якого розглядаються теоретичні ідеї;
- 4) метод кейсів – техніка навчання, яка використовує опис реальних економічних, соціальних та бізнес-ситуацій [2].

Поряд із поняттям кейс-метод зустрічаються також такі поняття, як case-study, кейс-портфель, Європейський мовний портфель, Професійний портфель вчителя, портфоліо учня (студента), різні типи портфоліо (портфоліо документів, портфоліо робіт, портфоліо відгуків) та ін.

У науковій літературі співвідношення таких понять, як *портфель*, *портфоліо*, *кейс* та *кейс-метод* взаємопов'язані й мають безпосереднє відношення до професійної підготовки вчителя, тому потребують певного уточнення. Проблема використання у практиці педагогічної діяльності Професійного портфеля вчителя є предметом дискусії й наукових суперечок. Практичним внеском у формування Професійного портфеля вчителя є розробка Європейського Мовного Портфеля. Вивчення питань, які пов'язані з Європейським Мовним Портфелем для вчителів та викладачів мови, писемних та усних перекладачів, відображаються у роботах зарубіжних і вітчизняних учених-експертів та безпосередніх дослідників Н. Гальської, К. Ірісханової, Д. Літела і Р. Перклова, З. Нікітенко, І. Халєєвої, Р. Шерера та ін.

Аналіз наукових джерел та визначення понять *портфоліо* і *портфель* виявив багато спільного у їх змісті. Проведений аналіз дозволив сформулювати визначення поняття *портфоліо/портфель* як способу фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень учня/студента у певний період його навчання; колекцію робіт та результатів діяльності учня/студента, яка демонструє його зусилля, прогрес та досягнення у різних галузях, а також його здатність практично застосовувати набуті знання та вміння [3].

Поняття *кейс* і *кейс-метод* слід розглядати автономно, незважаючи на те, що у процесі навчання кейс і кейс-метод невідокремлені та являють собою єдину і цілісну систему.

На думку провідних вітчизняних і зарубіжних вчених (Г. Каніщева, Ю. Сурміна, В. Чуби, П. Шеремета, М. Коула, Ж. Піаже, І. Простана, Б. Річардсона, Г. Саймса, Л. Шульмана та інших) *кейс-метод* сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати.

Кейс-метод – це детальний і глибокий опис реальної ситуації, який характеризується тим, що передбачає пошук відповіді на проблемні питання і спрямований не на отримання готових знань, а на створення нових знань, формування практичних навичок та розвиток системи цінностей учнів/студентів, життєвих настанов, своєрідного професійного світовідчуження й світоперетворення, що передбачає співтворчість учня/студента і вчителя/викладача.

Аналіз теоретичних праць сучасних досліджень та результати здійсненого нами контент-аналізу дозволяють розглядати кейс-метод як [3]:

- застосування конкретної ситуації, яка вміщує проблему, що потребує вирішення з метою формування необхідного досвіду (знань) учнів/студентів для вирішення проблеми;
- технологію навчання, яка використовує опис та аналіз реальних економічних, соціальних та бізнес-ситуацій з метою формування необхідного досвіду студентів для вирішення проблеми.

Кейс-метод у підготовці вчителя розглядаємо як технологію навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності. Студенти аналізують запропоновану педагогічну ситуацію (відтворену на друківаних чи комп'ютерних носіях, представлену у вигляді драматизації або відео тощо), визначають сутність проблеми, пропонують можливі рішення й обирають найпродуктивніші. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації. Таким чином, слід зазначити, що кейс-метод сприяє створенню портфоліо (професійний портфель учителя, оскільки кейс-метод характеризує процес набуття знань і досвіду, а портфоліо – спосіб фіксування його результатів, тобто є формою контролю та оцінки досягнень студента (учня). У більш широкому розумінні портфоліо являє собою форму організації процесу та продуктів навчально-пізнавальної діяльності студента (учня), а також відповідних інформаційних матеріалів із зовнішніх джерел, призначених

для наступного аналізу та оцінки рівня навчання студента (учня). У самому загальному плані досягнення трактується як рішення проблеми (кейс). Таким чином, особистісне досягнення – це вже вирішена особистісно значуща проблема.

На думку А. Долгорукова, кейс-метод має свої ознаки і технологічні особливості, що дозволяють відрізнити його від інших методів навчання, і, який являє собою: 1) специфічний різновид дослідної аналітичної технології, тобто включає в себе операції дослідницького процесу, аналітичні процедури; 2) технологію колективного навчання, важливими складовими якої виступають робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією; 3) синергетичну технологію, суть якої полягає у підготовці процедур занурення групи в ситуацію, формуванні ефектів примноження знання, обміну відкриттями тощо; 4) інтеграцію розвивального навчання, включаючи процедури індивідуального, групового і колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей учнів; 5) специфічний різновид проектної технології. У звичайній навчальній проектній технології відбувається процес розв'язання проблеми за допомогою спільної діяльності студентів, тоді як у методі case-study відбувається формування проблеми та шляхів її вирішення на підставі кейса, який виступає одночасно у вигляді технічного завдання та джерела інформації для усвідомлення варіантів ефективних дій; 6) технологію «створення успіху», тобто передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення їх досягнень. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, забезпечує формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності [4].

Моделювання та технологізація кейс-методу як методу навчання потребує осмислення в його основі концепції, створення якої неможливе без визначення категоріального апарату. У педагогічній літературі досить часто зустрічаються поняття «ситуативне навчання» та «ситуаційне навчання». Дослідженню ефективності використання методу ситуативного навчання присвячені праці іноземних учених, зокрема: Дж. Ричардс, Т. Роджерс та ін.

Ситуативний метод визначається та обґрунтовується теорією структуралізму, адже використання тих чи інших лексичних та граматичних структур зумовлене певною розмовною ситуацією. Одним із комунікативно спрямованих видів робіт є ситуативні завдання. Ключовим поняттям даного методу є ситуація, яка, за визначенням С. Питман, полягає у використанні конкретних предметів, зображень, реалій, які разом з жестами та діями створюють необхідне підґрунтя для застосування певної мовної конструкції [5].

Ситуаційне навчання засноване на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів). Ці кейси складають основи бесід класу під керівництвом учителя/викладача. Тому метод кейсів включає одночасно й особливий вид навчального матеріалу, й особливі способи використання цього матеріалу у навчальному процесі. Таким чином, поняття «ситуативне навчання» та «ситуаційне навчання» є синонімічними. Розглянемо співвідношення ситуаційної методики навчання і кейс-методу. За допомогою контент-аналізу ми дійшли висновку, що кейс являє собою ситуацію [3]. Якщо додати до слова ситуація слово методика, то у термінологічному розумінні ситуаційну методика потрібно розглядати методологічно як складну систему методів.

З гносеологічної точки зору, ситуаційне навчання – це методика активного навчання, внаслідок застосування якої досягається розуміння досліджуваного предмета; методика, яка містить неоднозначне, імовірнісне знання, що виявляється при аналізі практичної ситуації. Для цього було визначено головні поняття, якими оперує ситуаційна методика навчання: «ситуація», «ситуаційний метод», «ситуаційний підхід», «аналіз» та «аналіз ситуації».

З точки зору ситуативного підходу, поняття «ситуація» трактується як «система зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають та опосередковують його активність». Під ситуацією у педагогіці розуміють таку динамічну систему взаємовідносин учителя й учня (викладача і студента) у процесі професійної підготовки, яка, будучи відображеною у свідомості людини, породжує його особистісну потребу в цілеспрямованих ігрових діях і підвищує пізнавальну діяльність кожного студента [6].

Аналіз і порівняння визначень цього поняття, що існують у зарубіжній педагогіці (Л. Бернс, С. Грег, Д. Деві, А. Дьюінг, П. Лоуренс) дозволили зробити висновок про те, що конкретна ситуація у загальнопедагогічному розумінні – це навчання за допомогою конкретних ситуацій, що передбачає обговорення можливостей, ймовірностей та засобів досягнення цілей; можливого поєднання дуже заплутаних фактів та подій; ймовірних реакцій інших людей; засобів, за допомогою яких можна з найбільшою ймовірністю досягти від інших людей виконання таких дій, які призведуть до бажаного результату; мета – навчити мислити в умовах нової ситуації, приймати колективні рішення, уникати конфліктів [7].

Ситуаційний метод розглядається як імітація певних ситуацій, які відображають процеси професійної діяльності, де кожний з учасників виконує дії, які передбачені його роллю. Відмітимо,

що така взаємозумовленість діяльності сприяє формуванню складних професійних навичок та вмій, стимулює увагу і підвищує інтерес до занять, розвиває здатність до аналізу професійних завдань і, як наслідок, сприяє самостійному прийняттю рішень, дозволяє майбутньому вчителю активно використовувати отримані теоретичні й практичні знання на практиці. Сутність цього методу полягає в тому, що він є методом продуктивного навчання, внутрішній стан якого характеризується творчим ставленням до процесу підготовки. У синонімічному значенні до терміну «метод ситуаційного навчання» вживається термін «кейс-метод». Кейс-метод емоційно-позитивно впливає на студентів, підвищує рівень їх мотивації, ініціативності, готовності до співпереживання, поширює діапазон уяви, і, тим самим, робить його більш ефективним.

Серед закордонних вчених щодо теоретичних та практичних питань використання кейс-методу можна відзначити Е. Монтера, М. Лідере, Дж. Ерскіна, М. Норфі. У вітчизняній освітній практиці застосування методу аналізу ситуацій знаходиться на початковому етапі. Проте плідно працюють у цьому напрямку спеціалісти українського Центру інновацій та розвитку, серед яких Ю. Сурмін, О. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда.

Визначимо істотні ознаки методу ситуаційного навчання, що є колективним осмисленням тієї чи іншої ситуації в аспекті певних завдань. Розглядаючи сутність, методи, В. Платов виділяє наступні ознаки:

- 1) Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається у певний дискретний момент часу.
- 2) Колективне вироблення рішень.
- 3) Альтернативність рішень. Спостерігається принципова відсутність єдиного рішення. Доводиться мати справу зі спектром оптимальних рішень.
- 4) Наявність системи групового оцінювання діяльності.
- 5) Наявність керованої емоційної напруги тих, кого навчають [8].

Ситуаційний підхід досліджувався такими вченими як Н. Грیشина, Н. Дружинін, А. Карпов, М. Фоллетт, які розглядають ситуацію як поєднання значущих компонентів системи у певний момент її функціонування та розвитку. За М. Кашаповим існують різні типи ситуацій, які вимагають різних видів знань, що означає зміну ситуації залежно від визначення проблеми. Тому «будь-яка ситуація характеризується поліпроблемністю, розв'язання якої має бути варіативним, оскільки рішення однієї ситуації спонукає виникнення іншої». М. Кашапов виділив одиницю аналізу методичного мислення вчителя – педагогічну проблемність, як найбільш елементарну, і в той же час таку, яка зберігає суттєві властивості й функції обох реальностей (об'єктивної й суб'єктивної) процесу: когнітивну спрямованість, структурну цілісність, внутрішню діалогічність як інтеграцію когнітивних протилежностей, здатність до перетворення предмету педагогічного пізнання [9].

Кожна проблемна ситуація потребує продуктивної навчальної активності. О. Матюшкін наголошує, що в умовах проблемного навчання процес засвоєння знань перестає бути лише інтелектуальним процесом, він стає процесом особистісним. Саме тому він дозволяє поєднати процес навчання і виховання, процес засвоєння знань і формування світогляду дитини. Дослідник також приділяє багато уваги створенню та визначенню проблемної ситуації. За О. Матюшкіним, проблемна ситуація – це особливий вид розумової взаємодії суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання, який вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше невідомі суб'єктові знання чи засоби дії [10, с. 93–95].

Слід зазначити, що проблемність і кейс взаємопов'язані між собою. Оскільки кейс – це проблемна ситуація, а кейс пов'язаний з проблемою, то можна стверджувати, що проблема виникає там, де людина стикається з певними інтелектуальними труднощами в процесі розв'язання реальних ситуацій. Вони мають об'єктивний і суб'єктивний характер. «Об'єктивний характер проблема має в тому разі, коли ще не існує її наукового розв'язання», – зазначає український науковець В. Ягупов [11, с.186]. Коли, натомість, наукове розв'язання цієї проблеми є, а лише певна група студентів чи один студент не знають шляхів її розв'язання, то тоді маємо проблему суб'єктивного характеру, тобто дидактичну.

На думку Ч. Куписевича, дидактичною проблемою є всіляка трудність теоретичного і практичного характеру, подолання якої потребує від учня чи студента пошукового ставлення до неї і сприяє збагаченню знань [11, с. 184]. У даному випадку на заняттях слід використовувати кейс, який допомагає навчити здатності справлятися з унікальними та нестандартними проблемами/ситуаціями, з якими, як правило, ми і маємо справу в реальному житті. Центр уваги у разі застосування кейс-методу переміщується з процесу передавання знань на розвиток навичок аналізу й прийняття рішення.

Діалогічність проблемної ситуації досягається як за рахунок внутрішньої діалогічності (порівняння об'єктивних даних із суб'єктивними відчуттями учнів (студентів), так і за рахунок

зовнішньої, яка досягається шляхом взаємовідносин викладач-студент, студент-група, за яких визнається право студента на власний стиль мислення і поведінки, індивідуальні темпи розвитку особистості. Для дотримання цих умов слід підкреслити важливість прийняття обома сторонами чужих думок, установок, психологічних особливостей особистості.

Іншою складовою категорії кейс-методу є аналіз, який пояснюється двома смисловими планами розгляду цього терміну: 1) як уявний розподіл об'єкта на елементи (протилежність синтезу) і 2) як метод наукового дослідження. По суті, під аналізом можна розуміти вид діяльності, який базується на принципі розподілу об'єктів на складові з метою їх вивчення [6].

У кейс-методі для осмислення ситуації використовуються такі види аналітичної діяльності: проблемний аналіз для виділення проблем, їх класифікації, формування проблемного поля; системний аналіз для визначення об'єкта з позицій системного підходу; праксеологічний аналіз для розгляду діяльнісних процесів з точки зору їх оптимізації; прогностичний аналіз для формування прогнозів стосовно майбутнього розвитку ситуації. Слід відмітити, що незалежно від ситуації, яка розглядається, і навчального курсу, що ілюструється нею, будуть представлені різні види аналізу: соціологічний, психологічний, педагогічний, економічний, управлінський тощо.

Відомі дослідники О. Пометун та Л. Пироженко визначають кейс-метод як аналіз ситуацій. На їх думку, «ситуації, конкретні випадки забезпечують основу для високого рівня абстрагування та мислення, демонструють людські почуття та емоції, зацікавлюють учнів та захоплюють їхню увагу, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань» [12, с. 50].

На думку Г. Ковальчук, кейс-метод складається з аналізу конкретної ситуації, який передбачає розгляд складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу. Педагог рекомендує використовувати даний метод для поглиблення знань з теми, встановлення зв'язку між теорією та практикою, формування вмінь слухачів аналізувати ситуацію, робити висновки, вміти приймати рішення в нетипових і непередбачуваних ситуаціях.

Висновки... Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та здійсненого контент-аналізу базових понять дослідження визначено, що кейс-метод у професійній підготовці вчителя – це технологія навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних ситуацій з метою формування у майбутнього вчителя певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності.

Перспектива дослідження полягає в аналізі необхідного матеріалу під час занять. Крім того потрібно мати вільний і оперативний доступ до різних джерел інформації, в іншому випадку, потужний освітній і розвиваючий потенціал технології кейс-методу не буде реалізований.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1989. – 624 с. / Slovar' inostranny'kh slov (Dictionary of foreign words), Moscow, Russkiy yazyk, 1989, 624 p. [in Russian]
2. Гордин В.Э. Использование кейс-метода в производственной и преддипломной практике студентов / Ispolzovanie keis-metoda v proizvodstvennoj i prediplomnoj praktike studentov (Using the case method in industrial and pre-diploma practice of students)/[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ejournal.finec.ru/view/?id=12> [in Russian]
3. Ковальова С.М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ковальова Світлана Миколаївна. – К., 2012. – 262 с. / Keis-metod u systemi profesijnoi pidgotovky majbutnih uchyteliv u Velykij Brytanii (Case method in the system of professional training of teachers in the UK): dys. ... kand.ped.nauk: 13.00.04 / Kovalyova Svitlana Mykolaivna. – K., 2012, 262 p. [in Ukrainian]
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступу: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 / Dolgorukov A. Metod case-study kak sovremenaya tehnologiya professionalno-orientirovanogo obucheniya (Case method in the system of professional training of teachers in the UK): [Elektronnyi resurs] / Dolgorukov A. – Rezhym dostupu: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 [in Russian]
5. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge, 1991, 171 p. [in English]
6. Сидоренко А.Д. Ситуаційна методика навчання: Теорія й практика / А.Д. Сидоренко, В.И. Чуба. – Київ : Центр інновацій і розвитку, 2001, 256 с. / Sytuacijna metodyka navchannya: Teoriya i praktyka (Situational teaching methodology: Theory and Practice), Kyiv, Centr innovacij i rozvytku, 2001, 256 p. [in Ukrainian]
7. Davis G.A. Educational psychology: theory and practice / G.A. Davis. – N.Y. : Random House, 1983, 210 p. [in English]
8. Платов В. Я. Ділові ігри: розробка, організація і проведення : підручник / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с. / Dilovi igry: rozrobka, organizatciya i provedennya (Business games: development, organization and implementation), Moscow, Profizdat, 1991, 192 p. [in Ukrainian]

9.Кашапов М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дис...док. психологических наук: 19.00.07/Кашапов М. – Ярославль, 2000. – 444 с. / Psihologiya professionalnogo pedagogicheskogo myshleniya (Psychology of professional pedagogical thinking), Yaroslavl, 2000, 444 p. [in Russian]

10.Матюшкин А. М. Проблемні ситуації в мисленні і навчанні / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогіка, 1972. – 208 с. / Problemni situacii v myslenni i navchanni (Problem situations in thinking and learning), Moscow, Pedagogika, 1972, 208 p. [in Ukrainian]

11.Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання: [монографія] / В.В. Ягупов. – К.: Тандем, 2000. – 380 с. / Teoriya i metodyka vijskovogo navchannya (Theory and methods of military training), Kyiv, Tandem, 2000, 380 p. [in Ukrainian]

12.Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с. / Suchasnyj urok. Interaktyvni tehnologii navchannya (The current lesson. Interactive learning technologies), Kyiv, A.S.K., 2004, 192 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «21» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «11» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Вознюк О. – доктор педагогічних наук, професор

Пастовенський О. – доктор педагогічних наук

Ковальова Світлана – викладач кафедри іноземних мов Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова, кандидат педагогічних наук, e-mail: lana782009@meta.ua

Kovalova Svitlana – teacher of the department of foreign languages of Zhytomyr Military Institute named after S. Korolyov, candidate of pedagogics, e-mail: lana782009@meta.ua

УДК 37.034

ВІКТОР КОРОЛЕНКО,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Миколаїв, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

VICTOR KOROLENKO,

candidate of pedagogics

(Ukraine, Mykolaiv, Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi)

Вплив внутрішньо-сімейних стосунків і традицій на ефективність морального виховання підростаючого покоління

Influence of Internal Domestic Relations and Traditions on Efficiency of Moral Education of Rising Generation

У статті розглядається необхідність морального виховання підростаючого покоління з врахуванням психологічних і педагогічних наукових досягнень, користуючись у процесі виховання досвідом національної, сімейної педагогіки і педагогіки інших народів. Підкреслюється здатність ефективного використання сучасних педагогічних знань. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність роз'яснення дітям про важливу роль моральних знань в житті людини, які сприятимуть прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Моральне виховання – це одна з форм спадкоємства етики в суспільстві. Мораль в розумінні сучасного суспільства, – синонім етики. Тому, під моральним вихованням розуміється процес цілеспрямованого формування у дитини моральних установок, а також виправлення звичок поведінки для адаптації її до моральних правил, прийнятих в сучасному суспільстві. Тепер, коли стандарти жорстокого поводження з людьми широко представляються в засобах масової інформації, цікавих передачах і фільмах, а також в комп'ютерних іграх, які доступні для дітей будь-якого віку, моральне виховання підростаючого покоління дітей заслуговує на особливу увагу.

Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, виховання, формування.

In the article the necessity of moral education of rising generation is examined taking into account psychological and pedagogical scientific achievements, using in the process of education of national, domestic pedagogics and pedagogics of other people experience. Ability of the effective use of modern pedagogical knowledges is underlined. The results of the conducted research specify on the necessity of elucidation to the children about the important role of moral knowledges in lives of man, which will be instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.

Moral education – it one of forms of inheritance of morality in society. A moral is in understanding

of modern society, is the synonym of ethics. Thus, under moral education it is possible to understand the process of the purposeful forming for the child of the moral settings, and also fixing of habits of conduct, proper to the norms and moral, accepted in society. Presently, when the standards of legal cruelty with people are widely presented in mass medias, entertaining transmissions and films, and also in computer games which children master from school age, moral education of children must spare the special attention. The research conducted by us confirms that in the process of increase of level of moral education and efficiency of forming of moral bases of rising generation a leading role is played by a seed and school, instrumental in their comprehensive development and preparation to modern life in society.

The various aspects of this problems are reflected at the offered article which can be used to the students of higher educational establishments, by teachers, class leaders, workers of groups, sections, and others like that. The information expounded in the article will play up to all, who intends to choose the profession of teacher.

Key words: moral, conduct, value, education, forming.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених моральному вихованню підростаючого покоління, системних наукових досліджень, в яких узагальнюється педагогічний і психологічний досвід науковців, у сучасному суспільстві існує необхідність рішення проблеми морального виховання молоді за допомогою внутрішньосімейних стосунків і традицій.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблема морального виховання підростаючого покоління не нова і багатоаспектна, тому досліджувалася багатьма ученими протягом довгого часу, серед яких Д. Горбатов, П. Горностай, В. Дружинин, М. Євтух, Б. Ковбас, Т. Куликова, В. Постовий та інші.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз сучасного стану процесу морального виховання дітей шкільного віку з урахуванням стосунків і традицій в сім'ях.

Проведений нами аналіз спеціалізованої психологічної і педагогічної літератури свідчить, що від сформованості у молоді стійких моральних якостей залежить її загальне становлення, формування моральних норм, принципів, поведінки в суспільстві та ставлення до оточуючих. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядалися, але не достатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу... Підтвердженням необхідності участі сім'ї у процесі морального виховання дитини є дослідження В. Постового, П. Щербаня, Т. Алексеенко, О. Докукіної, Н. Стрельникової, які вважають, що «головна мета морального виховання у сім'ї – набуття підростаючим поколінням морального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжлюдських і міжнаціональних взаємин; а основне завдання – набуття знань про моральні принципи, норми та правила суспільної поведінки, виховання моральних почуттів, потреб і ставлення до навколишнього світу, набуття стійких навичок і звичок моральної поведінки». На їхню думку, «зміст морального виховання у сім'ї становить насамперед виховання любові до рідної землі, свого народу, його культури та мови, виховання гуманних почуттів, доброзичливості і приязні до людей, потреби надавати їм безкорисливу посильну допомогу, формування розумних потреб, культури споживання, свідомої дисципліни, бажання працювати задля розквіту держави, відповідального і бережливого ставлення до праці та її результатів, здатності до прояву почуттів сорому та власної гідності, непримиренності до аморальних вчинків людей, нетерпимого ставлення до порушників соціально-етичних норм і правил поведінки» [11, с. 15–20].

У свою чергу М. Євтух зазначив важливість сімейного виховання у процесі морального становлення особистості. На його думку батьки повинні контролювати свою поведінку і висловлювання в сім'ї, «батькам не слід моралізувати з приводу політики, релігії, висловлювати своє невдоволення станом речей у суспільстві – дитина чутливо вловлює їхню справжню позицію, переймає характерні ознаки сімейного побуту» [5, с. 9].

На нашу думку, заслуговує уваги твердження Б. Ковбаса, що сім'я – це «мала соціальна група людей, поєднаних спільністю проживання (чи тимчасовою відсутністю) і родинними відносинами (шлюб, кровна спорідненість, усиновлення, опіка, свояцтво), спільністю формування і задоволення соціально-економічних та біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю» [7, с. 12].

Також вважає сім'ю «малою соціальною групою» М. Корнев, він стверджує, що головним групотворним чинником є спільна діяльність, спілкування, а сама група осередок ширшої соціальної системи – суспільства [8, с. 124].

У своїх дослідженнях Г. Зіммель характеризує сім'ю:

– природністю (існує в реальних життєвих ситуаціях, має певну історію, сформовану структуру,

рівень розвитку);

– формальністю (є осередком більш широкої соціальної спільності, виникнення якого зумовлене суспільною потребою досягнення конкретних цілей);

– первинністю (найближче оточення дитини). Одним з перших, дослідник в своїх працях використовує термін «первинна група» [6].

На думку С. Кузікової заслугове уваги класифікація типів «неправильного виховання» за В. Гарбузовим [9].

Виховання за типом А (неприйняття, емоційне нехтування) – це авторитарне й суворе або байдуже, емоційно-холодне ставлення, яке часто ігнорує індивідуальні особливості дитини. Однак слід ураховувати, що кожна дитина по-своєму сприймає ставлення до себе з боку близьких. Так, тривожно-недовірлива дитина, яка виховувалась егоцентрично («кумир родини»), буде сприймати як неприйняття нормальне ставлення батьків до неї після народження брата чи сестри. Дитина з тенденцією до інтровертності сприймає як надмірну увагу матері-екстраверта; навпаки, дитина-екстраверт відчуватиме депривацію через недостатність уваги з боку інтровертної матері при достатньому рівні прийняття й любові з її боку.

Виховання за типом Б (гіперсоціалізуюче) проявляється в тривожно-недовірливій концентрації батьків на стані здоров'я дитини, її соціальному статусі серед товаришів, очікуванні успіхів у навчанні. Такі батьки прагнуть до багатопрофільного навчання й розвитку дитини, однак часто не враховують або недооцінюють її можливості та інтереси.

Виховання за типом В (егоцентричне) виражається в тому, що дитині нав'язується уявлення про Я як над цінність («кумир родини»). При цьому нерідко інтереси оточуючих ігноруються, приносяться їй у жертву [9, с. 95–96].

Отримані нами результати дослідження свідчать, що одним із головних факторів, які негативно впливають на розвиток психіки дитини, є особистісні особливості батьків. На нашу думку, спрямованість особистості це насамперед відображення гіперсоціальності: надмірна принциповість, вимогливість і нетерпимість, завищений рівень домагань відносно можливостей дітей. У цьому випадку принципове стримування батьками своїх емоцій, їх надмірна раціоналізація обертаються браком теплих і безпосередніх почуттів до дітей, недостатнім врахуванням особливостей їх особистості.

Дослідники Д. Горбатов, П. Горностай, В. Дружинин вважають, що надзвичайно ускладнює розвиток і формування особистості дитини конфліктний характер виховання. На їх думку, чим більша міра суперечливості, непослідовності й неадекватності стосовно дитини в родині, тим напруженішою, нестійкішою є внутрішня позиція, що сприяє перенапруженню нервових процесів, невротичному «зриву» під впливом навіть незначних психологічних травм та соматичній слабкості [1; 2; 3; 4].

Досліджуючи проблему сімейного виховання, Т. Стефаненко використовує поняття культурної трансмісії (завдяки якій соціум може увічнити свої особливості в подальших поколіннях за допомогою основних механізмів навчання) і виокремлює три види трансмісії:

– *вертикальна трансмісія*, в процесі якої культурні цінності, уміння, вірування і тому подібне передаються від батьків до дітей;

– *горизонтальна трансмісія*, коли від народження до дорослості дитина освоює соціальний досвід і традиції культури в спілкуванні з однолітками;

– *«непряма» трансмісія*, при якій індивід виучується в спеціалізованих інститутах соціалізації (школах, вузах), а також на практиці – в оточуючих його окрім батьків дорослих (родичів, старших членів общини, сусідів, тощо) [12, с. 104–105].

Як свідчить аналіз результатів нашого дослідження, у реальному житті, в родинному вихованні дітей беруть участь не лише батьки, родичі, старші діти. Американські культурантропологи виділяють і інших учасників виховання, що розрізняються по характеру впливу на дитини:

– *опікунів*, що здійснюють догляд за дитям, задовольняють його фізичні і емоційні потреби;

– *авторитетів*, які на власному прикладі прищеплюють дитини культурні цінності і норми;

– *дисциплінаторів*, що розподіляють покарання;

– *вихователів*, які цілеспрямовано навчають дитину, в яких вона переймає відповідні знання і навички;

– *компаньйонів*, що беруть участь в спільній з дітьми діяльності на більш менш рівних правах;

– *сівмешканців*, що проживають в одному будинку з дітьми [12, с. 104–105].

Проведене нами дослідження дає можливість стверджувати, що особливості сімейного виховання сьогодні мало вивчені, що пояснюється безліччю причин. Головними з них Т. Кулікова вважає:

1. Державна політика Радянського Союзу була, орієнтована на суспільне виховання, що зменшувало значення сім'ї як соціального інституту, робило неактуальним вивчення теорії і практики сімейного виховання.

2. Сім'я, одне із складних утворень в історії людства, має безліч взаємозв'язаних функцій, тому

вивчення особливостей сімейного виховання необхідно здійснювати за допомогою міждисциплінарного комплексного підходу.

3. Сімейне життя і домашнє виховання – складні напрямки наукового дослідження, які часто є таємницею і люди рідко повідомляють неї стороннім і дослідникам.

4. Дослідження сім'ї вимагає розробки і вживання, нових ефективних методів, які можна результативно використовувати в педагогіці під час вивчення виховного процесу в дитячому саду, школі, коледжі, вузі [10, с. 8].

Висновки... Проведений нами аналіз наукових джерел свідчить, що активізуючи позитивні емоції, переживання учнів за допомогою національного фольклору (казок, пісень, билин, прислів'їв, приказок) ми передаємо наступному поколінню моральний досвід і знання українського народу, які склалися протягом багатьох століть. Тим самим активно сприяємо створенню ґрунту для розвитку якісно нових моральних стосунків школярів з навколишніми.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – 270 с. / Gorbatov D. S. Practical work on psychological research: studies. Manual (*Practical work on psychological research*), Samara: BAXRAX-M, 2006. – 270 p. [in Russian]

2. Горностай П. П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 311 с. / Gornostai P. P. Lichnost' i rol. Rolevoy podhod v socialnoy psichologii lichnosti (*Personality and role. A role hike is in social psychology of personality*), K.: Interpress LTD, 2007. - 311 p. [in Russian]

3. Горностай П. П. Ролевой конфликт и проблема выбора / П. П. Горностай // Психология на перетині тисячоліть: зб. наук. пр. учасників П'ятих Костюківських читань: [в 3-х т.]; Ін-т психології АПН України. – К., 1998. – Т.1. – С. 319–325. / Gornostai P. P. Role conflict and problema vibora (*Role conflict and problem of choice*) // Psychology na peresechenii tisycheletiy: zb. nauk. pr. uchasnikov Pytix Kostukivs'kix chteni': In-t psichology APN Ukraine. – K., 1998. – Т.1. – Р. 319-325. [in Russian]

4. Дружинин В. Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – М.: КСП, 1996. – 156 с. / Druzhinin V. N. Psichologiya sem'i (*Psychology of family*), M.: KSP, 1996. – 156 p. [in Ukrainian]

5. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка: Підручник // Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП). / М. Б. Євтух., О. П. Сердюк – К., 2002. – 229 с. / Evtux M. B. Sotsial'na pedagogika: Pidruchnik (*Social pedagogics: Textbook*) // Mizhregional'na akademiya upravlinnya personalom (MAUP), 2002. – 229 p. [in Ukrainian]

6. Зиммель Г. Социальная дифференциация: социологические психологические исследования / Георг Зиммель. – М.: Изд. маг. «Кн. дело», 1909. – 165, [1] с. / Zimmel' G. Sotsial'naya differentiation: sociological psychological issledovaniya (*Social differentiation: sociological psychological researches*), M.: Izd. mag. «Kn. delo», 1909. – 165, [1] p. [in Russian]

7. Ковбас В. Родинна педагогіка: у 3 т. / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ: Плай. – Т.1: Основи родинних взаємовідносин, 2002. – 288 с. / Kovbas V. Rodinna pedagogica (*Domestic pedagogics*), Ivano-Frankivsk: Play. – V.1: Osnovi rodninix vzajemovidnosin, 2002. – 288 p. [in Ukrainian]

8. Корнев М. Н. Соціальна психологія: Підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К.: АТ «Київська книжкова фабрика», 1995. – 304 с. / Kornev M. N. Sotsial'na psychology: Pidruchnik (*Social psychology: Textbook*), K.: AT «Kiev'ska knigkova fabryka», 1995. – 304 p. [in Ukrainian]

9. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / С. Б. Кузікова – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 384 с. / Kuzikova S. B. Teoriya and practica vikovoi psixokoreksii: Navch. Posibn (*Theory and practice of age-old psixokoreksii: Train aid*) - 2-ge vidan., ster. Sumi: VTD «Universitetska kniga», 2008. – 384 p. [in Ukrainian]

10. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений / Т. А. Куликова – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с. / Kulikova T. A. Semeynaya pedagogica i domashnee vospitanie (*Domestic pedagogics and home education*): Uchebnik dlya stud. sred. i vissh. ped. учеб. Zavedeni' – M.: Izdatel'ski' center «Academiya», 1999. – 232 p. [in Russian]

11. Постовий В. Сім'я і родинне виховання. Концепція // Рідна школа. / В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексеенко, О. Доукіна, Н. Стрельникова – 1996. – № 11–12. – С. 15–20. / Postoviy V. Sim'ya i rodinne vixovannya. Conception (*Family and domestic education. Conception*) // Ridna shkola. – 1996. – № 11–12. – P.15–20. [in Ukrainian]

12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с. / Stefanenko T. G. Etnopsikhologiya (*Etnopsikhologiya*) – M.: IP RAN, Academicheaki' Proect; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. – 320 p. [in Russian]

Дата надходження статті: «29» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Кравченко Т. – доктор педагогічних наук, професор

Гладишев В. – доктор педагогічних наук, професор

Короленко Віктор – викладач кафедри фізики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук, e-mail: viktorko73@mail.ru

Korolenko Viktor – teacher of the department of physics of Mykolaiiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, candidate of pedagogics, e-mail: viktorko73@mail.ru

АНДРІЙ КОШУРА,

аспірант

(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка)

ANDREI KOSHURA,

postgraduate student

(Ukraine, Kamianets-Podilskiy, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University)

Вихідні дефініції понятійно-категоріального апарату системи фізичного виховання у вищій освіті Польщі

The Original Definitions of Concepts and Categories of the System of Physical Education in Higher Education of Poland

В статті на основі структурно-системного підходу розглянуто зміст вихідних дефініцій понятійно-категоріального апарату системи фізичного виховання у вищій освіті Польщі. З'ясовано та розкрито сутність змістоутворюючих ознак дефініцій понять: фізична культура, цінності фізичної культури, форми фізичної культури, критерії фізичної культури, фізичне виховання, фізична освіта та навчання, фізична рекреація, фізична реабілітація, спорт, принципи фізичного виховання, методи фізичного виховання, засоби фізичного виховання, форми фізичного виховання, фізичний розвиток, здоров'я, фізичні якості, фізична та рухова підготовленість. Встановлено, що змістове наповнення категоріального апарату системи фізичного виховання Польщі характеризується глибокою науково-методологічною розробленістю та відображає структурно-функціональні, соціальні, історичні, гуманістичні, педагогічні аспекти цільової спрямованості функціонування системи в цілому. Зроблено висновок, що удосконалення теоретико-методологічної бази системи фізичного виховання Польщі відбувається в світлі євроінтеграційних процесів, адже зближення наукових та культурних традицій в єдиному освітньому європейському просторі обумовлює необхідність перегляду вихідних засад та мети функціонування системи вищої освіти Польщі в цілому, а зокрема фізичного виховання.

Ключові слова: *фізична культура, виховання, категорія, дефініція.*

In article on the basis of the structurally-system approach the maintenance of basic definitions conceptually and category the device of system of physical training of Poland is considered. To consider different approaches and views of scientists on the content and essence of the definitions, their evolution in the process of development of physical education. The essence of substantially forming definitions of concepts is defined and opened: physical training, values of physical training, the physical training form, criteria of physical training, physical training, physical formation and training, a physical recreation, physical rehabilitation, sports, physical training principles, methods of physical training, means of physical training, the physical training form, physical development, health, physical qualities, physical and motorial readiness. It is established that the semantic content of the categorical apparatus of the system of physical education of Poland is characterized by deep scientific and methodological development and reflects the structural-functional, social, historical, humanistic, pedagogical aspects of the task orientation of the functioning of the system as a whole. The conclusion is drawn that perfection of theoretic-methodological base of system of physical training of Poland descends in the light of euro integration processes as rapprochement of scientific and cultural traditions in uniform educational European space causes necessity of revision of basic bases and the purposes of functioning of system of higher education of Poland as a whole and physical training separately.

Key words: *physical training, education, a category, a definition.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система фізичного виховання у вищій освіті Польщі характеризується достатньо ґрунтовно розробленими організаційними та нормативно-правовими засадами, і поряд з тим, в ефективному її функціонуванні надзвичайно важливе значення відіграють науково-теоретичні основи. Вони виступають невід'ємною складовою та вихідним базисом для визначення шляхів та напрямів розвитку системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах, утворюють науково-теоретичне підґрунтя для практичної реалізації завдань та досягнення системою мети свого функціонування. Не буде перебільшенням визнання провідної ролі в ефективному функціонуванні системи рівня розробленості та наукової обґрунтованості науково-понятійного апарату системи фізичного виховання. В даному контексті

надзвичайно важливим є правильне розуміння вихідних категорій теорії і методики фізичного виховання, фізичної культури польської системи фізичного виховання студентської молоді, адже тільки через усвідомлення особливостей їх змістоутворюючих ознак можливо адекватно екстраполювати найважливіші напрацювання, практичний досвід організації процесу фізичного виховання студентської молоді Польщі в практичну наукову та освітню діяльність вищих навчальних закладів України щодо формування гармонійно та всебічно розвинутої особистості, культури здоров'я студентів тощо.

Аналіз досліджень і публікацій... Фізичне виховання в системі вищої освіти Польщі за останні 30 років кардинально змінило вектор свого розвитку від нормативно-регламентованої до особистісно-орієнтованої основи навчання процесі фізичного виховання. Цьому сприяли нова нормативно-правова база діяльності вищих навчальних закладів і нові пріоритети розвитку фізичної культури і спорту в Польщі. Вищі навчальні заклади спрямовують свою діяльність на особистісно-зорієнтовану основу навчання в процесі фізичного виховання, коли студент має можливість особисто вибирати форми і види занять фізичними вправами, реалізувати свої прагнення з фізичного розвитку і вдосконалення. Польські науковці працюють над удосконаленням теоретико-методологічної бази системи фізичного виховання відповідно до стандартів Європейської системи вищої освіти. Головним пріоритетом являється використання гуманістичного підходу до процесу навчання, зорієнтованість дидактико-виховної системи освіти Польщі на окрему особистість.

Зважаючи на сформульований предмет нашої статті вимагає дослідження сутність змістових основ вихідних дефініцій науково-категоріального апарату теорії і методики фізичної культури, фізичного виховання Польщі в контексті можливості якісної екстраполяції передового наукового досвіду в практику фізичного виховання студентів у вищих навчальних закладах України.

Формулювання цілей статті... Метою нашої роботи є з'ясування сутності вихідних дефініцій науково-категоріального апарату теорії і методики фізичної культури, виховання Польщі.

Виклад основного матеріалу... Зміст поняття «фізична культура» розглядається польськими науковцями через призму еволюційного, аксіологічного, діяльнісного, гуманістичного, системного, структурного, особистісного, праксеологічного підходів [9]. На думку W. Rekowski [13], одним із провідних підходів до визначення змісту досліджуваного поняття є власне середовище його функціонування, що обумовлює його розуміння принаймні в трьох площинах: по-перше, як наукової категорії, по-друге, як терміну вживаного в повсякденній практиці і побутового рівня знання, і по-третє, як назви застосованої для визначення інституцій та організацій суспільних та державних систем управління. Так, M. Demel зазначає [2], що фізична культура – це всі цінності, які пов'язані з фізичним станом і фізичним функціонуванням людини, як у особистісних, суб'єктивних відчуттях, так і в суспільно-об'єктивному вимірі. На думку науковця, це визначення в цілому повно характеризує процес розвитку організму, вдосконалення фізичних якостей і тілесної краси людини, покращення її здоров'я і підвищення імунітету, з одного боку, а з другого, ці процеси носять динамічний характер, впливають на розвиток і формують погляди і взаємовідношення людей, є часткою загального світогляду та звичаїв. В даному контексті слід відзначити, що більшість науковців [1; 8; 12] до цінностей фізичної культури відносять стан здоров'я, гармонійний фізичний розвиток, високу фізичну працездатність, сформовану особистісну відповідальність за здоровий спосіб життя, гідність і красу. На їх думку, це є цінності життєві, культурні, етичні, естетичні та інтелектуальні, і вони визначають пріоритетні цілі виховання студентської молоді. H. Grabowski відмічає, що цінності фізичної культури можуть виступати і критеріями сформованості фізичної культури індивіда, які одночасно виступають в якості цільових компонентів в процесі визначення мети і завдань фізичного виховання, що обумовлює необхідність раціонального застосування засобів, методів, форм фізичної культури [4]. Критерії фізичної культури це усвідомлення життєвих потреб в сфері фізичної культури, можливостей свого тіла в руховій активності, і які спрямовані на збереження і збільшення функціональних резервів, є вагомими ознаками суб'єктивного відношення до власного стану здоров'я, фізичного розвитку тощо. Реалізація завдань фізичного виховання щодо формування фізичної культури студентської молоді реалізується через низку форм навчання фізичної культури, до яких відносять: спорт, рекреацію, реабілітацію, туризм і фізичне виховання [1].

Як зазначає H. Grabowski [4], спорт як соціальне явище можна розуміти в трьох аспектах: по-перше, як видовище; по-друге, як засіб реалізації поза спортивних цілей (інструментальний спорт, розуміється як засіб реалізації оздоровчих, виховних, рекреаційних завдань); по-третє, як цінність сама для себе (спорт автентичний, розуміється як діяльність спрямована на досягнення рекордних результатів, перемога в змагальній боротьбі за допомогою анатомо-фізіологічних можливостей організму тощо). Виходячи із вище наведеного автор тлумачить поняття «спорт» з феноменологічної, психоаналітичної, антропологічно-культурної, семіотичної, структурно-

функціональної, аксіологічної позицій. Таким чином, на думку Н. Grabowski [4], сучасне розуміння парадигми спорту полягає в тому, що це форма навчання у фізичній культурі особистостей з відповідними соматичними та моторними задатками де переважають агоністичні та перфекціоністичні прагнення, метою яких є задоволення потреби самореалізації в досягненні максимально можливих результатів в сфері фізичної та рухової підготовки.

Дослідженню змісту поняття «реабілітація», її значення, як однієї із форм фізичної культури присвячено низку праць польських науковців [6]. Узагальнюючи дані наукової літератури, можна констатувати, що під терміном «реабілітація рухова» розуміється одна з форм реабілітації оздоровчої, а також форма навчання в культурі фізичній метою якої є відновлення або компенсація втрачених внаслідок хвороби, каліцтва психомоторних та соматичних функцій організму шляхом застосування засобів фізичної культури, а зокрема руху (фізичних вправ).

Рекреація фізична розглядається з позицій теоретичних оцінок з огляду на демографічну структуру сучасного суспільства, як найбільш масова форма навчання в фізичній культурі, яка включає в цей процес людей другої і третьої вікових категорій [17]. Фізична рекреація з огляду на її профілактично-терапевтичні переваги стає обов'язком сучасної людини, як по відношенню одне до одного так і для суспільства в цілому. В даному контексті під поняттям «рекреація фізична» науковцями розуміється форма навчання в культурі фізичній особистостей продуктивного і постпродуктивного віку, основною метою якої є відновлення, підтримання, підвищення рівня здоров'я, фізичної кондиції, краси тіла, і в якій основним засобом виступає рухова активність [4].

Однією з наріжних категорій теорії фізичної культури, методики фізичного виховання Польщі виступає поняття «фізичне виховання», яке розглядається як процес формування аксіологічної компетенції (з позицій поведінково-корегувальних) індивіда спрямованої на збереження здоров'я, підготовки до життя в суспільстві і родині, формування особистісної фізичної культури на основі прооздоровчого, просоціального виховання на підґрунті просоматичного підходу по догляду за своїм тілом [1]. Як зазначає J. Bielski [1], сучасне розуміння поняття «фізичне виховання» полягає в системному його аспекті, а саме як інтегральної частини всебічного виховання, взаємодії між фізичною і духовною складовою особистості індивіда, формування його аксіологічних компетенцій (яка відносяться до емоційно-вольової сфери) і технологічної компетенції (яка відносяться до інтелектуально-діяльничої сфери), яке має на меті підготувати індивіда до догляду за своїм фізичним станом, здоров'ям, сформуванню потреби щодо фізичного і рухового розвитку впродовж усього життя.

Фізична освіта, це цілеспрямований процес передачі знань і інтелектуальних цінностей від вчителя до учня. Фізична освіта є складовою процесу фізичного виховання і відображає два головних процеси: надання знань щодо корекції фігури засобами фізичного вдосконалення і турботливого відношення до свого тіла [1]. У зв'язку із цим, фізичне навчання розуміється як процес формування інструментальної компетенції (технологічної диспозиції) індивіда з точки зору догляду за тілом, покращення моторики організму і навчання рухам [1]. Результатом цих процесів виступають «ефекти», під якими розуміють набуття індивідом фізичної та рухової підготовленості.

Рухова підготовленість віддзеркалює актуальні можливості індивіда в частині володіння своїм руховим апаратом, які обумовлені наявним фондом сформованих рухових навичок та умінь [11]. Фізична підготовленість розуміється як характеристика готовності організму індивіда до успішного виконання рухових задач за рахунок розвинутих сили м'язів, швидкості рухів, високої працездатності, толерантності організму до фізичних навантажень та загальним станом здоров'я [4].

Організація процесу фізичного виховання та навчання обумовлює необхідність діагностики та формування дидактично-виховних умов, які мають забезпечити ефективне досягнення цілей навчання та виховання, полягає в раціональному доборі засобів, ефективне застосування яких, в свою чергу, залежить від врахування факторів (фізичних і соціальних), які впливають на організм і індивідуальність людини. Як зазначає Z. Gilewicz [3], саме умови, фактори, засоби утворюють сукупність чинників які забезпечують ефективність процесу фізичного виховання та навчання, є вихідними засадами або принципами його організації та реалізації. Вихідними принципами (засадами) процесу фізичного виховання та навчання науковці вважають принципи систематичності та індивідуалізації, доступності, наочності, свідомості та тривалості ефектів навчання.

В науковій літературі Польщі [7] під засобами фізичного виховання розуміють будь-які явища, предмети, способи, які допомагають, або навпаки забезпечують можливість використання факторів, які впливають на фізичне вдосконалення особистості.

На думку S. Strzyżewski [14], метод в широкому розумінні – це спосіб досягнення цілі виховання або навчання. В даному контексті науковець зазначає, що методи в фізичному вихованні – це способи організації студентів для вирішення навчальних завдань, де студенти під

керівництвом викладача працюють над удосконаленням власного тіла та удосконаленням функції організму, отримують відомості, формують уміння та навички в сфері фізичної культури та позитивне ставлення до занять фізичними вправами.

Як свідчить аналіз літературних джерел [5], форми фізичного виховання розподіляють на форми організації занять та форми організації діяльності учнів та студентів в процесі занять. До форм фізичного виховання відносять: лекцію, заняття тренінгові, прогулянки, спортивні та рекреаційні заняття, позалекційні заняття. Іншою так званою «малою» групою форм, є форми організації діяльності студентів під час виконання вправ і які поділяють на: фронтальну, групову, групову з додатковими завданнями, індивідуальну, колового тренування, поточну (подолання перешкод) [1].

Одним із провідних понять системи фізичного виховання Польщі виступає категорія «фізичний розвиток». Дослідженню факторів та умов гармонійного фізичного розвитку особистості присвячено низку наукових праць [7; 10; 15], у яких фізичний розвиток – це сукупність біологічних та біохімічних процесів, які притаманні усім живим організмам. Ці процеси характеризують зміни маси та довжини тіла, його пропорцій, постави, тілобудови, дозрівання усіх органів та систем організму, вдосконалення діяльності функціональних систем.

Категорія «здоров'я» є визначальною в системі фізичного виховання Польщі в цілопокладаючому системно-структурному аспекті. В науковому обігу широко вживана дефініція поняття «здоров'я», яка визначена всесвітньою організацією охорони здоров'я, де здоров'я – це не тільки відсутність хвороби або неповносправності, але стан гарного самопочуття фізичного, психологічного, соціального [1]. Забезпечення належного рівня здоров'я молоді є основним завданням системи фізичного виховання Польщі, для реалізації якого впроваджується освіта здоров'я та популяризація здоров'я. За W. Woynarowska [16] під освітою здоров'я слід розуміти процес, в якому відбувається навчання молоді дбати про власне здоров'я та здоров'я суспільства, в якому проживає особистість. Популяризація здоров'я – це концепція і стратегія дій з метою збереження та примноження здоров'я.

Невід'ємною інструментальною складовою вирішення оздоровчих завдань системи фізичного виховання Польщі виступає виховання фізичних якостей особистості. Узагальненим поняттям, що відображає рухову сферу індивіда, в польській науковій думці є категорії «моторна сфера» та «моторика людини». В широкому розумінні моторна сфера це сукупність поведінкової діяльності, можливостей та рухових потреб людини [4]. Можливості і стан розвитку моторної сфери особистості обумовлений кондиційними, координаційними та структурними морфо-функціональними особливостями індивіда. Для практики виховання фізичних якостей людини має велике значення розуміння взаємкореляції понять «фізичні здібності» та «фізична підготовленість», де перша відображає потенційні можливості індивіда до виконання певного виду рухової діяльності, а друга – актуальний стан розвитку моторики людини в цілому, а зокрема окремих її компонентів: сили, швидкості, гнучкості, витривалості, спритності. Таким чином, поняття «фізичні якості» та «фізичні здібності» в науковій літературі Польщі розуміються у корелятивній єдності, через узагальнююче поняття «моторна сфера» і відображають розвинуті рухові задатки людини, які дозволяють успішно та ефективно виконувати певну рухову діяльність.

Висновки... Змістове наповнення категоріального апарату системи фізичного виховання Польщі характеризується глибокою науково-методологічною розробленістю та відображає структурно-функціональні, соціальні, історичні, гуманістичні, педагогічні аспекти цільової спрямованості функціонування системи в цілому.

Глибока зорієнтованість дидактико-виховної системи Польщі на окрему особистість, пріоритетне використання гуманістичного підходу, необхідність врахування і створення усіх необхідних передумов для успішного навчання та виховання вимагає від польського наукового товариства створення сучасного науково-методологічного базису, який повною мірою забезпечив би можливість пошуку та розробку нових форм, методів, інноваційних технологій щодо формування належного рівня здоров'я, здатності до перманентного фізичного удосконалення молоді.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку... Особливості розвитку фізичного виховання обумовлюють необхідність дослідження процесу навчання студентської молоді у вищих навчальних закладах Польщі, розгляду змісту форм, засобів і методів навчання фізичному вихованню.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Bielski J. (2005): *Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego: podrecznik*. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», s. 362. / Bielski, J. (2005): *Methodology of physical education and health: manual*. Krakow: Oficyna Publishing House «Pulse», p. 362. [in Polish]
2. Demel M. (1973): *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa. SiT, s. 38. / Demel M. (1973): *Critical*

Essays on physical culture, Warsaw. SiT, p. 38. *[in Polish]*

3. Gilewicz Z. (1999): Teoria wychowania fizycznego, wyd. cyt., ss. 60-123. / Gilewicz Z. (1999): Theory of education fizycznego, ed. cit., pp. 60-123. *[in Polish]*

4. Grabowski H. (1992): Przygotowanie kadr kultury fizycznej, «Dydaktyka szkoły wyższej», Nr. 2., ss. 23-35. / Grabowski, H. (1992): Preparation staff fizycznej culture, «Teaching Colleges», no. 2, pp. 23-35. *[in Polish]*

5. Grabowski H. (1999): Teoria fizycznej edukacji, Warszawa. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spolka Akcyjna, s. 146. / Grabowski, H. (1999): The theory of physical education, Warsaw. WSiP Spolka Akcyjna, p. 146. *[in Polish]*

6. Guszowska M. (2005): Aktywnosc ruchowa a przebieg transakcji stresowej u mlodziezy. Warszawa. AWF, s. 157. / Guszowska M. (2005): Physical Activities and conduct transactions stress in adolescents. Warsaw. AWF, p. 157. *[in Polish]*

7. Kozłowski S. (1987): Znaczenie aktywnosci ruchowej w rozwoju fizycznym czlowieka (W:) Czynniki rozwoju czlowieka, PWN, Warszawa, ss. 239-290. / Kozłowski S. (1987): The importance of physical activity in the physical development of man (W:) czloweka development factors, Oxford University Press, pp. 239-290. *[in Polish]*

8. Krysztof W. Jankowski, Michał Lenartowicz (2011): Wymiary kultury fizycznej, «Kultura Fizyczna» Nr. 5, ss. 1-6. / Krysztof W. Jankowski, Michael Lenartowicz (2011): Dimensions of Culture fizycznej, «Physical Culture» no. 5, pp. 1-6. *[in Polish]*

9. Małgorzata Bronikowska (2008): Kultura fizyczna – poziom ewolucji ogólnej czy szczególnej?, «Wychowanie Fizyczne i Sport», Nr. 52(2), ss. 103-109. / Margaret Bronikowska (2008): Physical training - ewolucji level of general or specific ?, «Physical Education and Sport», no. 52 (2), pp. 103-109. *[in Polish]*

10. Miałkowska J. (1997): Skład ciała studentów w zależności od ich aktywności fizycznej. Zmianność biologiczna człowieka, Nr. 4, ss. 83-88. / Miałkowska J. (1997): The composition of the student body depending on their physical aktywności. Zmianność biological man, no. 4, pp. 83-88. *[in Polish]*

11. Osińskiego W. (1991): Zagadnienia motoryczności człowieka, AWF, Poznań, s. 134. / Osinski, W. (1991): Issues of motor man, Physical Education, Poznan, p. 134. *[in Polish]*

12. Piątkowska M. (2006): Rozumienie pojęcia kultura fizyczna na świecie, «Kultura Fizyczna», Nr. 9-12, s. 84. / Piątkowska M. (2006): Understanding the concept of physical culture in the world, «Physical Culture», no. 9-12, p. 84. *[in Polish]*

13. Rekowski W. (1990): Kultura fizyczna a nauka, system organizacyjny i wiedza potoczna. «Kultura Fizyczna», Nr. 9-12, s. 3. / Rekowski W. (1990): Physical culture and science, organizational system and current knowledge. «Culture Fizyczna», no. 9-12, p. 3. *[in Polish]*

14. Strzyżewski S. (1986): Proces wychowania w kulturze fizycznej, Warszawa, s. 45. / Strzyżewski S. (1986): The process of education in physical culture, Warsaw, p. 45. *[in Polish]*

15. Wolanski N., Parizkova J. (2005): Sprawność fizyczna, a rozwój człowieka. PWN Warszawa, s. 124. / Wolanski N., Parizkova J. (2005): Fitness and development człowieka. PWN Warszawa, p. 124. *[in Polish]*

16. Woynarowska W., Edukacja prozdrowotna w szkole, «Lider», 2000, Nr. 4, s. 11-22. / Woynarowska W., Health education at school, «Leader», 2000, no. 4, pp. 11-22. *[in Polish]*

17. Zob. M. Demei i W. Humen (1970): Wprowadzenie do rekreacji fizycznej, Warszawa, ss. 23-31. / See. Demei M. and W. Humen (1970): Introduction to physical recreation, Warsaw, pp. 23-31. *[in Polish]*

Дата надходження статті: «3» серпня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «4» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Діденко О. – доктор педагогічних наук, професор

Гасюк І. – доктор наук з державного управління, професор

Кошура Андрій – аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, e-mail: koshyura@gmail.com

Koshura Andrii – postgraduate student of the department of theory and methods of physical education of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, e-mail: koshyura@gmail.com

УДК 378.046-21.68:331.101-051

ЮЛІЯ КУЗЬМЕНКО,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Херсон, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради)

YULIYA KUZMENKO,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Kherson, Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council)

Соціально-економічні фактори розбудови національної системи освіти в Україні (1991–2004 рр.)

Social and Economic Factors of Building of National Education in Ukraine (1991–2004)

У статті окреслено етапи становлення і розвитку національної освітньої системи у 1991–2004 рр.; охарактеризовано освітні нормативно-правові документи, що визначали освітню політику в державі; вказано економічні причини, що призвели до освітянської кризи досліджуємого періоду.

Завдяки аналізу обсягів бюджетного фінансування освіти України з позицій світового досвіду з цього питання було встановлено, що видатки Державного бюджету на освіту становлять досить низький процент ВВП. Дана оцінка розвитку освітнього потенціалу в незалежній Україні через аналіз статистичних даних (грамотність серед дорослого населення, сукупна частка учнів, індекс рівня освіти), що є важливими складовими у розрахунках індексу людського розвитку. Окреслено позитивні та негативні чинники, що впливали на нарощення рівня освітньої складової людського капіталу. З'ясовано, що практика впровадження ідей інвестування в людський капітал у 1991–2004 рр. в основному мала низьку реалізацію.

Ключові слова: *система освіти України, реформування, освітянське законодавство, індекс людського розвитку, соціально-економічні фактори.*

The article in historical and pedagogical context exposed changes of principles and strategies of development of education of Ukraine; it is outlined transitional processes (from educational system of the USSR to building of proper national system of education); it is focused on the stages of formation and development of national educational system in 1991–2004 years; it is given division into periods of evolution of educator's legislation; it is characterized normative and legal documents of Ukraine that determined educational politics in the State and carrying out of reforms in educational branch by the government; it is defined economic reasons that caused educational crisis of researched period. It is described State power of influence on forming of educational component of people's capital of specialists in the search of ways of forming of qualified and competitive labor plover, acknowledgement of Ukrainian diplomas on the world labor market, building of educational infra-structure which permitted to use for young generation of workers kept knowledge, skills, habits and experience in its further labor activity on manufacture or in sphere of services. It is coordinated – exhaustion of post Soviet size of functioning of educational system of Ukraine led to reforming of national education, component of which was development of market of educational services and all this was held in a discrepant way. St is exposed dependence of development of educational branch from demands and tendencies of development of social manufacturing.

Thanks to analysis of volumes of budget financing of educational of Ukraine with positions of world experience of this question it is established that money of State budget on education have rather low percentage of internal gross product. It is outlined the aspect of historical assessment of educational potential in independent Ukraine, it is given statistical facts (literacy among adults, general quantity of pupils, index of level of education) that were important components in calculations of index of people's development in Ukraine. It is cutline positive and negative factors that influenced on grafting of level of educational component of people's capital. It is coordinated that in spite of the fact that in the 90-th years of the XX-th century theory of people's capital had its supporters in Ukraine, unfortunately practice of inculcation of ideas of investment in people's capital in 1991–2004 years in general had low realization.

Key words: *system education of Ukraine, reforming, educational legislation, index of people's development, social and economic factors.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Кардинальні зміни в Україні, які спостерігаються сьогодні, обумовлені швидким темпом науково-технічного прогресу, соціально-економічними та політичними змінами, що знаходять своє відображення у реформуванні діяльності усіх соціальних інститутів і в першу чергу системи освіти. Однією з причин таких реформ в освіті є проблема пошуку шляхів нарощення людського капіталу фахівців різних галузей. Тому на сьогодні одна з ключових тенденцій XXI ст. – створення моделі суспільства знань, яке зрозуміло орієнтовано на високий рівень освіти й високоякісний людський капітал.

Аналіз досліджень і публікацій... Виникнення і розвиток теорії людського капіталу пов'язані з іменами таких вчених-економістів, як Т.Шульц, Г.Беккер, Л.Туроу, Я.Мінсер. Завдяки цій теорії вкладення в людину стали розглядатися як джерело економічного прогресу не менш важливе, ніж звичайні капіталовкладення, оскільки нарощування людського капіталу – необхідна умова зростання валового національного продукту, зміцнення економіки, стабільності й багатства населення нашої країни.

Сьогодні широке коло науковців (Т.Борова, О.Грیشнова, Г.Євтушенко, В.Кремень, В.Куценко, Д.Нестерова, Т.Пушкарьова, К.Сабір'янова, С.Савельєв, Н.Тюхтенко) продовжують досліджувати даний аспект у різних наукових напрямках: філософському, соціологічному, економічному, педагогічному.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті – висвітлити соціально-економічні фактори розбудови національної системи освіти в Україні у 1991–2004 роках.

Виклад основного матеріалу... Становлення нової незалежної держави України було обумовлено низкою зовнішніх та внутрішніх чинників. Серед зовнішніх варто назвати: синхронне посилення відцентрованих тенденцій у більшій частині республік, катастрофічна ситуація в економіці СРСР, застарілість матеріальної бази більшості виробництв із неконкурентною продукцією, відставання у науково-технічному ракурсі усіх галузей, відсутність інвестування в людський капітал, напруження соціально-політичної ситуації, домінуюча роль у керівництві країни Росії і намагання збереження цієї тенденції і в подальшому та ін. Серед внутрішніх чинників, що зумовлювали стартові умови розгортання державотворчого процесу, О. Бойко називає такі: існування в Україні системи формально легітимних (законних за радянським правом) органів державного управління; бажання київської номенклатури звільнитися з-під опіки центру; певна стабільність українського товарного ринку; активізація націонал-демократичного крила політичних сил республіки; післяпучкове посилення відцентрованих настроїв у суспільній думці; дотримання політичного нейтралітету армійськими формуваннями, небажання правоохоронних органів виступити проти власного народу; багатовікова боротьба народу за створення власної незалежної держави [1, с. 567]. Тому поява Акта про незалежність України та відмова від принципів Союзу була цілком закономірною. Зрозуміло, що проголошення незалежності – це відправна точка відліку нового етапу розвитку історії України, в тому числі і національної системи освіти. Ці процеси мали свої особливі механізми становлення освіти пострадянського періоду, в тому числі і в контексті змін орієнтирів та стратегій її розвитку, формування освітньої політики тощо. Підтвердження цьому знаходимо в освітніх нормативно-правових документах того часу: Закон України «Про освіту» (1991 р.), «Про ратифікацію визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (1999 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.) та ін.

Так, прийнятий у 1991 р. базовий Закон України «Про освіту» вводив в дію Закон Української РСР «Про освіту», що визначав загально правові засади функціонування та розвитку освіти в Україні. Закони України прямої дії (Закон України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.)) окреслювали правові, організаційні, фінансові відношення у освітніх підрозділах, визначали їх фінансово-господарську діяльність та стосувалися регламентації матеріально технічної бази навчальних установ.

Верховна Рада активно почала проводити зміни в освітній політиці: прийняття документів з питань освіти, в тому числі і законів прямої дії, видання указів президента, урядових постанов, розробка інструкцій. Відбувалися перехідні процеси: від освітньої системи СРСР – до вибудови власної національної системи освіти. Варто зауважити, що робота над вдосконаленням правового поля в освітньому просторі здійснювалася постійно, проводиться вона і на сьогодні. Зрозуміло, що цей процес має свої етапи. У дослідженні Є.Краснякова представлена дуже вдала, на нашу думку, періодизація розвитку українського освітянського законодавства [3]:

Першим етапом еволюції освітянського законодавства стало обґрунтування нових підходів до цього процесу, прийняття 25 травня 1991 року Закону України «Про освіту», створення у 1992 р.

Академії педагогічних наук України як вищої галузевої наукової установи.

Другим етапом став I з'їзд педагогічних працівників держави. Цей з'їзд прийняв, а Кабінет Міністрів затвердив окремою постановою Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») – перший стратегічний документ розвитку вітчизняної системи освіти.

Третій етап – це теоретичні обґрунтування підготовки змін і доповнень до Закону України «Про освіту», проведення парламентських слухань з питань подальшого розвитку освіти, прийняття нової редакції закону 23 березня 1996 р., прийняття Конституції України 28 червня 1996 р.

Четвертий етап пов'язаний з теоретичним обґрунтуванням ухвалення законів прямої дії, які б регулювали відносини у підсистемах освітньої галузі.

П'ятий етап – це втілення в життя окремих положень освітянських законів прямої дії через розробку нормативно-правової бази (стандартизація змісту освіти, ліцензування, атестація та акредитація навчальних закладів, гуманізація та демократизація освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості тощо.)

Шостий етап – обґрунтування подальшого розвитку законодавства України про освіту, а також прийняття на загальнодержавному рівні єдиного стратегічного документа, який визначив довготривалі пріоритети державної політики у сфері освіти. Таким документом стала Національна доктрина розвитку освіти (17 квітня 2002 р.).

Нормативно-правова база освіти визначає освітню політику України – це спроба розробити модель національної освіти, яка б відображала ефективну стратегію діяльності управлінської ланки системи освіти на ринку освітніх послуг, праці та капіталу та забезпечила подальший розвиток України на шляху незалежності за складних соціально-економічних умов. Нова модель вітчизняної освіти повинна була, з одного боку, відповідати реаліям посттоталітарного суспільства, а, з іншого, стати національно зорієнтованою та органічно ввійти у загальноосвітні світові процеси.

Що стосується визнання ідей розвитку людського капіталу на державному та науковому рівні, то варто відмітити, що прихильників вона своїх мала і коло їх постійно розширювався. Щодо їх впровадження в український освітній простір то цей процес не мав широкого розповсюдження, оскільки на тлі економічної кризи в країні поглиблювалася освітянська криза. Складна економічна ситуація не сприяла інвестиціям в освіту. У той же час аналіз нормативно-правових документів показав, що освітній складовій людського капіталу фахівців держава все ж таки приділяла вагомому увагу, зокрема у пошуку шляхів формування кваліфікованої та конкурентоздатної робочої сили, визнання українських дипломів на світовому ринку праці.

У складних економічних умовах освітні заклади виживали. Зміни стосувалися в основному змісту націоналізації освітнього простору (переоцінка донедавна панівних поглядів, орієнтирів, настанов поведінки; повернення до традиційних цінностей української культури; формування національних форм світобачення; сплетіння системи цінностей української і західної цивілізації та ін.), що було прописано у програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.). Як відмічає О. Бойко, «планові зміни мали бути доволі масштабними, адже стосувалися понад 48 тис. закладів та установ, у яких навчалося майже 5 млн. учнів та студентів.

У процесі реформування всіх ланок освіти наголос було зроблено на:

- 1) деідеологізації та демократизації навчального процесу;
- 2) зв'язку освіти з національною історією, культурою і традиціями;
- 3) забезпеченні свободи творчості педагогам-новаторам;
- 4) урізноманітненні системи навчальних закладів з метою врахування інтересів і нахилів підростаючого покоління, а також реальних потреб суспільства. ...В середині 90-х років у системі вищої освіти виникло майже 500 недержавних навчальних закладів...
- 5) поступовому приведенні у відповідність мови навчання у школах до етнічного складу населення» [1, с. 607].

Надалі також відбувалося вичерпання пострадянського формату функціонування освітньої системи України. У 2000 році реформування освіти було продовжено із введенням для реалізації проекту «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи». Суть змін становили інтеграція і глобалізація соціально-економічних процесів, демократизація, прагматизація та індивідуалізація процесу навчання. Освіта стала одною із галузей, що забезпечує людський розвиток суспільства.

Важливими і показовими для оцінки освітнього потенціалу країни виступає серія показників про кількість навчальних закладів та кількість їх випускників, рівень забезпечення вчителями загальноосвітніх шкіл, фінансування освітньої галузі, розмір видатків на 1 учня (студента) та ін.

Так, у 2003 р. в Україні валовий показник охоплення навчанням становив 79,6 %, а кількісний показник студентів вищих навчальних закладів на 10000 населення збільшилася з 316 осіб у 1990 році до 512 у 2003 р. Валовий показник охоплення навчанням в середньому по світу станом на 2003 р. становив 65 %; в країнах, що розвиваються – 61 %, високорозвинених – 94 %, у країнах

Східної Європи та СНД – 77 %. Це свідчить про те, що населення України має високий освітній потенціал і бажання навчатися.

У той же час, на жаль, рівень працевлаштування фахівців і до сьогодні залишається дуже низьким. Указ «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів і працевлаштування випускників вищих навчальних закладів» (1996 р.) був націлений на вирішення даного питання, але він не зміг вирішити дані проблеми. Передбачалося забезпечити відповідність профілю підготовки спеціалістів перспективним потребам як країни загалом, так і окремих її регіонів, засобом підписання контракту між абітурієнтом (навчання за рахунок бюджетних асигнувань) та ректором ВНЗ про обов'язкове відпрацювання трьох років на державному підприємстві після закінчення навчання.

Проблематикою стану фінансування освітньої галузі займається широке коло науковців: О.Василик, В.Гейсць, В.Глущенко, О.Д. Бойко, С.О.Черепанова, В.Б. Тропіна, В.Куценко, Е.Лібанова, І.Лютий, Н.Новіков, Т.Оболенська, К.Павлюк, Д.Полозенко, П.Саблук, І.Чугунов та ін. Усі вони стверджують, що рівень державного фінансування системи освіти в Україні недостатній, а тому держава втрачає передові позиції щодо рівня освіченості громадян. Не дивлячись на те, що теорія людського капіталу на теренах України мала своїх прихильників і підтримку (особливо з боку науковців), на жаль, практика впровадження ідей інвестування в людський капітал у 1991-2004 рр. в основному мала низьку реалізацію.

Аналізуючи обсяги бюджетного фінансування освіти за 1991–2004 рр. [4, с. 15] (табл. 1) зазначимо, що видатки на освіту у процентному співвідношенні до всіх державних витрат у середньому не перевищують 15 %. Видатки на освіту становлять досить низький процент ВВП, де домінуючими статтями видатків Державного бюджету є видатки на вищу освіту.

Таблиця 1

Державні видатки на освіту в Україні (1991-2003 рр.)

Роки	Державні витрати на освіту (у % до всіх державних витрат)	Державні витрати на освіту (у % до ВВП)
1991	14,0	4,6
1994	10,2	5,3
1998	14,6	4,4
2000	14,7	4,2
2003	19,8	5,8

Законом України «Про освіту» передбачено, що на освіту щороку слід спрямовувати не менше 10 % національного доходу. Реально державні видатки на освіту у порівнянні з 1990 роком скоротилися майже вчетверо (у 1990 р. на потреби освіти виділялося 3,8% ВВП, у 2000 р. – відповідно, 1,18% ВВП 1990 р.). Наприклад, у 1991 р. планові витрати на науку з державного бюджету становили 3,1 % ВВП, в 1995 р. – 0,62 %, а в 1999 р. взагалі лише 0,4 %; у 1992 р. частка консолідованого бюджету на розвиток освіти становила – 12,6 %, у 1994 р. – 9,5 %; у 1994 році виконання бюджетного фінансування на освіту становило – 64 %, науку – 60 %. [1, с. 609, с. 607, с. 597].

Як показує світовий досвід, видатки на освіту повинні становити не менше 5 % ВВП. Так, наприклад, станом на 1995 рік державні видатки на освіту (% ВВП) у Австралії становлять 5,6 %, у Австрії – 5,5 %, Великобританії – 5,5 %, Данії – 8,3 %, Канаді – 8,3 %, США – 5,3 %, Швеції – 8% [2]. Експерти ЮНЕСКО стверджують, що мінімальна можлива їх частка – 3,5 %. Якщо ж фінансування нижче цього показника то неминучими стануть розпад інфраструктури освітньої системи та виникнення освітньої кризи. Тому уряди економічно розвинутих країн збільшують витрати на освіту.

У 1991–2000 роках в Україні були наявними ознаки глибокої освітньої кризи, що впливала на зниження професійного рівня та плінність педагогічних кадрів: мала зарплата та її затримка, а пізніше й заборгованість виплат; залишковий принцип фінансування освіти, що призводило до занепаду матеріально-технічної бази та зростання кількості аварійних закладів освіти; професійно орієнтована інформаційна і методична ізоляція; інфляція та зростання цін; необхідність вдаватися до інших видів заробітку з метою виживання, наприклад, комерційного («челночники»); висококваліфіковані фахівці від'їжджали за кордон як працевлаштовуватися так і на постійне місце проживання до 10 тис. дипломованих спеціалістів щорічно (це явище отримало назву «відплив умів») та ін.

Зокрема, С. Ніколаєнко при розгляді 2002 р. питання «Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні» наголошував, що, незважаючи на підвищення загального рівня освіти й виховання молоді, наявні ознаки освітньої кризи: мізерне фінансування сфери освіти – близько 4 % ВВП; застаріла матеріально-технічна база; брак

навчальних програм, підручників, посібників, технічних засобів навчання; засилля в засобах масової інформації бездуховності, некомпетентності; зневага до професії вчителя; нестача педагогічних працівників у школах; відсутність єдності у діях гілок влади щодо вирішення проблем освіти; недостатня участь громадськості, суспільства, батьків у житті школи.

Низька оплата праці педагогів та її не систематичність (інколи у формі бартеру) сприяло росту заборгованості по її виплаті. Така ситуація призводила до страйків, наприклад, на кінець 1998/1999 навчального року страйкували 4,2 тис. вчителів зі 165 загальноосвітніх навчальних закладів України.

Тому не дивно, що професія вчителя не була престижною, спостерігався низький рівень професійної підготовки та відповідального відношення до роботи. Це пов'язано в першу чергу з скороченнями в цій галузі та низьким рівнем заробітної плати. Д. Бойко стверджує, що «вже на початку 1995 р. через низьку соціальну захищеність загальноосвітні школи втратили 46 тис. учителів. У професійній школі не вистачає 25 % майстрів виробничого навчання. Лише протягом 1994/95 навчального року із вузів пішло 7 тис. викладачів, більшість з них кандидати та доктори наук» [1, с. 607–608]. У 1996 р. вищі навчальні заклади залишило понад 5 тис. викладачів, де 2 тис. кандидати та доктори наук. У 1998 р. було скорочено 7,5 тис. педагогічних працівників дошкільних закладів та 34,5 тис. вчителів загальноосвітніх шкіл, у 1999 р. – 18,9 тис. вчителів.

Також важливою і показовою для оцінки освітнього рівня людського капіталу виступає серія показників про розмір видатків, які нараховувались на одного учня (студента) на різних рівнях освіти. Так, величина державних видатків 1995 р. у розрахунку на 1 учня (студента) у гривнях і на основі середньорічного обмінного курсу – в доларах становила: у середніх закладах освіти – 193,8 гр. (128,9 \$), у ПТУ – 349,6 гр. (233,1 \$), у державних вищих навчальних закладах (у середньому) – 242,9 гр. (161,9 \$) [4, с. 17]. Як бачимо, це наявний дисбаланс між обсягом завдань, які визначаються державою перед освітою, та обсягами фінансового забезпечення для їх реалізації. Коштів, які виділялися державою для надання освітніх послуг на кожну територію, не вистачало інколи навіть на покриття базових статей витрат: заробітну плату, нарахування на заробітну плату, за енергоносії. Спостерігався стійкий дефіцит бюджетних коштів, що виділялися освітнім установам.

Усі показники, що були розглянуті вище, дозволяють схарактеризувати рівень нагромадження людського капіталу через індекс людського розвитку. Моніторинг звітів ООН про людський розвиток за 1991-2000 рр. [5] (табл. 2) засвідчує, що такі освітні характеристики як грамотність серед дорослого населення, сукупна частка учнів, індекс рівня освіти обумовлюють ІЛР і дозволяють визнавати Україну як державу з середнім рівнем людського розвитку.

Таблиця 2

Розрахунки ІЛР в Україні (1991-2004 рр.)

Рік	Грамотність серед дорослого населення (%)	Сукупна частка учнів (%)	Індекс рівня освіти	Очікувана тривалість життя (роки)	Індекс тривалості життя	Реальний ВВП на душу населення (дол. ПКС) \$	Індекс реального ВВП на душу населення	Індекс людського розвитку
1991	-	-	-	-	-	-	-	0,750
1992	95,0	70,0	0,893	69,4	0,740	3910	0,612	0,748
1994	99,0	68,4	0,888	68,0	0,717	2718	0,551	0,719
1995	99,0	68,7	0,889	67,5	0,708	2361	0,528	0,708
2000	99,0	73,56	0,905	67,9	0,715	3816	0,608	0,743
2001	99,0	75,44	0,911	68,33	0,722	4350	0,630	0,754
2004	99,0	77,53	0,918	68,22	0,720	6394	0,694	0,777

Висновки... У період з 1991р. по 2004 р. було зроблено суттєві кроки в розбудові вітчизняної системи освіти. Серед позитивних факторів, що впливали на нарощення рівня освітньої складової людського капіталу, слід назвати: розроблення нової законодавчої бази освітньої галузі; оновлення змісту освіти (демократизація, прагматизація та індивідуалізація процесу навчання); виникнення нових типів навчальних закладів (поряд з класичною загальноосвітньою школою з'явилися ліцеї, гімназії, коледжі); створення вітчизняних підручників, навчальних посібників і педагогічної преси.

Серед негативних: підхід до створення національної освітньої системи на основі реформування, тоді як у світі визнано найкращими зміни на основі модернізації; систематичне

недофінансування освітньої галузі (приблизно на 40-60 %); висока кількість студентів вищих закладів освіти, що навчаються на платній основі (їх питома вага у 2003/04 н.р. склала 60 %), надлишок висококваліфікованої робочої сили призвів до її знецінення на ринку праці; низький рівень зарплати педагогічних кадрів та зниження престижності науково-педагогічної праці, що призвело до ускладнень кадрових проблем в галузі; від'їзд з країни висококваліфікованих фахівців; низький рівень матеріально-технічної бази освітніх закладів (недостатня забезпеченість підручниками, навчально-методичною літературою, комп'ютерною технікою та ін.).

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямку вбачаємо у вивченні особливостей формування освітньої складової людського капіталу фахівців із трудової підготовки у XXI столітті.

Список використаних джерел і літератури / References:

- 1.Бойко О. Д. Історія України: посібник / О.Д. Бойко. – К. : «Академвидав», 2004. – 656 с. / Wojko O.D. Istoriya Ukrayiny: posibnyk (History of Ukraine: Textbook)/ O.D. Wojko. – K. : «Akademyvydav», 2004. – 656 s. [in Ukrainian]
- 2.Всемирный доклад по образованию. – 1998, Париж, ЮНЕСКО. –158 с. / Vsemyrnyi doklad po obrazovaniyu. (International Report on Education) – 1998, Paryzh, YNESKO. –158 s. [in Russian]
- 3.Красняков Є.В. Перспективи освітнього законодавства України / Є.В. Красняков. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf. – Загол. з екрану. / Krasnyakov Ye.V. Perspektyvy osvityanskoho zakonodavstva Ukrayiny (Perspectives of Educational Legal Base of Ukraine) / Ye.V. Krasnyakov. [Elektronny'j resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf. – Zagol. z ekranu. [in Ukrainian]
- 4.Куклін О.В. Основні тенденції розвитку освітнього потенціалу / О.В.Куклін. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 22 с. / Kuklin O.V. Osnovni tendenciyi rozvytku osvitniho potencialu (Main Tendencies of Educational Potential Development) / O.V.Kuklin. – Cherkasy : ChNU imeni Bogdana Khmelnytskoho, 2008. – 22 s. [in Ukrainian]
- 5.Україна: Стратегічні пріоритети. Аналітичні оцінки : монографія. – 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf. – Загол. з екрану. / Ukrayina: Strategichni priorytety. Analitychni ocinky (Ukraine: Strategic Priorities. Analitic Evaluations) : monografiya. – 2006. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu do resursu: http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf. – Zagol. z ekranu. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «12» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «27» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Слюсаренко Н. – доктор педагогічних наук

Жорова І. – доктор педагогічних наук

Кузьменко Юлія – доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: geoeconomika@mail.ru

Kuzmenko Yuliia – assistant professor of chair of theory and methodic of teaching of natural, mathematical and technological disciplines Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: geoeconomika@mail.ru

Результати експериментального впровадження системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків

The Results of the Pilot Implementation of Criterion-Based Assessment of Professionally Oriented Linguistic Competence of Future Physicians

У статті автором здійснено аналіз результатів формувального експерименту щодо впровадження в освітній процес системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Визначено сутність професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Охарактеризовано складові компоненти та показники досліджуваного явища. Представлені та описані педагогічні умови формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Розкритий зміст системи критеріально-орієнтованого оцінювання досліджуваного феномена. Обґрунтовані результати апробації системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, які показали значні позитивні статистично значущі відмінності між двома зрізами експерименту. Зазначено, що високий рівень сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків зріс на третину від загальної кількості досліджуваних. Це свідчить про ефективність системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Охарактеризоване дослідження розширює наукові знання з проблем дослідження та формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Ключові слова: компетентність, професійно орієнтована лінгвістична компетентність майбутніх медиків, педагогічні умови, система критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, компонент, показник.

In the article the results of the formative experiment to introduce the criterion-based assessment of professionally oriented linguistic competence of future physicians into the educational process are analyzed. On the basis of theoretical analysis of publications and researches of modern scientists approaches for essence interpretation of professionally oriented linguistic competence of future specialists such as competence, axiological, culturological and activity approaches are characterized. The essence of the professionally oriented linguistic competence of future physicians is defined. The components and indicators of the studied phenomenon such as cognitive and semantic, operating and activity, motivational and value, emotional and willful, professional and communicative components are characterized. The pedagogical conditions of professionally oriented linguistic competence formation of future physicians are presented and described such as presence of normative and legal base; presence of the educational and methodical providing; training of teaching staff; students interiorization of the physician professional role; positive co-operation in study groups; use of forms and methods of study based on high activity and personal students involvement into the educational process; dialogic approach in teacher-student co-operation. The content of criterion-based assessment of the phenomenon is shown. It consists of three testing parts and is used during three modules of study and control of «Professional English in general medicine» course. The validity of the results of testing of criterion-based assessment of professionally oriented linguistic competence of future physicians is proved. The results of the experiment have revealed significant positive statistically important differences between two controls of the experiment. It is indicated that the high level of the professionally oriented linguistic competence formation of future physicians has increased by one third from the general number of students taking part in the experiment. It testifies the effectiveness of criterion-based assessment system of future physicians professionally oriented linguistic competence. The realized study expands scientific knowledge of future physicians professionally oriented linguistic competence investigation and formation.

Key words: competence, professionally oriented linguistic competence of future physicians, pedagogical conditions, criterion-based assessment system of professionally oriented linguistic competence of future physicians, the component, indicator.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В умовах динамічного розвитку українського суспільства, у зв'язку із збільшенням вимог на ринку праці до рівня професійних якостей кандидатів на роботу, особливо гостро постає питання професійної компетентності фахівців із навичками ділового спілкування іноземною мовою, які знають необхідну термінологію в галузі професійної діяльності та вміють працювати з оригінальними матеріалами з відповідної тематики. Тому в останні роки провідною ідеєю модернізації напрямів державної політики у сфері освіти є створення умов для реалізації індивідуальних потреб молоді в особистісному та професійному становленні, що сприяє зростанню кваліфікованих кадрів із високим рівнем професіоналізму в різних галузях знань, які є здатними компетентно виконувати свої функціональні обов'язки та допомагати розвиватися суспільству в соціально-економічному напрямку.

Аналіз досліджень і публікацій... свідчить про значну кількість досліджень сучасних українських і зарубіжних науковців, присвячених проблемі професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців, що надало можливість визначити різні підходи до трактування сутності досліджуваного феномена: компетентнісний (Ю. К. Картава, І. А. Колодій), аксіологічний (Н. В. Мордовцева, Н. А. Сура), системний (О. В. Ковтун, А. В. Юрлова, Л. А. Шкутіна), діяльнісний (Я. В. Бялківська, К. В. Джеджера, Н. І. Формановська), культурологічний (Л. В. Бондар, О. Б. Мамчич), комунікативний (П. Бурд'є, І. Р. Гуменна, Л. Б. Сліпченко) підходи. В працях Л. Є. Валетової, Л. В. Герберта, Л. Г. Денисенко, Г. Л. Дорош, В. П. Овчаренко, О. М. Падалкіної, Т. М. Фоменко, Г. В. Шитченко представлені дослідження щодо формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності фахівців. Проте питання формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків за допомогою критеріально-орієнтованого оцінювання не виступало раніше предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті... Мета дослідження: висвітлити результати та ефективність впровадження системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Виклад основного матеріалу... Формувальний експеримент тривав упродовж 2014-2015 навчального року в Національному Медичному Університеті імені О. О. Богомольця (м. Київ). До експериментальної групи було віднесено 41 особа, до контрольної групи – 43 особи, які мали приблизно однакові соціально-педагогічні особливості: вік, стать, рівень професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності. Загальна кількість досліджуваних склала 84 особи.

Підґрунтям для проведення формувального експерименту став досвід науковців (Л. Г. Денисенко [1], О. В. Денисова [2], А. А. Красноборова [3], І. Б. Свеженцева [4], Р. Х. Шакірова [5]), який дозволив усвідомити, що поява нових освітніх стандартів, заснованих на компетентнісному підході, сприяють пошуку єдиної технології критеріального оцінювання навчальних досягнень студентів. Це зумовило появі технології критеріального оцінювання, яка полягає в порівнянні індивідуальних досягнень студентів із певними критеріями оцінювання рівня сформованості необхідних компетенцій, та розробці системи критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Систему критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків склали методики трьох тестових блоків, які були застосовані протягом вивчення та контролю відповідно трьох модулів курсу «Англійська мова»: I Модуль «Захворювання імунної системи. СНІД», II Модуль «Захворювання ендокринної системи», III Модуль «Захворювання нервової, сечовидільної системи та шкіри».

Перший тестовий блок включає тест 1 «Лінгвістичні знання», що містить 6 шкал оцінки лінгвістичних знань, які співпадають із показниками пізнавально-змістового компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків (рівень знань про систему мови; рівень розуміння фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних норм; рівень знань правил синтаксичної побудови речень; рівень знань правил стилістичного вибору для побудови висловлювання; рівень знань особливостей країни, мова якої вивчається; рівень знань норм і правил мовного етикету) та тест 2 «Лінгвістична діяльність», який має 6 шкал, що відповідають показниками операційно-діяльнісного компонента досліджуваного явища (рівень вмінь, навичок монологічного, діалогічного, полілогічного спілкування; рівень вмінь, навичок володіння мовою в усній, письмовій формах; рівень навичок володіння нормами побутового, ділового спілкування; рівень умінь спілкуватися з носіями мови, що вивчається; рівень оперування лінгвістичними знаннями у професійній діяльності; рівень умінь розуміти, використовувати невербальні засоби спілкування). Запитання тестів першого тестового блоку характеризують інформаційний матеріал I змістовного модулю «Захворювання імунної системи. СНІД» курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням».

Другий тестовий блок містить тест 2 «Лінгвістичні знання», який оцінює рівень лінгвістичних

знань за 6 шкалами та тест 2 «Лінгвістична діяльність», що характеризує лінгвістичну діяльність студентів за 6 шкалами. Запитання тестів другого тестового блоку відповідають матеріалам II змістовного модулю «Захворювання ендокринної системи».

Третій тестовий блок складається також із тесту 3 «Лінгвістичні знання» та тесту 3 «Лінгвістична діяльність», що містять по 6 шкал, які відповідають показникам пізнавально-змістового та операційно-діяльнісного компонентам професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Запитання тестів третього тестового блоку відповідають матеріалам III змістовного модулю «Захворювання нервової, сечовидільної системи та шкіри».

В експериментальній групі, яка брала участь у всіх процедурах формуального експерименту, було запроваджено систему критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Студенти контрольної групи були позбавлені можливості формувати професійно орієнтовану лінгвістичну компетентність за допомогою системи критеріально-орієнтованого оцінювання. Навчання студентів контрольної групи носило стандартний характер згідно до навчальної програми курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням», а процес оцінювання відбувався за традиційною схемою: усна перевірка, письмова перевірка.

В нашому дослідженні критеріально-орієнтоване оцінювання здійснювалося відповідно до змісту навчальних програм, форм контрольних заходів, індивідуальним особливостям студентів. Проте впровадження системи критеріально-орієнтованого оцінювання в освітній процес майбутніх медиків вимагало створення педагогічних умов та можливостей для формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності студентів.

Серед основних педагогічних умов застосування системи критеріально-орієнтованого оцінювання сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків нами визначено наступні: а) наявність нормативно-правової бази; б) наявність навчально-методичного забезпечення; в) підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; г) інтеріоризація студентами професійної ролі медика; д) наявність позитивної взаємодії в навчальних групах; е) використання форм і методів навчання, заснованих на високій активності та особистісній залученості студентів в освітній процес; ж) діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента.

В результаті впровадження системи критеріально-орієнтованого оцінювання та повторної діагностики учасників формуального експерименту було зафіксовано наявність статистично значущих відмінностей між результатами в експериментальній групі до (I зріз) і після (II зріз) експерименту ($p < 0,01$). Проте статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів у контрольній групі виявлено не було (див. табл.1).

Порівнюючи результати I та II зрізів сформованості *пізнавально-змістового компонента* професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків експериментальної та контрольної груп, варто відмітити наявність між ними значних відмінностей. Результати I та II зрізів у експериментальній групі фіксують відмінності на рівні $p < 0,01$: високий рівень збільшився за рахунок зниження показників низького рівня (з 12,2 % до 39 %), знизилася показники низького рівня (з 34,1 % до 7,3 %) та показники середнього рівня залишилися незмінними (53,7 %). Результати I та II зрізів контрольної групи статистично значущих відмінностей у сформованості пізнавально-змістового компонента не показали: високий рівень змінився (з 11,6 % до 14 %), середній рівень залишився незмінним (55,8 %), низький рівень зменшився (з 32,6 % до 30,2 %). За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою.

Таблиця 1

Вплив експериментальної роботи на сформованість професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків (у %)

Рівень	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
	<i>Пізнавально-змістовий компонент</i>				<i>Операційно-діяльнісний компонент</i>			
Низький	34,1*	7,3*	32,6	30,2	34,1*	7,3*	30,2	27,9
Середній	53,7*	53,7*	55,8	55,8	58,5*	56,1*	60,5	65,1
Високий	12,2*	39*	11,6	14	7,3*	36,6*	9,3	7
	<i>Мотиваційно-ціннісний компонент</i>				<i>Емоційно-вольовий компонент</i>			
Низький	12,2*	2,5*	18,6	14	17,1*	7,3*	16,3	16,3
Середній	68,3*	58,5	62,8	69,8	46,3*	43,9*	46,5	44,2
Високий	19,5*	39*	18,6	16,3	36,6*	48,8*	37,2	39,5

	Професійно-комунікативний компонент				Професійно орієнтована лінгвістична компетентність			
Низький	4,9*	2,4*	9,3	9,3	4,9*	2,5*	9,3	11,6
Середній	82,9*	56,1*	74,4	72,1	87,8*	51,2*	81,4	76,7
Високий	12,2*	41,5*	16,3	18,6	7,3*	46,3*	9,3	11,7

*Примітка:** – рівень статистичної значущості ($p < 0,01$)

Порівняльний аналіз результатів I та II зрізів рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків в експериментальній групі зафіксував значні позитивні зміни: кількість досліджуваних низького та середнього рівнів зменшилася (з 34,1 % до 7,3 %, з 58,5 % до 56,1 % відповідно), збільшилася кількість респондентів із високим (з 7,3 % до 36,6 %); в контрольній групі таких змін не було виявлено: зменшилася кількість осіб із високим (на 2,3 %) рівнем, зменшилась кількість респондентів низького рівня (з 30,2 % до 27,9 %) за рахунок збільшення досліджуваних середнього рівня (з 60,5 % до 65,1 %). Проте ця різниця не є статистично значущою.

Результати дослідження I та II зрізів рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків експериментальної та контрольної груп показали значні відмінності у формуванні зазначеного компонента в експериментальній групі під час формувального експерименту: збільшилася кількість студентів із високим (із 19,5 % до 39 %) рівнем за рахунок зменшення низького та середнього рівнів (з 12,2 % до 2,5 %, з 68,3 % до 58,5 % відповідно); в контрольній групі таких змін зафіксовано не було: кількість студентів із високим рівнем зменшилася за рахунок середнього та низького рівнів (на 2,3 %), кількість осіб із середнім рівнем збільшилася (з 62,8 % до 69,8 %), низький рівень зменшився (з 18,6 % до 14 %).

Аналіз результатів I та II зрізів рівнів сформованості емоційно-вольового компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків в експериментальній групі зафіксував значні позитивні зміни: кількість досліджуваних низького та середнього рівнів зменшилася (з 17,1 % до 7,3 %, з 46,3 % до 43,9 % відповідно), проте збільшилася кількість респондентів із високим (на 12,2 %) рівнем; у контрольній групі таких змін не було виявлено: збільшення кількості осіб із високим рівнем на 2,3 %, зменшення кількості респондентів середнього рівня (з 46,5 % до 44,2 %), низький рівень залишився незмінним. Проте ця різниця не є статистично значущою.

Результати дослідження I та II зрізів рівня сформованості професійно-комунікативного компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків експериментальної та контрольної груп показали значні відмінності у формуванні зазначеного компонента в експериментальній групі під час формувального експерименту: збільшилася кількість студентів із високим (із 12,2 % до 41,5 %) рівнем за рахунок зменшення низького та середнього рівнів (з 4,9 % до 2,4 %, з 82,9 % до 56,1 %); в контрольній групі таких змін зафіксовано не було: кількість студентів із високим рівнем збільшилася за рахунок середнього рівня (на 2,3 %), кількість осіб із низьким рівнем залишилася незмінною (9,3 %). За критерієм знаків такі відмінностей не є статистично значущими та істотно не змінюють ситуацію щодо сформованості професійно-комунікативного компонента професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків.

Також були проаналізовані зміни рівня сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, виявлені в результаті формувального експерименту в експериментальній і контрольній групах (див. табл. 1).

У табл. 1 зазначено, що в експериментальній групі в результаті формувального експерименту збільшується кількість студентів із високим рівнем сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності (з 7,3 % до 46,3 %), за рахунок цього зменшилася кількість респондентів із середнім рівнем сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності (з 87,8 % до 51,2 %) та знизилася кількість учасників із низьким рівнем сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності (з 4,9 % до 2,5 %). За критерієм знаків різниця між I та II зрізами є статистично значущою, що вказує на позитивні зміни щодо сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків в експериментальній групі. Результати I та II зрізів контрольної групи зафіксували незначну різницю між отриманими даними до та після експерименту. За критерієм знаків ця різниця не є статистично значущою, тому отримані результати не змінюють ситуації щодо сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків. Зменшилася кількість учасників із середнім рівнем сформованості професійно орієнтованої

лінгвістичної компетентності (з 81,4 % до 76,7 %), кількість респондентів із високим рівнем збільшилася (на 2,4 %), збільшилася кількість студентів із низьким рівнем сформованості професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності (з 9,3 % до 11,6 %).

Висновки... Таким чином, результати формувального експерименту показали, що важливою педагогічною умовою становлення професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків є система критеріально-орієнтованого оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків, яка забезпечує формування лінгвістичних знань, умінь щодо ефективної реалізації професійної діяльності, оволодіння навичками застосування лінгвістичних знань на практиці, що впливає на становлення та вдосконалення професійних і особистісних властивостей, якостей майбутніх медиків. Критеріально-орієнтоване оцінювання професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх медиків є необхідним компонентом сучасної системи викладання іноземних мов, оскільки відповідає практичній меті та змісту навчання іноземним мовам.

До перспективних напрямів дослідження у даній сфері вважаємо за доцільне віднести проблеми: поглибленого аналізу особливостей становлення та формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності медиків, інших фахівців, вивчення зарубіжного досвіду з проблем формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності медиків, удосконалення діяльності освітніх закладів щодо формування професійно орієнтованої лінгвістичної компетентності фахівців.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Денисенко Л. Г. Тестові матеріали в умовах реалізації ФГОС для закладів професійної освіти (з досвіду розробки) / Л. Г. Денисенко. – Новосибірськ : Новосибірський інститут моніторингу та розвитку освіти, 2014. – Ч. 1. – 110 с. / Denysenko L. H. *Testovi materialy v umovakh realizatsii FHOS dlia zakladiv profesiinoi osvity (z dosvidu rozrobky)(Testing materials in FGES realization conditions for professional education establishments(from development experience))* / L. H. Denysenko. – Novosibirsk : Novosibirskiyi instytut monitorynhu ta rozvytku osvity, 2014. – Ch. 1. – 110 p. [in Ukrainian].

2. Денисова О. В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 26 с. / Denisova O. V. *Stanovlenie professionalnoi identichnosti studenta medika v obrazovatel'nom processe vuza (the formation of medical student professional identity in educational process of higher educational establishments) : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07* / O. V. Denisova. – Ekaterinburg, 2008. – 26 p. [in Russian].

3. Красноборова А. А. Критеріальне оцінювання як технологія формування учебно-познавальної компетентності учасників : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.01 / А. А. Красноборова. – Нижній Новгород, 2010. – 140 с. / Krasnoborova A. A. *Kriterialnoe ocenivanie kak tehnologiya formirovaniya uchebno-poznavatel'noi kompetentnosti uchastihhsya (the criterion assessment as a technology of pupils educational and cognitive competence formation) : avtoref. dis. ... kand. nauk : 13.00.01* / A. A. Krasnoborova. – Nijni Novgorod, 2010. – 140 p. [in Russian].

4. Свеженцева И. Б. Формирование профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в студенческой группе технического вуза : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.08 / И. Б. Свеженцева. – Белгород, 2014. – 26 с. / Svejenceva I. B. *Formirovanie professionalno-nravstvennoi ustoychivosti buduschego specialista v studencheskoi grupe tehničeskogo vuza (the formation of professional and moral steadiness of a future specialist in a student's group of the higher technical educational establishment): avtoref. dis. ... kand. nauk : 13.00.08* / I. B. Svejenceva. – Belgorod, 2014. – 26 s. [in Russian].

5. Шакирова Р. Х.. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Р. Х.. Шакирова, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. – Б. : Билим, 2012. – 80 с. / Shakirova R. H. *Ocenivanie uchebnihs dostizhenii uchastihhsya. Metodicheskoe rukovodstvo (assessment of pupils educational achievements. Methodical instruction)* / R. H. Shakirova, A. A. Burkitova, O. I. Dudkina.. – B. : Bilim, 2012. – 80 p. [in Russian].

Дата надходження статті: «8» жовтня 2015 р.
Стаття прийнята до друку: «27» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Желанова В. – доктор педагогічних наук, професор
Паламарчук Л. – доктор педагогічних наук, професор

Кушнір Валентина – викладач кафедри іноземних мов Національного Медичного Університету ім. О. О. Богомольця, e-mail: valentina8425@mail.ru.

Kushnir Valentyna – teacher of foreign languages department of Kyiv National O. O. Bohomolets Medical University, e-mail : valentina8425@mail.ru.

СВІТЛАНА ЛИТВИНЕНКО,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет)
SVITLANA LYTUVNENKO,
doctor of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Rivne, Rivne State Humanitarian University)

Сучасні технології організації навчального процесу у вищій школі

**Modern Technologies in Organization Process of Education
in the Higher Educational Institution**

У статті представлено теоретичні засади й висвітлено досвід використання воркшопів як інноваційної технології навчання в підготовці майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ. Виокремлено загальні тенденції щодо оновлення цілісної системи освіти та розвитку її суб'єктів. Обґрунтовано потреби використання форм, методів і технологій навчання, що забезпечують гармонійний зв'язок теоретичних знань і відповідних їм практичних умінь, розвивають творчий потенціал особистості у професійному становленні майбутніх фахівців. Проаналізовано провідні підходи до визначення поняття воркшоп у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, визначено його зміст і суть, розкрито особливості воркшопу як методу навчання, що засновується на вивченні практичних аспектів будь-якого питання або проблеми. Продемонстровано досвід використання воркшопів у викладанні психологічних навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів, що забезпечило передумови для занурення у професійну діяльність і формування відповідних компетенцій та емоційно-позитивне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; органічну єдність спільного творчого процесу викладання і навчання, включення студентів у самостійну дослідницьку діяльність; використання концептуальних теоретичних положень у практичній діяльності.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів початкових класів, інноваційні технології навчання, методи навчання, воркшоп, професійна діяльність.*

The article covers theoretical foundations and the experience of workshops usage as an innovative technology in education of future primary school teachers at the university. The overall trends is determined for updating an integrated system of education and approaches leading to the development of its subjects. The article grounded need to use forms, methods and training technologies that provide a harmonious connection of theoretical knowledge and practical skills corresponding, also creativity development in the individual professional progress of future professionals. Leading approaches are analyzed to the definition workshop in domestic and foreign studies determined its content and essence, peculiarities workshop as a teaching method that is based on the study of the practical aspects of any issue or problem. Demonstrated experience in teaching workshops according to psychological disciplines in the preparation of future primary school teachers, which provided conditions for immersion in professional activities and the formation of the emotional competencies and positive attitudes of students for future professional activities; the organic unity of the common creative process of teaching and learning, including students in independent research activities; using conceptual theoretical provisions in practice.

Key words: *workshop, professional action, educational methods, innovational technologies in education, primary school teachers training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах український освітній простір зазнає динамічних змін, детермінованих соціально-економічними, геополітичними та інформаційними процесами. Початок третього тисячоліття відзначається відкритістю до нових підходів, ідей, концепцій, спрямованих на удосконалення якості освіти та розвитку особистості людини. Національна освітня система як соціальний інститут у своєму розвитку спирається не тільки на внутрішні рушійні сили, але й значною мірою зазнає впливу зовнішніх факторів. Усе це актуалізує пошук змісту і напрямів модернізації освіти в Україні, що відповідають стандартам міжнародного співтовариства й освітнього розвитку протягом життя. Нові вимоги до професійно-особистісного становлення та підготовки майбутніх фахівців із сформованими навичками практичного досвіду й здатністю до саморозвитку впродовж життя визначають завдання суттєвих змін у методології, змісті і технологіях підготовки до педагогічної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій... Згідно з гуманістичною психологією та педагогікою, головну цінність усієї системи освіти закладено в здатності відкривати, зберігати індивідуальні цінності освіти, формувати «живе знання». Чимало дослідників (І.Д. Бех, Г.О. Бізязева, Є.В.Бондаревська, В.Г. Кремень, О.О. Орлов, А.А. Реан та ін.) розглядають освіту як процес особистісного саморозвитку, що відбувається на кожному віковому етапі, як розуміння-співпереживання світу та себе, в єдності зовнішнього та внутрішнього. Відтак професійне становлення в умовах вищих закладів освіти є процесом цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінованого соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда [1, с. 15–27]. Прояв людиноцентричних тенденцій у сучасній культурі та освіті вимагає зосередження уваги в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу на самопізнанні, заохоченні й стимулюванні розвитку суб'єктних якостей та саморозвитку, готовності та здатності до навчання впродовж життя, здатності до професійно-особистісної самореалізації, творчості.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень (В.Андрющенко, І.Богданова, П.Вайль, Дж.Вос, В.Кремень, Н.Лавриченко, Д.Рісман та ін.) щодо оновлення цілісної системи освіти та підходів до розвитку її суб'єктів дозволяє виокремити загальні тенденції, як-от: орієнтація на глобалізацію освітньої діяльності та на реформування освіти взагалі і педагогічної зокрема; зміна парадигм та моделей освіти, зростання інтегративних та диференційних процесів в освітньому просторі; визнання самоосвіти як основи навчання; впровадження нових інформаційних та педагогічних технологій; масовість вищої освіти, поширення її доступності для всіх категорій населення.

Формулювання цілей статті... Метою статті виступило обґрунтування теоретичних засад та висвітлення досвіду практичного використання воркшопів як інноваційної технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу... Усталена освітня традиція, що визначає організаційно-методичні засади навчання дітей та молоді у школах та університетах, а також дорослих на післядипломному етапі, визначається багатьма авторами як «зовнішньо кероване» або «інституціональне навчання» (Д. Рісман, П. Вайль). Аналіз теоретичних позицій зарубіжних авторів (П. Вайль, Дж. Вос, Г. Драйден, Д. Рісман, К.Фопель та ін.) дозволяє виокремити провідні ознаки навчання такого типу: вимагає значних ресурсів (матеріальних, фізичних, емоційно-психічних); цілі навчання заздалегідь визначені, що відображається у чіткому дотриманні правил, послідовності виконання завдань; міжособистісна взаємодія та стосунки в учбовій групі не мають істотного значення; той, хто навчається, знаходиться у менш вигірній позиції, ніж той, хто завершив навчання; типовість та стандартність просторового облаштування навчання (аудиторії мають стандартний одноманітний вигляд й кольорову гаму, а столи та стільці розміщуються так, щоб кожен міг бачити вчителя).

Філософія згаданого типу навчання виходить із таких передумов.

1. Навчання має цілеспрямований характер: цільові і змістові компоненти навчання чітко визначені. Передбачається, що метою навчання є одержання знань та оволодіння новими вміннями й навичками, а учні прагнуть до досягнення цієї мети, ідентифікуючись із зовнішніми цілями (визначеними вчителями, вихователями, викладачами або тренерами). Стимулами навчання слугує оцінка (визнання, схвалення, відзнаки і т.ін.), що активізує процес здобуття знань.

2. Великого значення надається ефективності процесу навчання, що визначається швидкістю засвоєння певних обсягів навчального матеріалу та поступальним рухом від одних навчальних цілей до інших (чим більше опрацьовано обсягів інформації, тем, книг і т.ін., тим вагомішим є передбачуваний результат).

3. Навчання зорієнтоване на знаходження «правильної відповіді», тобто ціль навчання досягається, якщо учні можуть дати «правильну відповідь».

4. Навчання виступає не тільки як система передачі знань, але й система контролю.

Така освітня традиція створює достатньо жорсткий «контекст» навчального процесу з вимогами і обмеженнями і призводить до того, що учні повинні докладати значних зусиль у засвоєнні наперед визначених програмних знань та оволодіння відповідних умінь задля досягнення відносної компетентності. Усе це відображається як у просторовому розміщенні та дизайні навчальних приміщень, так і в постійному процесі «передачі знань», що потребує від вчителів і викладачів чіткого визначення та розподілу обсягів навчальної інформації на певні «частини-порції» для передачі адресатам. Передбачається, що взаємодія між учасниками є незначною, а навколишнє облаштування ніби сигналізує учням про чітке дотримання загальноприйнятих правил. Відтак не йдеться про одержання задоволення від процесу пізнання, а також не завжди сприятливий вплив на учасників навчальних груп виявляє конкуренція, що використовується як засіб пізнавальної мотивації та стимулювання успішності. У зв'язку з чим, за свідченням К.Фопеля, більшість дітей і дорослих на початку навчального процесу відчувають напруження,

невпевненість, залежність від авторитетів, змушені пригнічувати свої почуття, сподіваючись на компенсацію неприємних моментів такого навчання в подальшому.

Дослідники ефективних технологій навчання переконані, що на хід і результати навчання впливають два головних чинники: стан і стратегія (Е.Єнсен, Г.Стровкс). Стан розглядається ними як правильний настрій, відповідна мотивація та спрямованість на процес і результати навчання, оскільки продуктивне навчання неможливе без відчуття фізичної та емоційної безпеки. Саме емоційне розкриття й налаштування сприяє досягненню стану максимальної працездатності та позбавляє багатьох навчальних труднощів, зумовлених напруженням і стресом. Учень повинен розкритися до того, як приступить до навчання. Зазвичай у повсякденній практиці навчання роль стану ігнорується. Стратегія позначає стиль або метод презентації навчальних проблем та матеріалів, що відображається у розкритті змісту предмета, методиці й технологіях навчання. Найкращих результатів вчителі й викладачі досягають завдяки включенню в навчальний процес радості гри, музики, тілесно-орієнтованих технік, релаксації, медитації й візуалізації [3].

У сучасних умовах бурхливих змін та швидкого старіння інформації традиційна навчальна модель набуває істотних обмежень, що зумовлює пошуки форм, методів і технологій навчання, що сприяють формуванню й розвитку особистості людини, її самостійності, готовності до співробітництва, творчості та здатності приймати рішення. У психолого-педагогічній теорії актуалізація особистісної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини.

У 50-60 рр. ХХ ст. розпочалися пошуки з метою підвищення ефективності та практичної зорієнтованості навчання, удосконалення його змісту і форм, що сприяло, зокрема: зменшенню домінуючої ролі того, хто навчає; використанню в навчальному процесі взаємодії учасників. Результати психолого-педагогічних досліджень (К.М. Баханов, В.В. Бедерханова, Н.М.Ємельянов, І.Є. Вачков, О.О. Вербицький, Н.М. Марасанов, Л.І. Пироженко, Л.А. Петровська, Н.О. Платонова, О.М. Пометун, М.К. Скрипник, П.О. Щербань, Н.М. Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Завдяки сучасним розробкам та популяризації інтерактивних форм, методів і технологій навчання, широкого вжитку набув термін воркшоп, за яким приховується розмаїття тлумачень, розумінь та прикладів – від навчальних курсів, технологій або форм до маркетингових презентацій. Найпоширенішими воркшопами виявилися серед представників творчих професій (дизайнерів, художників, журналістів і т.ін.). Воркшоп (походить від англ. – «цех, майстерня») останнім часом використовується для позначення особливих форм і технологій роботи з групою дорослих, у якій переважають інтерактивні форми роботи та провідна роль у здобутті знань та прийнятті рішень належить активності самих учасників навчальної групи. Роль викладача воркшопу полягає не тільки у викладанні матеріалу, а радше в активізації групи та посередництві між учасниками, оптимізації процесу здобуття знань й пошуку рішень, що відповідно відбивається в англійських термінах «фасилітатор» або «модератор». Воркшоп зазвичай є практичним семінаром або тренінгом, що може проходити, як у формі лекції, практикуму, круглого столу. Воркшоп як метод навчання заснований на вивченні практичних аспектів будь-якого питання або проблеми. Це своєрідна майстерня, на якій професіонал ділиться своїми думками та здобутим досвідом, але також ініціює дискусії та обмін думками з допомогою залучення учасників до обговорення запропонованої проблематики. Останнім часом користуються популярністю ігрові воркшопи, що дозволяють у комфортній та невимушеній обстановці засвоїти альтернативні розумові моделі й сформувані навички продуктивних, творчих підходів й креативного мислення в розв'язанні запропонованих завдань і проблем.

Найбільш повно розкрито принципи та технологічні аспекти організації й проведення занять такого типу, а також узагальнено розмаїття підходів щодо визначення воркшопу в роботах К. Фопеля. Зокрема, дослідник розглядає воркшоп як: інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються завдяки власній активності; навчальну групу, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж до початку; навчальний процес, у якому кожен бере активну участь, та під час якого учасники багато дізнаються один від одного; тренінг, результати якого залежать, передусім від внеску учасників і меншою мірою – від знань ведучого; навчальний процес, що зосереджується на переживаннях і враженнях учасників, а не

компетентності ведучого; можливість самовідкриттів щодо власної компетентності, і навчання чомусь від інших, від яких цього не очікував [6].

Відтак, воркшоп можна розглядати як інтерактивну технологію навчання за допомогою одержання актуального досвіду і особистого переживання, що передбачає органічне поєднання індивідуальної та самостійної роботи з інтенсивною груповою взаємодією учасників навчальної групи. Така взаємодія відбувається на тлі збереження духу майстерні, коли теорія не існує у відриві від практики, а навчання – у відриві від дій, вивченні практичних аспектів будь-якої проблеми або питання, що й вирізняє воркшоп від інших форм і технологій навчання. На воркшопах навчаються за допомогою одержання актуального досвіду та особистого переживання, що набагато легше досягається в груповому, ніж в індивідуальному навчанні. З пасивного слухача кожен учасник перетворюється в активного творця навчального процесу. У ході воркшопів навіть необхідні теоретичні «вкраплення» та декларація знань відіграють незначну роль, а акцент полягає в отриманні динамічного знання, коли учасники самостійно можуть визначати цілі навчання та поділяють з ведучим відповідальність за процес і результати навчання, звертаються до рефлексії набутого досвіду. А тому будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різних методів, що активізують учасників та включають у процес групових дискусій та рефлексії, самостійного здобуття знань. В освітній практиці склалася різна тривалість воркшопів, зокрема: міні-воркшопи, (до 1 години), а також воркшопи тривалістю від половини дня до тижня.

У Рівненському державному гуманітарному університеті на кафедрі практичної психології й психотерапії проводяться теоретико-методичні дослідження та узагальнюється досвід щодо використання воркшопів у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, традиційним стало використання воркшопів при викладанні навчальних курсів «Актуальні проблеми психології», спецкурсів «Основи ігрової терапії», «Методи ігрової корекції», «Основи соціально-педагогічної діяльності» і т.ін. Впровадження воркшопів у вивченні згаданих курсів забезпечує органічну єдність спільного творчого процесу викладання і навчання, включення студентів у самостійну дослідницьку діяльність. Завдяки воркшопу майбутні учителі початкових класів ознайомлюються з теоретико-практичними засадами та особливостями використання методів ігрової корекції та ігрової терапії в умовах початкової школи, що створює передумови для занурення у професійну діяльність і формування відповідних компетенцій та емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; використання концептуальних теоретичних положень у практичній діяльності; ознайомлення із специфікою методів ігрової корекції та терапії і їх гуманістичною спрямованістю, особливостями взаємодії у ході проведення корекційних занять; оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками щодо застосування різноманітних психокорекційних методик та технологій.

Висновки... Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й вироблення адекватної педагогічної стратегії, передумов для формування самостійної, вільної та відповідальної особистості. Професійне становлення особистості на будь-яких етапах розвитку є невіддільним від її особистісного становлення й розвитку, тому потрібні форми й технології навчання, що забезпечують гармонійний зв'язок теоретичних знань і відповідних їм практичних умінь, розвивають творчий потенціал особистості майбутніх фахівців. У зв'язку з чим убачаємо перспективність подальших досліджень у вивченні змістово-дидактичних засад використання інноваційних форм, методів і технологій підготовки майбутніх учителів початкових класів, що потребує подальшої розробки й апробації відповідного науково-методичного забезпечення.

Список використаних джерел і літератури / References

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. К. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с. / Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy (The White Book of National Education of Ukraine) / T. F. Aleksieyenko, V. M. Anishchenko, H. O. Ball [ta in.] ; za zah. red. akad. V. K. Kremenia ; NAPN Ukrainy, Kyiv, Inform. systemy, 2010, 342 p. [in Ukrainian]
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: Учебное пособие. – М. : Ос-89, 2000. – 224 с. / Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga: Uchebnoe posobie. – M. : Os-89, 2000. – 224 p. [in Russian]
3. Г. Драйден, Дж. Вос. Революція в навчанні / Перекл. З англ. М.Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с. / Vachkov I. V. Osnovy tehnologii gruppovogo treninga: Uchebnoe posobie. – M. : Os-89, 2000. – 224 p. [in Ukrainian]
4. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208 с. / Vykorystannja interaktyvnykh metodiv ta multymedijnykh zasobiv u pidghotovci pedagoghiv: Zbirnyk naukovykh pracj. – Kam'janecj-Podiljskjuj: Abетка-NOVA, 2003. – 208 p. [in Ukrainian]
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Наук.-метод. посібн. / О.Пометун, Л.Пироженко. за ред. О.Пометун. – К. : Вид.-во А.С.К., 2004. – 192 с. / Interaktyvni tekhnolohii navchannia:

teoriia, praktyka, dosvid. Nauk.-metod. posibn/ O.Pometun, L.Pyrozhenko. za red. O.Pometun. – K. : Vyd.-vo A.S.K., 2004. – 192 p. [in Ukrainian]

6. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. Пер. с нем. – М. : Генезис, 2003. – 368 с. / Fopel' K. Jefferktivnyj vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie. (Effective Workshop. Dinamic Teaching) Per. s nem. – М. : Genezis, 2003. – 368 p. [in Russian]

Дата надходження статті: «30» вересня 2015 р.
Стаття прийнята до друку: «16» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор
Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

Литвиненко Світлана – професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент, e-mail: sa.litv@yandex.ru

Lytvynenko Svitlana – professor of the department of practical psychology and psychotherapy of Rivne State Humanitarian University, doctor of pedagogics, assistant professor, e-mail: sa.litv@yandex.ru

УДК 373.5:796.011.3(438)(045)

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

OLEKSANDR MOZOLEV,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Нормативно-змістові основи Державного стандарту навчання в сфері фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі

Normative Contents Bases of the State Standard of Education in the Field of Physical Education in General Secondary Education System of Poland

У статті автором зроблений аналіз нормативно-змістовного стандарту навчання в сфері фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі. З'ясовано, що основу державних стандартів навчання складає базова програма навчання з дисципліни «фізичне виховання». Вона встановлює стандарти досягнень учнів на кожному етапі навчання і визначає мінімальний рівень розвитку рухових умінь і навичок при закінченні школи, гімназії, ліцею. Встановлені соціальні компетенції учнів, які дають можливість оцінити їх готовність до подальшого навчання.

Розкрито вплив базової програми навчання на розробку авторських програм навчання з фізичного виховання. На основі узагальнення встановлено, що кожний викладач має визначити дидактичні матеріали, матеріально-технічні спроможності своєї школи, врахувати інтереси і прагнення молоді, встановлені традиції і на цій основі розробити свою програму навчання.

Рекомендовано встановити два рівня вимог для учнів: основний рівень і повний рівень. На першому рівні необхідно виконати вимоги, які передбачені в базовій програмі навчання, на другому можливе досягнення більш вагомих цілей, які висунути в авторській програмі навчання.

Ключові слова: *стандарти навчання, фізичне виховання, базова програма, досягнення учнів.*

In the article the author made an analysis of the normative content of the standard of training of specialists in the field of physical education in the general secondary education system of Poland. It was established that the basis of the state education standard defines a basic training program on discipline «physical education». She sets the standard of student achievement at each stage of learning and defines the minimum level of development of motor skills when leaving school, gymnasium, lyceum, and also provides the necessary level of development of physical qualities and abilities of pupils for future life in modern civilization. The program establishes the core competencies of students, which give the opportunity to assess their readiness for further training. The basic program consists of several parts and formulated as follows: aims of education; school assignments; the content of practical knowledge, skills, optimum level of development of motor qualities, personal belief in the values of physical culture;

achievement (competence) of students on completion of each stage of education.

It is established that the basic curriculum is the starting point for the development of individual educational programs for physical education. It determines the overall achievement of students, and requires a deeper explanation and clarification. On the basis of generalization found that each teacher selects learning materials, determines the logistics capacity of the school, takes into account the interests and aspirations of young people, the tradition, and on this basis formulates his (author's) training program. Strategy a teacher should focus on didactic training, stimulation of the activities of students for independent physical perfection, harmonious physical development and health preservation.

Recommended two levels of requirements for students: the main level and full level. At the first level, students must meet the requirements stipulated in the basic training program, on the second level can be reached more meaningful learning objectives that apply in the author's study programme.

Key words: *educational standards, physical education, the basic program, student achievement.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Досвід Польщі в розробці та адаптації державних стандартів освіти в сфері фізичної культури і спорту до Європейських вимог є цінним для Української держави. Імплементация в практику вітчизняної управлінської науки передових, перевірених часом, управлінських технологій стандартизації освіти Польщі дозволить значно поліпшити якість управління стандартизацією, підвищити якісний рівень змісту державних стандартів освіти в сфері фізичної культури і спорту України.

Успіх розвитку вітчизняної системи фізичної культури і спорту залежить від впровадження ефективних реформ, розробки методів, засобів та технологій управління. Вивчення досвіду роботи з управління стандартизації освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі дозволить вибрати вірний шлях розвитку, зменшити вірогідність помилок в процесі розбудови, наблизитись до загальноєвропейських стандартів навчання.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми стандартизації освіти в сфері фізичного виховання молоді в закладах середньої освіти розглядалися у наукових працях низки вітчизняних вчених, а саме Г. Л. Апанасенко, О. В. Іващенко, Т. Ю. Круцевіч, А. С. Куца, К. К. Платонова, Б. М. Шияна, О. М. Худолій та ін.

Проблеми навчання фізичному вихованню в закладах освіти Польщі розглядали С. А. Вавренюк, В. Р. Пасічник, Л. П. Скрієнко, В. М. Лишевська, А. Б. Мандюк, Б. М. Мицман та інші.

Однак нормативно-змістовні основи Державного стандарту навчання в сфері фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі не знайшли свого відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати нормативно-змістовні вимоги базової програми навчання з фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі. Визначити відправні вимоги для розробки авторських програм навчання з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу... Нормативно-змістовною основою Державного стандарту навчання у сфері фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі являється базова програма навчання з фізичного виховання. Базова програма є універсально-обов'язковим документом, в якому відображені вимоги в сфері навчання і виховання. Вона опрацьована і затверджена міністерством освіти і стосується всіх предметів навчання [1]. Базова програма має декілька частин і викладається в наступному вигляді: цілі етапів навчання; завдання школи; зміст практичних знань, умінь, оптимального рівня розвитку рухових навичок, особистісних переконань у відношенні до фізичної культури; досягнення (компетенції) учня по закінченню кожного етапу навчання.

Виконання встановлених вимог базової програми навчання має гарантувати, що кожна людина після закінчення школи буде мати розвинуті фізичні якості і функціональні спроможності щодо подальшого життя і існування в умовах сучасної цивілізації. Без оволодіння визначеними в базовій програмі навчання особистісними диспозиціями учень не може залишати школу. Януш Бельські характеризує це як «цивілізаційний і культурний мінімум» яким має оволодіти учень і який складає постійний і загальний елемент кожної авторської програми фізичного виховання [2]. Базова програма дозволяє розробляти конкретні авторські програми навчання. Такій підхід мають і інші країни європейського союзу, які з успіхом впроваджують інноваційні технології навчання.

Кожна програма, яка затверджена до впровадження міністерством освіти або директором школи, має визначати цілі етапів навчання, містити компетенції, які вказані в базовій програмі навчання. Базова програма навчання являється загальною основою для всіх авторських програм.

Стандарти досягнень учнів з фізичного виховання базової програми навчання [3]:

I етап освіти – інтегроване навчання (1-3 клас).		
I. Досягнення учня: готовність до участі у дитячих формах рухової активності.		
Навички:	Уміння:	Знання:
<p>– щасливо і з радістю бере участь у іграх і рухових забавах однолітків;</p> <p>– проявляє турботу про власне здоров'я і безпеку, а також турботу про своїх колег;</p> <p>– шанує засоби навчання під час занять руховими вправами;</p> <p>– може правильно реагувати на особисті і групові поразки і успіхи;</p> <p>– може контролювати власні емоції і поведінку.</p>	<p>– може самостійно проводити ігри і розваги серед однолітків;</p> <p>– вміє застосовувати правила під час ігор і розваг;</p> <p>– вміє правильно виконувати вправи і основні елементи в командних іграх;</p> <p>– вміє керувати і виконувати вправи в музичному ритмі;</p> <p>– може виразити за допомогою рухової експресії власні переживання, почуття, емоційний стан;</p> <p>– може самостійно утримуватись на воді;</p> <p>– вміє вибрати безпечне місце для ігор і рухових забав;</p> <p>– може допомогти другу виконувати фізичні вправи;</p> <p>– може безпечно розважатись на снігу або льоду, над водою або в воді.</p>	<p>– знає правила різних забав і рухових ігор;</p> <p>– знає як безпечно поводитись під час спонтанних і організованих заходів;</p> <p>– знає як безпечно ходити та подорожувати;</p> <p>– знає як поводитись безпечно під час вболівання на спортивних заходах.</p>
II. Досягнення учня: догляд за здоров'ям, гігієною, порядком і чистотою.		
<p>– провадити здоровий і гігієнічний стиль життя відповідно до вимог батьків та вчителів;</p> <p>– має бажання надавати допомогу іншим в трудних ситуаціях які погрожують здоров'ю.</p>	<p>– може застосовувати основні гігієнічні принципи поведінки перед і після виконання фізичних вправ;</p> <p>– може виконувати кілька простих профілактичних вправ для збереження осанки тіла;</p> <p>– може виконувати прости релаксині вправи після занять в яких знаходився в сидячому положенні;</p> <p>– може визначити зміни які відбулись в його організмі під впливом рухової активності.</p>	<p>– знає що сприяє і шкодить здоров'ю;</p> <p>– знає що робити, щоб уникнути дефектів тіла;</p> <p>– знає як уберегтись від змерзання і надмірного перегріву;</p> <p>– знає правила гігієнічної поведінки у відношенні до свого тіла і середовища;</p> <p>– знає і може назвати частини свого тіла.</p>
III. Досягнення учня: продуктивна діяльність в різних шкільних і позашкільних ситуаціях.		
<p>– виказує бажання до розв'язання завдань спільно з однолітками;</p> <p>– з задоволенням бере участь у виконанні запропонованих викладачем рухових завдань.</p>	<p>– може взаємодіяти з однолітками у розв'язанні рухових завдань;</p> <p>– може безпечно поводитись у вуличному русі;</p> <p>– вміє використовувати знаряддя для фізичних вправ;</p> <p>– вміє робити прості виміри швидкості, відстані, висоти тощо.</p>	<p>– знає специфічну термінологію, вправи, рухові ігри і забави, вихідні позиції, назву спортивного знаряддя;</p> <p>– розуміє значення вихідних понять пов'язаних з виконанням фізичних вправ;</p> <p>– знає дорожні знаки для пішоходів.</p>
<p>У 1-3 класі навчання учень має показати стабільний прогрес у розвитку особистих фізичних спроможностей.</p>		
II етап освіти – основна школа (4-6 клас).		
<p>Досягнення учня: участь в організації рекреаційних, туристичних, спортивних заходах з обов'язковим дотриманням правил.</p>		
I етап.		
<p>- проявляє турботу про власне здоров'я, фізичний розвиток,</p>	<p>- вміє безпечно пересуватись по дорозі;</p>	<p>- знає вимоги правил дорожнього руху щодо їзди на</p>

<p>виходячи з сучасних реалій суспільного життя.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вміє розтягувати і розслабляти свої м'язи, регулювати ритм дихання, визначати зміни в роботі серця; - вміє підібрати вправи та засоби формування рухових якостей; - вміє використовувати профілактичні засоби догляду за осанкою; - вміє застосовувати вибрані тести для визначення оцінки розвитку фізичних якостей. 	<ul style="list-style-type: none"> велосипеді; - знає правила відпочинку після розумового та фізичного навантаження; - вміє підібрати одяг в залежності від умов проведення занять з рухової активності; - знає правила безпеки під час забав на снігу та льоду; - знає вимоги тестів фізичної підготовленості.
II етап.		
<ul style="list-style-type: none"> - з бажанням бере участь у позакласних і позашкільних заходах фізичної рекреації, туризму, спортивних заходах; - в спортивних заходах бере участь як організатор, гравець, вболівальник, суддя; - дотримується правил чесної гри; - може встановити правила і норми діяльності команди; - бажає бути хорошим членом команди, відчувати радість від своїх успіхів. 	<ul style="list-style-type: none"> - може виконувати основні елементи техніки в спортивних іграх, легкої атлетики, плавання, танцях, гімнастики, конкурсах в рухових іграх і забавах; - придбані уміння дозволяють виконувати роль гравця, організатора змагань, судді в рекреаційних і спортивних формах рухової активності. 	<ul style="list-style-type: none"> - знає основні правила змагань в спортивних дисциплінах, правила проведення рухових ігор і забав під час участі в різних формах туризму; - знає правила поведінки на спортивних заходах, в ситуаціях особистої і командної перемоги та поразки; - знає правила чесної гри; - знає традиції олімпійського руху.
III етап.		
<ul style="list-style-type: none"> - знає свої кращі сторони і має бажання до особистісного вдосконалення; - прагне приймати такі рішення в своїй поведінки, які не залежать від інших поглядів, стимулів і порад; - отримує задоволення від подолання труднощів; - старается надати допомогу своїм товаришам для їх безпеки і збереження здоров'я. 	<ul style="list-style-type: none"> - вміє робити вибір форм рухової активності, що відповідають власним інтересам і їх вдосконалювати; - вміє самостійно контролювати і оцінювати власні досягнення; - вміє безпечно проводити з однолітками ігри, забави, конкурси, спортивні змагання, використовуючи умови навколишнього середовища. 	<ul style="list-style-type: none"> - знає які вправи, ігри і забави позитивно впливають на функціональний розвиток організму і особистісних фізичних якостей; - знає правила безпечної організації занять фізичними вправами; - знає, що таке самоконтроль і самооцінка.
Учень показує стабільний прогрес у розвитку особистих фізичних спроможностей.		
III етап освіти – гімназія.		
I. Досягнення учня: діагностика і вдосконалення власних фізичних спроможностей і рухових умінь.		
<ul style="list-style-type: none"> - проявляє активне ставлення до вдосконалення власних фізичних спроможностей і рухових умінь. 	<ul style="list-style-type: none"> - може показати вправи для тренування окремих м'язів ніг, живота, рук, спини, плечового пояса та інші; - може показати вправи для розвитку вибраних фізичних якостей; - може правильно виконувати основні елементи техніки вибраних індивідуальних і командних форм рухової активності (не менш двох), що мають спортивно-рекреаційний характер (вирішують викладач з учнями); - може вільно визначати особисті фізичні спроможності і їх 	<ul style="list-style-type: none"> - знає які якості (фізичні і координаційні) впливають на фізичний розвиток; - знає як і за допомогою яких засобів можна впливати на фізичний розвиток; - знає які рухові уміння необхідні у житті і основні правила розвитку нових рухових умінь.

	застосовувати до вирішення власні потреб.	
II. Досягнення учня: закаливання організму і догляд за гігієною і здоров'ям.		
- проявляє фізичну активність в вільний час, догляд за здоров'ям, закаливанням організму.	- може виконувати гігієнічні процедури і елементи закаливання організму, підбирати одяг відповідно до погодних умов (температура, пора року, характер занять); - може скласти для себе меню; - має уміння правильної поведінки під час занять і відпочинку, в різних умовах (спортивні об'єкти, на природі); - може надати першу допомогу в екстрених випадках.	- знає як рухова активність впливає на функціонування власного організму; - знає правила раціонального харчування, складові елементи харчування (білки, жири, вуглеводи), знає значення вітамінів та мікроелементів.
III. Досягнення учня: догляд за правильною осанкою.		
- проявляє догляд за правильною осанкою.	- може оцінити правильність своєї осанки; - може підібрати і виконувати (по мірі необхідності) вправи з корегування своєї осанки.	- знає яка має бути правильна осанка; - знає які найчастіше зустрічаються відхилення в осанки тіла, які причини їх виникнення і як зупинити розвиток цього процесу; - знає як впливає рухова активність на формування правильної осанки.
IV. Досягнення учня: рухова активність в двох вибраних формах індивідуальної і двох формах командної роботи під час спортивно-рекреаційної діяльності.		
- проявляє постійну рухову активність в вільний час (спорт, туризм, рекреація); - проявляє відповідальне ставлення до правил чесної гри, перемог і поразок як в спорті так і в житті.	- може правильно виконувати основні елементи техніки вибраних індивідуальних і командних форм рухової активності (не менш двох), що мають спортивно-рекреаційний характер (вирішують викладач з учнями); - знає і може застосовувати основи тактичних дій; - може застосовувати засвоєні елементи техніки і тактики в різних ситуаціях і умовах (спортивні заходи, ігри на пляжу, тощо).	- знає основні правила проведення вибраних форм рухової активності (не менше двох індивідуальних і командних) що мають спортивно-рекреаційну спрямованість.
V. Досягнення учня: придбання необхідних знань для виконання ролі організатора і судді в вибраних видах рекреації і спорту.		
- проявляє ініціативу в організації спортивних, туристичних і рекреаційних заходів; - проявляє гідне ставлення до фізичної культури.	- може організувати і провести за своїм вибором, або за вказівкою викладача, спортивно-рекреаційні заходи.	- знає правила організації вибраних форм спортивно-рекреаційної активності; - знає правила культурної поведінки на спортивних заходах.
Учень показує стабільний прогрес у розвитку особистих фізичних спроможностей.		
IV етап освіти – ліцей.		
I. Досягнення учня: самооцінка потреб і можливостей рухових спроможностей на основі заміру основних фізичних якостей.		
- проявляє свідоме ставлення до розвитку власного організму; - виказує постійну турботу о відповідному розвитку фізичних	- може виконати заміри зросту і маси тіла, дати їм оцінку відповідно до шкали зросту і ваги;	- знає о чим інформує шкала зросту і ваги; - знає яке значення має життєва ємкість легень і як її виміряти;

спроможностей організму.	- може виконати заміри життєвої ємкості легень і оцінити результат; - може дати оцінку рівня працездатності на основі тестів Руф'є, Купера, гарвардського і інших.	- знає яке важливе значення має працездатність і як її оцінити.
II. Досягнення учня: вміння навчати вправам, правильної осанки, рухової фізичної працездатності.		
- виказує постійну турботу о красоті тіла і розвитку м'язів; - проявляє потребу в постійному вдосконаленню рухових умінь (загальних, спортивних, рекреаційних) під час вільного часу.	- може показати вправи для розминки та розігріву м'язів; - може застосовувати в практиці власних програм вправи для розвитку витривалості, відповідно до правила 3х30х130; - може показати необхідні підготовчі елементи техніки вибраних спортивно-рекреаційних дисциплін.	- знає як впливають вправи (особливо силові) на загальний розвиток тіла і як їх можна оцінити; - знає як і за допомогою яких вправ розвинути фізичну працездатність; - знає основні правила навчання новим загальним, спортивним і рекреаційним руховим діям.
III. Досягнення учня: організує і бере активну участь в індивідуальних і командних видах спорту.		
- проявляє потребу в організації і участі в спортивно-рекреаційних формах активного відпочинку; - цінує соціальне значення рухової активності, витрати вільного часу людей що займаються спортом, туризмом, рекреацією.	- може розробляти і проводити заходи в вибраній спортивно-рекреаційній сфері; - може виконувати роль судді в вибраній спортивно-рекреаційній дисципліні; - може розробити та реалізувати на практиці програму визначеної спортивної події.	- знає правила проведення вибраних форм спортивно-рекреаційної активності і дотримується правил безпеки їх проведення; - знає як поводитись під час проведення ігор, як у ролі гравця, так і вболівальника.
IV. Досягнення учня: використання різних форм релаксації після розумової та фізичної праці.		
- проявляє постійну потребу в релаксації для покращення фізичного і психологічного здоров'я.	- може застосовувати на практиці одну із технік релаксації (елементи йоги, музикотерапії, автотренінгу тощо); - може робити самомасаж окремих частин тіла (групи м'язів).	- знає які причини визивають виникнення хвороб цивілізації і як ним протидіяти; - знає звичайні техніки релаксації і способи біологічного відновлення; - знає правила проведення самомасажу
V. Досягнення учня: відповідальність за власне здоров'я і здоров'я інших, а також за майбутнє своєї родини.		
- проявляє догляд за власним фізичним і психологічним здоров'ям; - проводить здоровий стиль життя і заохочує інших до його проведення.	- може застосовувати запобіжні заходи для загартовування і лікування: ходити в лазню, сауну тощо; - може адекватно поступати в ситуаціях загрози життя і здоров'я; - може надати допомогу при нещасних випадках на спортивно-рекреаційних заняттях, туристичних походах, в життєвих ситуаціях; - може зробити перев'язку, штучне дихання, масаж серця.	- знає правила здорового стилю життя і як їх застосовувати в повсякденній діяльності; - знає які загрози несе сучасна цивілізація і якій вона оказує вплив на здоров'я людини; - знає правила гігієни розумової і фізичної праці, правила безпеки спортивно-рекреаційних занять і туризму.
Учень показує стабільний прогрес у розвитку особистих фізичних спроможностей.		

Вищевказані в базовій програмі спеціальні досягнення учнів встановлені відповідно до цілей і етапів навчання фізичному вихованню. Вони роз'яснюють компетенції учнів і дають змогу

визначити готовність учня до наступного етапу навчання. Лише праця викладача вирішує успішне оволодіння учнями вказаними досягненнями.

В зв'язку з тим, що базова програма навчання формулює досягнення (компетенції) учнів лише в загальних рисах, авторські програми навчання потребують їх уточнення. Компетенції учнів, які закладені в базовій програмі навчання, це лише відправна точка до опрацювання авторських програм навчання щодо досягнень учнів наприкінці кожного етапу освіти.

Детальне визначення мети етапів навчання, стандартів досягнень учнів, необхідні для планування дидактичної праці викладача, підготовки планів реалізації програми в кожному класі. Опис досягнень має вигляд дієвих заходів (наближення функцій), щоб не створювати жодних сумнівів у викладача, які засоби необхідно проектувати, які заходи застосовувати для досягнення визначеної мети [4].

Програма – це документ, який встановлює напрям діяльності викладача та учнів, визначає мету навчання та засоби досягнення визначених цілей. Вона складається з трьох частин. В першій визначаються цілі глобальних етапів навчання, які становлять основу дидактично-виховної діяльності викладача. В другій частині програми надається зміст навчання, визначаються засоби, які впливають на всебічний і гармонійний фізичний розвиток учня, підтримки і збереження його здоров'я. В третій частині програми встановлюються очікувані результати навчання. В програмі визначаються знання, уміння і навички, які має засвоїти учень для повноцінного життя у суспільстві і навчанні фізичної культури, а також містяться типові вправи, ігри, розваги, заняття спортом, які спрямовані на розвиток рухові дії і мають розвивальний, рекреаційний і спортивний характер [5].

Кожний викладач бере до уваги визначені дидактичні і матеріально-технічні умови викладання в своїй школі, враховує інтереси молоді, традиції і власну компетентність і на цій основі розробляє програму навчання.

Стратегія діяльності викладача повинна бути спрямована на педагогічне навчання і стимуляцію активності учня до самостійного фізичного вдосконалення, гармонійного фізичного розвитку і збереження здоров'я.

З метою розвитку самостійності учнів, формуванню у них необхідних знань, умінь і навичок, в шкільній програмі закладається відповідний ресурс знань, який має оволодіти учень. Заняття з фізичного виховання спрямовуються на зростання фізичних спроможностей учнів, формування визначених рухових умінь і навичок, вживання заходів щодо спрямування діяльності учнів на розвиток особистої фізичної культури, вміння вирішити, що необхідно зробити для власного фізичного розвитку [6].

Стандарти досягнень учнів вказують, що конкретно має бути досягнуто в процесі навчання і фізичного виховання в кінці кожного етапу. Вони наповнюють організаційні та координаційні функції навчання, мотивують діяльність викладача і учнів, формують цінності фізичного виховання такі як: збереження здоров'я, розвиток високої фізичної працездатності, естетичної будови тіла, вмінню досягнути визначеної мети в конкретній життєвій ситуації.

Стандарти досягнень учнів являються важливим елементом у реформуванні системи освіти. Вони надають авторам програм специфіку конструювання системи оцінки роботи учня, визначають вихідні показники для розробки тестів і екзаменів, визначення мінімального рівня засвоєння рухових навичок, якими має оволодіти учень при закінченні основної школи, гімназії і ліцею. Такий підхід дозволяє уникнути можливості зниження загального рівня навчання в закладах середньої освіти [7]. Стандарти вимог і досягнень надають навчанню обов'язковий характер і вимагають співпраці між викладачем, учнем і його батьками.

Не всі цілі навчання і виховання можливо охарактеризувати і включити до стандартної програми, виміряти досягнення учнів на кожному етапі навчання. Викладач має виконати достатньо великий об'єм роботи для підготовки програми у відповідності до встановлених стандартів, розробити власні стандарти навчання, встановити завдання для учнів з метою визначення оцінки досягнень цілей навчання на кожному етапі. Педагогічні стандарти навчання походять від встановлених базовою програмою стандартів і вказують на те, які досягнення будуть вимірюватися, яким чином буде визначатись оцінки учня.

У процесі навчання і виховання необхідно в першу чергу брати до уваги досягнення (компетенції) учнів у засвоєнні базової програми. Наступною чергою необхідно брати до уваги стандарти досягнень учнів, що визначені викладачем, на які має спиратись програмування і планування праці вчителя. У визначенні оцінки необхідно спиратись на вимоги стандартів навчання і досягнення учнів, які можливо виміряти в шкільних умовах.

Висновки... Вивчені нормативно-змістовні вимоги базової програми навчання з фізичного виховання в системі загальної середньої освіти Польщі. Встановлено два рівні вимог: основний рівень і повний рівень. На першому рівні необхідно досягнути цілі, які передбачені базовою

програмою навчання, на другім можливе встановлення більш амбітних цілей навчання, які можуть досягнути учні під час виконання авторських програм навчання.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне вивчити зміст нормативних основ Державного стандарту в сфері фізичної культури і спорту в системі вищої освіти Польщі.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. O wychowanie fizycznym, Ministerstwo Edukacji Narodowej «Biblioteczka Reformy», Warszawa 2000 – 26 s. / A physical education, the Ministry of Education «Library reforms», Warsaw 2000 – 26 p. [in Polish]
2. Bielski J. Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego: podręcznik. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», – 2005 – 362 s. / Bielski, J. Methodology of physical education and health: manual. Krakow: Oficyna Publishing House «Pulse», – 2005 – 362 p. [in Polish]
3. Standart osiągnięć uczniów z wychowania fizycznego, Ministerstwo Edukacji Narodowej «Lider» 2000 nr. 2, s. 3–11. / Standart achievements uczniów of wychowania physical, Ministry of Education «leader» of 2000, No. 2, pp. 3-11. [in Polish]
4. Bronikowski M. Hierarchia celów operacyjnych w opinii nauczycieli wychowania fizycznego, Roczniki Naukowe AWF Poznan 2005 – nr. 54, s. 9–25. / Bronikowski M. hierarchy operational purposes in the opinion of teachers fizycznrgo, Scientific Annals of AWF Poznan 2005 – no. 54, pp. 9-25. [in Polish]
5. Maszczak T. Edukacja fizyczna w nowej szkole: podręcznik dla studentów wychowania fizycznego / T. Maszczak. – Warszawa: AWF, 2013. – 183 s. / Maszczak T. physical Edukacja the new school: manual for students of physical education / T Maszczak. – Warsaw: AWF, 2013. – 183 p. [in Polish]
6. Cendrowski Z. Nowa podstawa programowa wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej na ogólniejszym tle problemów cywilizacyjnych i zdrowotnych / Z. Cendrowski // Kultura fizyczna – Warszawa. AWF, 2009 – № 5-6. – S. 1–13. / Cendrowski Z. new core curriculum of physical education and health education to the broader background of problems of civilization and health / Z Cendrowski // Physical training – Warsaw. AWF, 2009 – № 5-6. – pp. 1–13. [in Polish]
7. Maszczak T. O kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego. W: J. Nowocien (red.) Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży. AWF, PAOI, Fundacja «Centrum Edukacji Olimpijskiej» Warszawa 2009. – s. 47–57. / Maszczak T. on training of physical education teachers. IN: Nowocień J. (eds.) Socio-educational face of the modern sport and Olympism. Physical fitness of children and young people. AWF, PAOI Foundation «Olympic Education Center» Warsaw 2009 – pp. 47–57. [in Polish]

Дата надходження статті: «1» серпня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «4» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Діденко О. – доктор педагогічних наук, професор

Гасюк І. – доктор наук з державного управління, професор

Мозолєв Олександр – доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: mozoliev64@mail.ru.

Mozolev Oleksandr – assistant professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: mozoliev64@mail.ru.

УДК 378.001 (045)

НАДІЯ МОТРУК

завідувач відділення

(Україна, Чернівці, Педагогічний коледж

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича)

NADIJA MOTRUK

head of the department

(Ukraine, Chernivtsi, Pedagogical colledge of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University)

Підручник як елемент дидактичного забезпечення початкового навчання в Польщі
Textbook as an Element of Didactic Providing of Primary Education in Poland

У статті здійснено аналіз основних нормативно-правових документів Польщі періоду 1999-2009 років, в яких іде мова про різні види дидактичного забезпечення початкової освіти в Польщі і, зокрема, підручник як основний елемент дидактичного супроводу навчально-виховного процесу на етапі ранньої шкільної освіти. Зокрема, представлено дефініційне розуміння поняття «шкільний підручник», дидактичні вимоги до його створення (відображення сучасного стану

наукового знання, відповідність дидактичного апарату досягненням сучасної методичної науки, врахування вікових особливостей учнів, відповідне естетичне оформлення), проаналізовано процес допущення для шкільного використання підручників та інших допоміжних дидактичних матеріалів, розглянуто нормативно-правові документи, що стосуються шкільного підручника в електронному вигляді.

Ключові слова: шкільний підручник, нормативно-правовий документ, рання шкільна освіта, дидактичне забезпечення, електронний підручник.

The article analyzes the main legal documents of Poland of the period of 1999-2009 concerning different kinds of didactic providing of primary school in Poland and, in particular, textbook as the main element of didactic maintenance of educational process in the early stage of school education. In particular, it represents definitional understanding of the term «school textbook», didactic demands to its creation (reflection of the modern state of scientific knowledge, accordance of the didactic apparatus of the study of methodological science, taking into consideration age peculiarities of pupils, proper aesthetic design), the process of approval for school use of textbooks and other subsidiary didactic materials has been analyzed, legal documents, relating to the school textbook in the electronic form have been examined.

Key words: school textbook, legal document, early school education, didactic providing, electronic textbook.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Суспільно-економічні та демографічні зміни, що відбулись у польському суспільстві впродовж останніх десятиліть ХХ століття, акцентували увагу науковців, педагогів-практиків, менеджерів освіти на кількох важливих аспектах в освітянській галузі, які вимагали переосмислення та рішучих змін. Вони, власне, стали однією із основних причин реформування системи освіти Польщі наприкінці минулого століття й основою її подальшого розвитку.

Згідно закону від 8 січня 1999 року «Положення, які впроваджують реформу шкільного устрою» [7] та Розпорядження Міністра Народної Освіти від 15 лютого 1999 року у справі програмної основи загальної освіти [2], в освітянську дійсність початкового навчання Польщі запроваджено систему інтегрованого навчання, яка реалізується на першому етапі ранньої шкільної освіти (I-III класи початкової школи).

Як зазначається у Додатку 1 до вище згаданого Розпорядження, освіта на цьому етапі є поступовим переходом від дошкільного виховання до освіти, що здійснюється в шкільній системі та має інтегрований характер. Навчальні заняття веде вчитель (вчителі) відповідно до розробленого ним плану, пристосовуючи час занять і перерви до активності учнів. Вчитель (вчителі) повинні проводити заняття таким чином, щоб зберегти цілісність навчання і забезпечити вдосконалення базових умінь.

Одним із пріоритетів реформування початкової школи стала всебічна підтримка індивідуального розвитку дитини, щоб вона була готова по мірі своїх можливостей до життя у згоді з іншими людьми, природою і самою собою. Найважливішою особою, яка здійснюватиме всі зазначені цілі є, звичайно, вчитель. Однак, щоб виконувати свої обов'язки, він повинен володіти ефективними знаряддями, якими буде підтримувати дитину у процесі її навчання. Таким засобом, основним з-поміж інших, є шкільний підручник, який покликаний постачати інформацію, впорядковувати знання про світ та формувати інтереси і різноманітні уміння молодшого школяра.

Аналіз досліджень і публікацій... Проблему теорії підручника для початкової школи та практику його використання в початковій школі досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені В.Безпалько, М.Ващуленко, Л.Занков, Я.Кодлюк, В.Паленко, С.Романюк, О.Савченко, М.Холодна та ін. Проблема підручника, його ролі і значення, специфіка конструювання та оцінювання знайшла широке зацікавлення серед значного кола педагогів – теоретиків і практиків. Зокрема, на вагомому роль і значення підручника в ранній шкільній освіті Польщі вказують праці В.Оконя, І.Адамека, Е.Залевської, М.Дрост, Й.Скшипчака та багатьох інших.

Формулювання цілей статті... Метою статті є дослідження нормативно-правного регулювання створення і використання підручників для початкового навчання у системі інтегрованої ранньої шкільної освіти в Польщі.

Виклад основного матеріалу... Одним з перших нормативно-правових документів, який у процесі реформування системи освіти покликаний був регулювати особливості дидактичного забезпечення освітнього процесу на етапі загальної освіти (і ранньої освіти в тому числі), стало Розпорядження Міністра народної освіти і спорту від 15 лютого 1999 року у справі допущення до шкільного користування програм навчання з галузі загальної освіти та умов і способу допущення до шкільного використання підручників та рекомендованих дидактичних засобів [3].

У даному документі передусім чітко визначено конкретні види дидактичного забезпечення

навчально-виховного процесу на етапі загальної освіти, до яких віднесено: навчальну програму, шкільний підручник та інші дидактичні засоби.

У свою чергу, шкільний підручник (§ 3), призначений для загальної освіти, повинен містити систематичну презентацію змісту навчання, що виражена в програмній основі, описаного зокрема як предмет, предметний блок, інтегроване навчання або навчальна стежина, а також дидактичний апарат, що полегшує самостійну пізнавальну діяльність учня. Підручник повинен бути підготовлений для даного класу (класів) або навчального етапу.

У якості шкільного підручника для загальної освіти можна використати також книгу, призначену для учня, що допомагає реалізації цілей, визначених у програмній основі, та укладену відповідно до програми навчання і рекомендованої для шкільного користування.

Розпорядження Міністра народної освіти і спорту від 5 лютого 2004 року «У справі допущення до шкільного користування програм дошкільного виховання, програм навчання і підручників, а також відміни допущення» [4] дещо уточнює дефініцію шкільного підручника, окреслюючи вимоги, яким повинен відповідати. Зокрема, підручник, призначений для загальної освіти:

- 1) є правильним з методичної, дидактичної, виховної, мовної точки зору, якщо він:
 - а) враховує актуальний стан наукового знання, в тому числі методичного;
 - б) пристосований до даного рівня навчання, насамперед з точки зору ступеня складності, форм переказу, відповідного підбору понять, назв, термінів і способу їх пояснення;
 - в) містить матеріал речовий та ілюстраційний, відповідний представленому змісту навчання;
 - г) має логічну і суцільну конструкцію;
- 2) містить обсяг матеріалу речового та ілюстрацій, що відповідає кількості годин, передбачених у рамковому плані навчання на інтегроване навчання або навчання даного предмету;
- 3) містить дидактичні засоби, що активізують і мотивують навчальну діяльність учнів;
- 4) дає можливість учням набути уміння, визначені в програмній основі загальної освіти;
- 5) містить зміст, відповідний до правових положень та ратифікованих міжнародних угод;
- 6) має естетичне графічне оформлення;
- 7) не містить рекламних матеріалів, окрім інформації про навчальні видання (§ 3, п.1).

Важливо зазначити, що реформа освіти від 1999 року дала змогу педагогам – теоретикам і вчителям практикам самостійно готувати і використовувати навчальні програми та підручники для інтегрованого навчання в початковій школі.

Так, Розпорядження Міністра народної освіти і спорту від 15 лютого 1999 року в справі допущення до шкільного користування програм навчання з галузі загальної освіти та умов і способу допущення до шкільного користування підручників і рекомендованих дидактичних засобів, визначаючи умови допущення до шкільного користування підручників та інших дидактичних засобів, встановило, що допускає шкільний підручник або рекомендує дидактичний засіб для використання в навчальному процесі Міністр у справах освіти і виховання відповідно до заявки особи фізичної чи юридичної або організації, що не володіє юридичним статусом (§ 4, п.1, § 13).

Умовою допущення для шкільного вжитку підручника або допоміжної навчальної книги, з одного предмету, інтегрованого навчання, навчальної стежини є наявність чотирьох позитивних кваліфікаційних рецензій:

- 1) трьох рецензій, що містять оцінку методичного вмісту, в тому числі оцінку ілюстративного матеріалу; дві з них повинні містити також оцінку дидактичної придатності відповідно для даного класу (класів) або навчального етапу,
- 2) однієї рецензії, що містить оцінку мовної правильності підручника або допоміжної навчальної книги (§ 10).

Після позитивної рекомендації, або ж допущення до шкільного використання, як зазначається у § 16, шкільні підручники і дидактичні засоби, допущені або рекомендовані для використання в навчальному процесі, вносяться для переліку: підручників для загального навчання, допущених для шкільного користування (п.1), допоміжних книг для дошкільних відділів, рекомендованих до шкільного користування (п.5), дидактичних засобів для загального навчання, рекомендованих для шкільного користування (п.6).

Станом на 1999 рік справа допущення підручників і дидактичних засобів для шкільного використання була повністю централізована. Однак перші спроби децентралізації управління освітою у сфері дидактичних засобів здійснено у тому ж Розпорядженні. Зокрема, у § 19 зазначається, що у школі можуть застосовуватись експериментальні шкільні підручники, не внесені до переліку шкільних підручників для шкільного користування, якщо їх впровадження відбувається відповідно до положень, що визначають принципи й умови здійснення інноваційної та експериментальної діяльності.

У дидактичному процесі можуть також використовуватись дидактичні засоби не внесені до

переліків, про які йдеться в § 16 п. 6 і 7, якщо їх застосування не загрожує безпеці та здоров'ю учнів і вони сприяють реалізації завдань школи.

Розпорядження Міністра народної освіти від 8 червня 2009 р. [6] не вносить принципових змін у процедуру допущення для шкільного використання підручників, допущених розпорядженням Міністра народної освіти від 6 січня 2009 року. Проте у ньому зазначається, що методично-дидактичну рецензію на підручник, призначений для навчання сучасної іноземної мови у ранній шкільній освіті (інтегрованому навчанні) будуть видавати експерти у сфері даної сучасної іноземної мови (§ 10 п. 4). Крім того, у § 12 п. 3 вводиться положення, відповідно до якого заява про допущення до шкільного користування підручника, призначеного для загальної освіти, повина містити також інформацію про те, що він базується на новій програмній основі загальної освіти, окресленій у Розпорядженні Міністра народної освіти від 23 грудня 2008 р. «У справі програмної основи дошкільного виховання та загальної освіти в окремих видах шкіл», або використовує попередню програмну основу загальної освіти, яка була окреслена у відповідному Розпорядженні Міністра народної освіти від 26 лютого 2002 року.

Найсуттєвішою зміною, введеною Розпорядженням Міністра народної освіти від 6 січня 2009 р., вважаємо допущення до використання шкільного підручника в електронній формі (§ 9, § 10 п. 10 і § 13 п 3) [5].

Необхідно зазначити, що тлумачення поняття «електронний підручник» не є однозначним і на даний момент дефініюється різними способами (електронна книга (e-book), мультимедійний підручник, гіперкнижка). Ним є зміст навчання, записаний в електронній формі, можливий для відтворення за допомогою комп'ютера або інших переносних засобів та спеціальної програми. Відмінність способів розуміння виявляється у додаванні до тексту мультимедійних елементів, а також оснащення системою навігації і пошуку.

Зазвичай приймається, що e-book є простим перенесенням класичної друкованої книги у цифровий вигляд. Підручник у цифровому вигляді, збагачений мультимедійними посиланнями (файлами) і простими гіпертекстовими структурами, стає мультимедійним підручником. У свою чергу, гіперкнижка належить до групи електронних книг з рисами гіпертексту з усіма його наслідками – багатством і різноманітністю форм навігаційних і тематичних посилань.

З огляду на відсутність однозначної дефініції електронного підручника, у розпорядженні визначається тільки, що підручник може мати електронну форму, тобто може бути розміщений на інформатичному носії даних або в мережі Інтернет. Таким чином, допущенню для шкільного використання будуть підлягати електронні підручники, які є простим перенесенням класичної книги у цифровий вигляд (e-book), та мультимедійні підручники, в тому числі і ті, що мають властивості гіпертексту. Розпорядження зазначає, що підручник в електронній формі повинен відповідати таким же умовам, що й підручник у традиційній формі (паперовій), визначеним відповідно у § 6 – 8 розпорядження, і, окрім того, забезпечувати базові вимоги освітньої програми, тобто мати інструкцію для роботи з підручником, достатньо прозору систему навігації і пошуку, дуже добру читабельність та можливість роздрукування.

Виконання цих умов будуть оцінювати експерти, визначені Міністром у справах освіти і виховання, які дають оцінку підручника з методичної та дидактичної точки зору.

Спосіб допущення для шкільного використання підручників у електронній формі аналогічний до підручників у традиційній формі (§ 10-15 розпорядження). Однак до висновку про використання підручника в електронній формі необхідно додати екземпляр повного опрацювання підручника, розміщений на інформатичному носії даних. У такій же формі заявник буде передавати екземпляр повного опрацювання підручника кожному із визначених експертів.

Водночас у розпорядженні (§ 6) зазначається, що підручник, призначений до загальної освіти, може містити супровідні до нього допоміжні матеріали, призначені для учня, зокрема карти роботи, зошити вправ, мультимедійні матеріали. Такий підхід є відповіддю на численні пропозиції експертів підручників, призначених для ранньої шкільної освіти (інтегрованого навчання), і підручників для навчання іноземних мов, які зазвичай містять додаткові матеріали, призначені для учня, що становлять інтегральну частину «головного» підручника, а тому також повинні підлягати оцінюванню експертами.

Висновки... Отже, реформування початкової освіти в Польщі, зокрема у контексті положень нормативно-правових документів щодо дидактичного забезпечення першого етапу освітнього процесу, мало важливе суспільне значення. Передусім воно визначило провідну у період 1999-2009 р тенденцію децентралізації проектування навчально-виховного процесу. Надання педагогам-практикам можливості створювати авторські програми і підручники значно збільшило спектр пропозицій щодо дидактичного забезпечення навчального процесу, з'явилися сприятливі умови пристосування дидактичних засобів до потреб і можливостей учнів та вчителів із різних регіонів країни.

Проте зазначена децентралізація мала і свої мінуси. Зокрема, децентралізація проектування

навчально-виховного процесу в сфері дидактичного забезпечення призвела до того, що на освітньому ринку Польщі з'явилась велика кількість підручників – за період 1999-2009 років їх кількість перевищила 30 різновидів.

Крім того, впроваджені у 1999 році нові стандарти освіти не вказували точно обсягу знань, умінь і компетенцій, якими повинен володіти учень після завершення кожного етапу навчання, а містили лише перелік основних тем, з якими повинен ознайомитись учень. Така неточність спричинила ситуацію, в якій більшість підручників значно відрізнялись за змістом та навчальним навантаженням. І хоча у 2009 році ввійшла в дію нова Програмна основа, яка чітко визначила обсяг знань, умінь і компетенцій, якими повинен володіти учень на період завершення кожного етапу навчання, нові підручники й надалі відрізнялись один від одного способом інтегрування навчального змісту та інформативним навантаженням.

Тому у 2013 році здійснено спробу часткової централізації процесу проектування навчально-виховного процесу, в рамках якої Міністерство народної освіти після тривалих консультацій опублікувало пропозицію про створення єдиного підручника для 1 класу, який мав би використовуватись як обов'язковий в усіх навчально-виховних закладах. Підготовлений підручник має характер відкритої пропозиції, яка і надалі дає можливість її використання кожним учителем та має на меті скоріше інспірувати, аніж бути вимогою для безумовного виконання [1]. Вчитель може використати задуми, що містяться у підручнику, пристосовуючи їх до можливостей своїх учнів, поширювати, поглиблювати або ж упроваджувати власні задуми.

До перспективних напрямів у даній галузі вважаємо дослідження процесу використання шкільних підручників у системі інтегрованого початкового навчання в Польщі.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. O podręczniku. Dla nauczycieli // wersja elektroniczna, dostępne na: <http://naszelementarz.men.gov.pl/category/dla-nauczycieli> / About the manual. For teachers // electronic version is available at: <http://naszelementarz.men.gov.pl/category/dla-nauczycieli> [in Polish]

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego // Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129. / The decree of the Minister of National Education of 15 February 1999. about the basics of the program General education // journal of laws of 1999 No. 14, POS. 129. [in Polish]

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych // Dz.U. 1999 Nr 14 poz. 130 / The decree of the Minister of National Education of 15 February 1999. about the conditions and mode of admittance for use in school curricula in the area of General education, as well as the conditions and mode of admittance for use in school textbooks and recommendations learning tools // journal of laws of 1999 No. 14, POS. 130 [in Polish]

4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia // Dz.U. 2004 nr 25 poz. 220 / The decree of the Minister of National Education and Sport of 5 February 2004. on the issue of tolerance for school use of pre-primary education programmes, curricula and textbooks, as well as the abolition of the licensing // journal of laws 2004, No. 25, POS. 220 [in Polish]

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia // Dz. U. 2009, Nr 25, poz. 220 / The decree of the Minister of National Education of 6 January 2009. on the issue of tolerance for school use of pre-primary education programmes, curricula and textbooks, as well as the abolition of the licensing // journal of laws 2009, No. 25, POS. 220 [in Polish]

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia // Dz.U. z 2009 r. nr 89, poz. 730 / The decree of the Minister of National Education of 8 June 2009. on the issue of tolerance for school use of pre-primary education programmes, curricula and textbooks, as well as the abolition of the licensing // journal of laws from 2009. No. 89, POS. 730 [in Polish]

7. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego // Dz.U. 1999 nr 12 poz. 96. / The act of 8 January 1999. Regulations of implementing the school reform // journal of laws of 1999 No. 12 POS. 96. [in Polish]

Дата надходження статті: «6» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «21» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Вихрущ В. – доктор педагогічних наук, професор
Чепіль М. – доктор педагогічних наук, професор

Мотрук Надія – завідувач дошкільного відділення Педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, e-mail: nadijamotruk@ukr.net

Motruk Nadiia – head of the pre-school department of Pedagogical college of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, e-mail: nadijamotruk@ukr.net

УДК 378.001 (045)

ОЛЬГА НАГОРНА,
кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницький університет управління та права)
OLHA NAHORNA,
candidate of philology, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi University of Management and Law)

Деякі аспекти організації професійної підготовки магістрів міжнародного комерційного арбітражу в університетах Великої Британії

Some Aspects of Professional Training Organization of Master Degree Students in International Commercial Arbitration in Universities of Great Britain

У статті аргументовано невпинний ріст попиту на висококваліфікованих спеціалістів – арбітрів у сфері міжнародного комерційного арбітражу, які здатні ефективно виконувати свої професійні обов'язки. З'ясовано, що провідні британські університети пропонують магістерські курси з міжнародного комерційного арбітражу. Розглянуто деякі аспекти організації професійної підготовки магістрів у галузі міжнародного комерційного арбітражу в університетах Великої Британії.

Відмічено практичний характер навчання в магістратурі за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж», що уможливорює не лише ефективне формування професійних умінь та навичок студентів, але й сприяє засвоєнню ними звичок та норм поведінки, які необхідні для майбутньої практичної професійної діяльності. Враховано високі досягнення випускників магістратури за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж» та їх затребуваність на ринку праці, що свідчить про ефективну організацію та функціонування професійної підготовки магістрів у галузі міжнародного комерційного арбітражу у Великій Британії.

Ключові слова: *магістратура, міжнародний комерційний арбітраж, альтернативні способи вирішення спорів, професійна підготовка.*

In this article the author states that in the last decades the growth of globalization processes in the sphere of trade and commerce have led to the popularization of alternative commercial dispute resolution, which gives the opportunity to avoid traditional justice that is considered labor-intensive, expensive and time-consuming. Many factors contribute to the spread of international commercial arbitration as an alternative procedure to ensure effective and timely resolution of disputes. This situation has created a demand for highly qualified professionals – arbitrators in international commercial arbitration who are able to perform their professional duties effectively, in particular to resolve disputes successfully.

Great Britain has accumulated rich practical experience in organizing professional training in the field of international commercial arbitration. Many leading British universities offer prospective students Master's programmes in this specialty, encouraging all comers, even those with the initial non-legal background.

Selective specificity of teaching and learning process in British universities allows students to take courses that fit their interests and needs. Such form of teaching as a moot benefits practical application of training. Equal attention is paid to the study of legal aspects of future professional activity, understanding cultural approaches and intercultural communication importance in alternative dispute resolution.

Master's dissertation and written examination are aimed to test the level of professional thinking skills of future specialists in the field of international commercial arbitration.

It should be noted that high achievements of Masters on the specialty «International Commercial Arbitration» prove their effective organization and functioning in Great Britain.

Key words: *LLM (Master's degree) course, international commercial arbitration, alternative dispute resolution, professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтеграційні процеси в економічному та політичному житті багатьох країн світу, розвиток системи зовнішньоекономічних зв'язків суб'єктів підприємницької діяльності, збільшення обсягів міжнародного господарського обороту зумовлюють виникнення конфліктів та спорів у галузі міжнародних комерційних відносин. Міжнародний комерційний арбітраж як альтернативний (до традиційного судового розгляду) спосіб вирішення конфліктів (ADR) є поширеним правовим інструментом, який здатний ефективно врегульовувати

такі спори.

Існує чимало переваг міжнародного комерційного арбітражу, зокрема, це оперативність, об'єктивність, конфіденційність, компетентність та можливість самостійно визначати параметри процесу. Чимало міжнародних компаній (73%) [3, с.5], визнавши значення арбітражного вирішення спорів, активно сприяють професіоналізації кадрів, підготовці висококваліфікованих дипломованих арбітрів, здатних управляти комерційними конфліктами транскордонного характеру в умовах конфіденційності. Відповідно до даних Американського Бюро трудової статистики, потреба у таких фахівцях зросте на 10% до 2022 року [5].

Велика Британія з сучасною правовою інфраструктурою, великою арбітражною спільнотою та високим рівнем професіоналізації арбітражної практики вважається однією з провідних світових арбітражних юрисдикцій. Відповідно до опитування, яке ініціювалось Школою міжнародного арбітражу при університеті «Квін Мері», 30% респондентів вважають Лондон найпривілейованим центром арбітражу [2, с. 4–5].

Аналіз досліджень і публікацій... Так, популярність англійського права в міжнародному арбітражі означає, що англійські теоретики і практики накопичили значний досвід у цій сфері. Отже, авторами праць з проблем міжнародного комерційного арбітражу є переважно зарубіжні дослідники, зокрема С. Блейк, Дж. Брауні, Л. Гарб, С. Крол, Дж. Лью, Л. Містеліс, М. Мозес, Л. Ставрос, С. Стронг тощо.

Разом з тим вагомим є доробок вітчизняних авторів, які присвятили свою наукову діяльність дослідженню теоретико-правових і практичних засад здійснення міжнародного арбітражу, обґрунтуванню значущості міжнародного комерційного арбітражу як форми здійснення неупередженого правосуддя. Експертами з питань міжнародного комерційного арбітражу є О. Брильов, О. Висоцький, К. Кокота, О. Мельник, О. Переверзева, І. Побірченко, Т. Сліпачук та інші.

Однак, питання професійної освіти юристів-арбітражників у Великій Британії на сьогодні розглядалася вітчизняними фахівцями лише побіжно, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Формулювання цілей статті... Метою дослідження є вивчення, опис та узагальнення напрацьованої зарубіжної практики організації професійної підготовки фахівців з міжнародного арбітражу на магістерських курсах в університетах Великої Британії.

Виклад основного матеріалу... Відмітним є те, що вищі навчальні заклади більшості країн світу встигли зреагувати на вимоги сьогодення, що має відображення в системах національної професійної освіти, пропонуючи абітурієнтам магістерські курси з міжнародного комерційного арбітражу.

Попит на послуги з альтернативного вирішення спорів у Великій Британії призвів до тенденції серед британських студентів спеціалізуватись на міжнародному комерційному арбітражі, що спричинило зростання кількості університетів, які надають освітні послуги у цій галузі.

У британській системі правової освіти студенти можуть отримати ступінь магістра (LLM) з міжнародного арбітражу в Кембриджському університеті (University of Cambridge), на юридичному факультеті Оксфордського університету, (University of Oxford, Faculty of Law), в Школі міжнародного арбітражу при університеті «Квін Мері» (School of International Arbitration, Queen Mary, University of London), в Лондонській школі права при Королівському коледжі (King's College London School of Law), на факультеті права в Лондонській школі економіки і політичних наук (The London School of Economics and Political Science, Department of Law), в Нориджській школі права при університеті Іст-Англії (University of East Anglia Norwich Law School), в Університетському коледжі Лондона (University College London), в Університеті Кінгстон (Kingston University, London) тощо.

Варто зазначити, що базова юридична освіта не є основною вимогою для вступу в магістратуру за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж», проте передбачається, що абітурієнт володіє певними знаннями у сфері права і буде здатним працювати у юридичному середовищі.

Протягом року навчання на стаціонарі в магістратурі за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж» студенти отримують можливість досліджувати й вивчати цю захоплюючу та динамічну сферу правової діяльності, яка охоплюють широке коло важливих, вузько спеціалізованих дисциплін або модулів (учбова дисципліна/модуль дорівнює 40 кредитам), включаючи, наприклад:

- міжнародну торгівлю та вирішення інвестиційних спорів (International Trade and Investment Dispute Settlement);
- корпоративне право (Company Law);
- міжнародне економічне право (International Commercial Law);
- альтернативні способи вирішення спорів (Alternative Dispute Resolution);
- міжнародний та порівняльний комерційний арбітраж (International and Comparative

Commercial Arbitration);

– контракти і арбітраж у сферу міжнародного будівництва (International Construction Contracts and Arbitration);

– міжнародні судові розгляди (International Commercial Litigation) тощо.

Магістерська програма має елективний характер (optional), тому в залежності від програми підготовки студенти магістратури можуть за власним бажанням вибрати будь-які два або чотири модулі, які вони будуть детально вивчати від шести місяців до року протягом двох семестрів. Такий вибір студенти повинні здійснити протягом першого місяця навчання, тому на початку навчального року слухачі відвідують всі заняття і лише потім роблять власний вибір.

Загальний обсяг кредитів, необхідний для успішного засвоєння магістерської програми – 180. Додаткові 60 кредитів за власним бажанням студент може обрати:

1) підготувавши магістерську дисертацію обсягом 15000 слів (dissertation);

2) написавши дослідницьке есе (essay research) обсягом 7500 слів та обравши додатковий полумодуль (half-module), на вивчення якого передбачено 20 кредитів.

Основними формами навчання і виховання студентів магістратури є лекція та семінар, під час яких викладачі та студенти активно взаємодіють, спільно працюючи над аналізом та вирішенням складних завдань.

Важливо відмітити, що керівництво юридичних університетів у Великій Британії намагається залучати до викладання найпровідніших діячів у сфері арбітражу. Наприклад, в Школі міжнародного арбітражу при університеті «Квін Мері» викладання здійснюють такі відомі юристи-арбітражники, як професор Сер Лоренс Колінз (Sir Lawrence Collins) – суддя апеляційного суду, головний редактор посібника з міжнародного приватного права «Conflict of Law», Одлі Шепард (Audley Sheppard) – глобальний керівник арбітражної практики міжнародної юридичної фірми «Кліффорд Чанс», Лоран Леві (Laurent Lévy) – відомий міжнародний арбітр тощо [1], що сприяє оптимізації навчального процесу.

Окрім сильної теоретичної підготовки, навчання в магістратурі зі спеціальності є практично спрямованим, має прикладний характер, що уможливорює не лише ефективне формування професійних умінь та навичок студентів, але й сприяє засвоєнню ними звичок та норм поведінки, які необхідні для майбутньої практичної професійної діяльності.

Дуже поширеною формою навчання в магістратурі за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж» є навчальний судовий процес (moot) [4, с. 4]. Така форма навчання надає студентам унікальну можливість познайомитись з іншими правовими системами та культурологічними підходами, розвинути технічні навички проведення переговорів, допитів, усвідомити значення міжкультурної комунікації в процедурі альтернативного вирішення спорів тощо. Користь від проведення навчальних судових процесів із застосуванням арбітражу є очевидною, бо вони здатні збагатити слухачів магістратури цінним освітнім та особистим досвідом.

Підсумкова атестація в університетах Британії відбувається у формі письмового іспиту (written examination), що надає чимало переваг для професійної підготовки юристів-арбітражників. Основним завданням письмового іспиту є контроль рівня сформованості найважливішого вміння майбутнього фахівця у сфері міжнародного арбітражу – це вміння критично мислити, що передбачає вміння аналізувати факти, узагальнювати інформацію, формулювати висновки тощо.

Особливістю є також те, що під час письмового іспиту для виконання завдань студенту можна користуватися різними джерелами (окрім коментарів до законів). Пропонується вісім питань з різних розділів вивченого курсу, з яких студент обирає лише п'ять. Власне, вже сама підготовка до такого іспиту є незамінною практикою для майбутнього юриста-арбітражника [1].

Окрім навчальної діяльності студенти активно залучаються до наукової роботи у сфері міжнародного арбітражу, здійснюючі різні дослідження, готуючи публікації та беручи участь у наукових заходах [3, с. 5].

Висновки... Отже, протягом останніх десятиліть зростання процесів глобалізації у сфері торгівлі і комерції спричинило популяризацію альтернативного вирішення комерційних спорів, що дає можливість уникнути звичайного правосуддя, яке вважається трудомістким, затратним та повільним. Багато факторів сприяють поширенню міжнародного комерційного арбітражу як альтернативної процедури для забезпечення ефективного і своєчасного вирішення спірних питань. Така ситуація створила попит на висококваліфікованих спеціалістів – арбітрів у сфері міжнародного комерційного арбітражу, які здатні ефективно виконувати свої професійні обов'язки, зокрема успішно врегульовувати спори.

Велика Британія нагромадила багатий практичний досвід організації навчання у галузі міжнародного комерційного арбітражу. Чимало провідних британських університетів пропонують абітурієнтам магістерські програми з цієї спеціальності, заохочуючи усіх бажаючих, навіть з початковою не-юридичною освітою.

Вибіркова специфіка навчання в університетах Великої Британії дозволяє слухачам магістратури обрати дисципліни, які відповідають їх інтересам та потребам. Така форма навчання як навчальний судовий процес уможливує практичне спрямування навчання. Особлива увага приділяється вивченню не лише правових аспектів майбутньої професійної діяльності, але й розумінню культурологічних підходів та усвідомленню значення міжкультурної комунікації в процедурі альтернативного вирішення спорів.

Магістерська дисертація та письмовий іспит допомагають перевірити у майбутніх фахівців у сфері міжнародного комерційного арбітражу рівень сформованості вміння професійного мислення.

Варто зазначити, що високі досягнення випускників магістерських курсів за спеціальністю «Міжнародний комерційний арбітраж» у Великій Британії свідчать про їх ефективну організацію та функціонування.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері варто віднести проблеми професійної підготовки магістрів у сфері міжнародного комерційного арбітражу в країнах Західної Європи.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Ходыкин Р. М. Опыт Великобритании в преподавании альтернативного разрешения споров / Р. М. Ходыкин [Електронний ресурс] // Хрестоматія альтернативного разрешения споров. – Режим доступа : <http://coollib.com/b/262293/read> / Khodykin R. M. Opyt Velikobritanii v prepodovanii alternativnogo razresheniya sporov (UK experience in the teaching of alternative dispute resolution) / R. M. Khodykin [Elektronnyi resurs] // Khrestomatiya alternativnogo razresheniya sporov. – Rezhym dostupa : <http://coollib.com/b/262293/read> [*in Russian*]

2. The Bar Council [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.barcouncil.org.uk/media/207773/2013-14_barristers_in_international_arbitration.pdf / The Bar Council [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : http://www.barcouncil.org.uk/media/207773/2013-14_barristers_in_international_arbitration.pdf [*in English*]

3. International arbitration : Corporate attitudes and practices [Електронний ресурс]. – School of International Arbitration, Queen Mary, University of London, 2006. – Режим доступа : www.pwc.com/arbitrationstudy / International arbitration : Corporate attitudes and practices [Elektronnyi resurs]. – School of International Arbitration, Queen Mary, University of London, 2006. – Rezhym dostupa : www.pwc.com/arbitrationstudy [*in English*]

4. Postgraduate Courses in Law, Robert Gordon University of Aberdeen [Електронний ресурс]. – Режим доступа : www.rgu.ac.uk/better / Postgraduate Courses in Law, Robert Gordon University of Aberdeen [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : www.rgu.ac.uk/better [*in English*]

5. U.S. Bureau of Labor Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступа : www.bls.gov / U.S. Bureau of Labor Statistics [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : www.bls.gov [*in English*]

Дата надходження статті: «20» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «3» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Бідюк Н. – доктор педагогічних наук, професор
Третько В. – доктор педагогічних наук, професор

Нагорна Ольга – завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail: olha-nahorna@yandex.ru

Nahorna Olha – head of the linguistics department of Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of philology, assistant professor, e-mail: olha-nahorna@yandex.ru

ІРИНА НАУМУК,

аспірант

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

IRYNA NAUMUK,

postgraduate student

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi)

**Медіаосвіта як необхідна складова у підготовці
майбутніх медіакомпетентних вчителів інформатики**

**Media Education as a Necessary Component in Preparation of Future Mediacompetent
Computer Science Teachers**

У статті розглянуто особливості медіаосвіти як необхідної складової для формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики. Відзначена вагомість медіаосвіти, медіакомпетентності та медіаграмотності, які розкривають багато можливостей як для учнів так і для педагогів. В результаті розвивається вміння оцінити інформаційну безпеку, грамотно використовувати джерела, оцінювати достовірність, співвіднесення інформації і знання та вміння правильно організувати інформаційний процес. Відмічено основні форми медіаосвіти та відображено тип відносин між викладачем, студентом та медіа в сучасному розвиненому інформаційному середовищі. Медіаосвіта відкриває великі можливості, допомагає формувати інтелектуальний і творчий потенціал, та розвивати критичне мислення. За результатами спостережень означені необхідні умови формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики. Висвітлено питання медіаосвіти та проблеми формування медіакомпетентності.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіакомпетентність, критичне мислення, майбутній вчитель інформатики.*

The article deals with the features of media education as a necessary component for media competence development for future computer science teachers. The importance of media education, media literacy and media competence that have many opportunities for students and for teachers is pointed out. As a result, the ability to assess information security, to use sources skillfully, to assess credibility, information correlation and knowledge and abilities to organize an information process are developed. The major forms of media education and the type of relationship between a teacher and a student and media in the modern information environment are highlighted. It is indicated that media education offers great opportunities, helping to develop the intellectual and creative potential, and to develop critical thinking. According to observation results the necessary conditions for the formation of media competence of future science teachers are determined. On the basis of generalization it is clear that practical range of media education is extremely wide and covers all the courses, consisting of the perception of image information (design, media products, etc.), application of mass media materials and training in creation of own texts. According to the results of the analyzed materials it is concluded that media education is a national and strategically necessary basis for the development of a society. The importance of media education and its aims for future computer science teachers training are emphasized. The importance of media competence development for increasing competence of computer science teachers in a society is mentioned. Media competence results in development of the ability to assess information security, to use sources skillfully, to verify the accuracy of data, information and knowledge correlation, the ability to organize an information process. Media technology has become such an important part of a modern society, that to know how to work with information is crucially important.

Key words: *media education, media competence, critical thinking, future IT teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інформаційно-комунікаційні технології стрімко розвиваються, поширення нових навчально-методичних систем створюють умови для необмеженого доступу до будь-яких інформаційних медіаресурсів. Тож на сьогоднішній день необхідні спеціалісти, які досконало володіють технікою роботи з медіаінформацією (аналіз та відбір безпечної особистісно значущої інформації, критично осмислюють, оцінюють, створюють власні медіатексти) вміють використовувати різні форми самовираження за допомогою медіатехніки.

Означені риси стосуються медіакомпетентності особистості, як слушно зауважують Д.

Алверман та Д. Мун [1, с. 164], розуміння того, як медіатексти допомагають пізнавати світ у різноманітних соціальних, економічних і політичних ситуаціях, а також медіапедагіки, спеціальної галузі педагогіки, що досліджує проблеми медіаосвіти й медіаграмотності.

Аналіз досліджень і публікацій... Сьогодні багато праць, присвячених освіті та медіа, написано українськими вченими – В. Івановим, Л. Найдоною, Г. Онкович, Б. Потятинником та ін. Дослідженнями в сфері медіаосвіти та медіакомпетентності займаються зарубіжні вчені, зокрема, Д. Бекінгем, К. Ворсноп, Д. Консайдан, Р. К'юбі, Л. Мастерман, Е. Томан, Е. Харт та ін., значний вклад у розвиток цього напрямку зробили російські вчені, серед яких Л. Зазнобіна, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є аналіз медіаосвіти як головної і необхідної складової для формування медіакомпетентності в майбутніх вчителів інформатики під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу... Сучасний навчальний процес зазнає суттєвих змін, і включення новітніх технологій в освітній процес вже стає нагальною потребою, тож можна стверджувати про необхідність медіаосвіти. У документах Ради Європи «медіаосвіта» визначається як навчання, метою якого є розвиток медіакомпетентності, під якою розуміють критичне та вдумливе ставлення до медіа з метою виховання відповідальних громадян, які здатні висловлювати власну думку на основі отриманих даних. Це надає їм можливість використовувати необхідні медіатексти, аналізувати їх, ідентифікувати різноманітні інтереси, пов'язані з цією інформацією. Медіаосвіта сприяє навчанню індивідів інтерпретувати та створювати повідомлення, вибрати оптимальні для комунікації медіа [3].

Авторитетний медіапедагог та медіатеоретик Л. Мастерман, який багато років був консультантом Ради Європи та ЮНЕСКО в галузі медіаосвіти, визначив основні причини зростаючого значення медіаосвіти [2]: 1. Насиченість сучасного світу медіа – телебачення, радіо, газети, журнали, відеоігри та ін. 2. Вплив засобів масової комунікації на свідомість людини. 3. Виробництво та поширення інформації, розвиток механізмів управління інформаційними потоками. 4. Зростаючий вплив медіаосвіти на розвиток демократії в світі. 5. Зростання значення візуальної комунікації та інформації. 6. Поява «інформаційної економіки», перетворення інформації на товар, її приватизація. 7. Медіаосвіта як необхідна умова підготовки молодого покоління до життя у світі, все більш насиченому засобами масової комунікації.

Медіа надає необмежені можливості для розвитку особистості, її інтелектуального і творчого потенціалу, здібностей, самостійного мислення. Важливим фактором є те, що саме в рамках медіаосвіти можливий розвиток знань і умінь орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, тобто підвищення рівня медіакомпетентності та медіаграмотності, головною задачею є зміна позиції під час роботи з медіаресурсами – від пасивного поглинання до критичного аналізу та осмисленню необхідної інформації.

Медіаосвіта повинна забезпечувати: аналіз, осмислення та створення власних медіатекстів; чітко визначати сутність та контекст медіатекстів; інтерпретувати будь-які медіатексти, які мають певні цінності; вміти правильно обирати відповідні медіа для створення власних медіатекстів; забезпечити доступ до медіа ресурсів не тільки для споживання, а й для створення власної медіапродукції.

Згідно з концепцією про впровадженню медіаосвіти в Україні медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно-опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Головною метою медіаосвіти є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, що сприяє розвитку критичного мислення, розумінню значущості та необхідності медіа не тільки в період навчання, а й у житті кожної особистості [6].

Але без вчителя, який може грамотно застосувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній діяльності, не змінити і не поліпшити освіти. Вчителі інформатики безпосередньо застосовують інформаційні технології під час навчально-виховного процесу, але в умовах сучасного суспільства та стрімкого розвитку інформатизації це вже малоефективно, потрібний сучасний підхід, не просто показати, як це працює, а навчити критично мислити, вибрати найнеобхідніше з великого обсягу матеріалу, та головне – правильно застосувати отримані знання, тобто головна задача сучасного вчителя інформатики – навчити вчитися. У зв'язку з цим виникає потреба підвищення рівня медіакомпетентних вчителів інформатики.

Сучасний студент, майбутній вчитель інформатики, крім звичайної галузі освіти, формування цінностей тощо, потребує нового типу відносин з розвиненим, сучасним інформаційним середовищем. Кардинально змінюється роль викладача, він не є тільки тьютором, а студент самостійно пізнає навколишнє середовище, тут повинен виникати рівноцінний тристоронній діалог викладача, студента і медіа (Рис. 1).

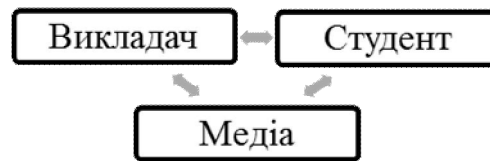


Рис. 1 Тип відносини з розвиненим сучасним інформаційним середовищем

Таким чином, новим типом культури особистості стає медіаосвіта. З одного боку допомагає збереженню традиційних форм освіти і виховання, а з іншого сприяє адаптації до нового інформаційного середовища. Медіаосвіта розв'язує три основні проблеми: пізнання світу в різних формах (мистецтво, наука, Інтернет тощо), розвиток критичного мислення (аналіз та інтерпретація інформації), освоєння нових форм представлення інформації (створення нових повідомлень).

Необхідною умовою формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики є фундаментальна підготовка до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями і готовність застосувати її під час навчально-виховного процесу, а також знань в області психолого-педагогічних наук для коректного та ефективного здійснення всіх функцій, пов'язаних з використанням медіаресурсів в освітній діяльності.

Провідною в навчально-виховному процесі є роль медіакомпетентного майбутнього вчителя інформатики, адже саме під час вивчення предмету інформатика можна застосовувати всі можливі медіаресурси, які допоможуть сформувати в учнів медіакомпетентність, котра необхідна школярам, враховуючи особливості сучасної соціокультурної ситуації, зокрема із широкими контактами учнів з медіа у повсякденному житті.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що концептуальні підходи щодо формування медіакомпетентності вимагає від учителя: контролю над характером інформаційної взаємодії під час навчально-виховного процесу; створення умов для застосування діяльнісного підходу в навчанні; застосування моделей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час навчального процесу (забезпечення зворотного зв'язку; формування критичного мислення; наочне представлення досліджуваних процесів; організація керування навчальною діяльністю й контролю результатів отриманих знань).

Необхідність розвитку медіакомпетентності в учнів обумовлена такими факторами [4, с. 135]:

- Підлітковий вік є важливим періодом для інтелектуального, фізичного і психоемоційного розвитку дитини.

- Сучасний школяр має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео – і звукозаписною технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією і т. ін.

- Учні, що стикаються з постійно зростаючим потоком інформації (навчальної, медійної), мають значні труднощі, коли їм необхідно самостійно критично оцінити отриману інформацію, виявити не тільки інтелектуальну і пізнавальну активність, але й особистісну, суб'єктивну позицію, творчу індивідуальність.

Тож для формування медіакомпетентності майбутній вчитель інформатики повинен навчити учнів вправно обробляти отриману інформацію для того, щоб забезпечити свідоме використання медіаресурсів та осмислення власних медіапотреб на основі ефективного орієнтування в сучасному інформаційному середовищі. Для самовираження особистості, реалізації життєвих потреб, правильно сформулювати свої потреби в інформації та ефективно вести їх пошук, вільного спілкування в соціокультурному середовищі необхідно розвивати медіатворчість. Потрібно сформувати навички ефективної роботи в медіасередовищі (не зважати та відхиляти негативну інформацію та відбирати потрібний матеріал не залежно від загальної кількості, тобто критично ставитися до інформації), все це допоможе не тільки розуміти та усвідомлювати отриману інформацію, а й створити відчуття психологічного спокою при споживанні медіа.

При підготовці медіакомпетентних вчителів інформатики слід враховувати форми медіаосвіти (Рис. 2), які пов'язані між собою, вчитель інформатики під час професійної діяльності впливає безпосередньо не тільки на учнів, з якими він працює, поступово отримані знання перейдуть від однієї форми медіаосвіти до іншої.

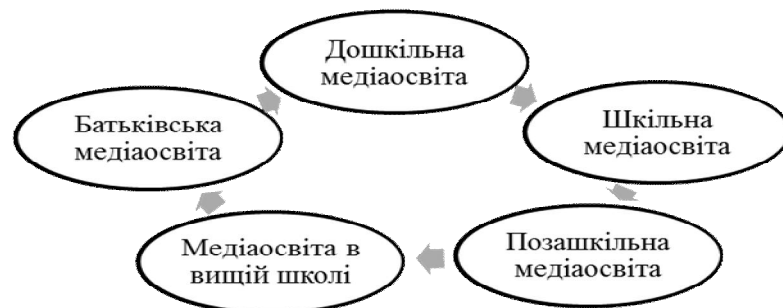


Рис. 2 Форми медіаосвіти

Тож на основі проаналізованих праць великих медіапедагогів можна виділити основні проблеми в сфері медіаосвіти: оскільки медіаосвіта почала впроваджуватися в Україні нещодавно, можна спостерігати нерозвиненість масової медіаосвіти та відокремленість різних рівнів освіти, також можна відзначити недосконале технічне забезпечення та відсутність організаційних форм масової самоосвіти.

Висновки... Отже, медіаосвіта – це комплексний процес впливу, в якому застосовують педагогіку, психологію та ін. науки, зважаючи на стрімкий розвиток інформатизації зростає потреба в кваліфікованих медіакомпетентних фахівцях, які сформують в учнів інформаційну культуру, котра базується на сприйнятті, аналізі, синтезі та обробці отриманої інформації, а також коректному застосуванні методів, прийомів та способів самостійного пошуку необхідної інформації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Зауважимо важливість сучасних медіатехнологій та їх провідну роль в житті сучасного суспільства, потрібно усвідомлювати, що поряд з якісним та корисним матеріалом знаходяться й значні ризики та безліч небезпечних джерел, які негативно впливають на молоде покоління. Спостерігається масове захоплення соціальними мережами; безконтрольне споживання медіатехнологій, насичених психологічним впливом, насильством призводить до нівелювання загальнолюдських цінностей та морально-етичних норм молодого покоління.

Спостерігаючи за сучасними тенденціями розвитку медіатехнологій та медіаресурсів, можна погодитися зі словами В. Іванова, що медіа використовують діти й підлітки для навчання, отримання інформації, портрету реальності. Це пряма й первинна функція медіа, яка має все більше додаткових технологічних рішень, що враховують активність споживача: пошукові сервіси, енциклопедії, тематичні сайти тощо. Легкість і швидкість отримання інформації з медіа – важливий ресурс розвитку особистості. Можуть покращитися результати навчання, оформитися зони глибоких особистих інтересів, відбувається збагачення внутрішнього світу [5, с. 259].

Тож перед майбутніми вчителями інформатики стоїть важливе завдання – навчити молоде покоління познайомити з закономірностями і особливостями медіаресурсів, правильно сприймати медіатексти, тобто досягти основної цілі медіаосвіти сформувати медіакомпетентність у молодого покоління. Адже саме система освіти має давати необхідні знання про інформаційне середовище та медіа, формувати світогляд, інформаційну культуру, які будуть засновані на розумінні значної ролі інформації та медіа в житті сучасної людини.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести теоретичні засади, зміст, методи, засоби і форми формування медіакомпетентності майбутніх вчителів інформатики.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Alverman D.E., Moon J.S., Hagood M.C. Popular Culture in the Classroom. – Newark, Delaware: International Reading Association, 1999. – 258 p. / Alverman D.E., Moon J.S., Hagood M.C. Popular Culture in the Classroom. – Newark, Delaware: International Reading Association, 1999. – 258 p. / [in English].
2. Masterman L. Mediaeducation: eight basic principles [Electronic source] / L. Masterman. – Regime of access : www.infoamerica.org/.../MASTERMAN.doc [in English].
3. Recommendation. Media Education [Electronic source] // Council of Europe. – Regime of access: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC 1466.htm> [in English].
4. Архипова С. П. и др. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства: теоретичні та прикладні проблеми / С.П. Архипова– 2014. / Arkhipova, S.P. et al. Socio-educational activities in terms of transformation of society: theoretical and applied problems, 2014/ [in Ukrainian].
5. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / Ред.-упор. В.Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; За науковою редакцією В. В. Різуна. – Київ: Центр вільної преси, 2012. – 352 с. / Ivanov V.F. Media Education and media Media Education and literacy: textbook / Red.-stop. V.F. Ivanov, A.V. Voloshenyuk; For scientific editorship of V.V. Rizun. – Kyiv: Center for Free Press, 2012. – 352 p. / [in Ukrainian].
6. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс] / Нац. академія пед. наук

України. – 2010. – 10 трав. – Режим доступу : <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua> / The concept of the introduction of media education in Ukraine [electronic resource] / Nat. Academy ped. Science of Ukraine. – 2010 – 10 May. – Access: <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua> / [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «27» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Осадчий В. – доктор педагогічних наук, професор

Сремеев В. – доктор технічних наук, професор

Наурук Ірина – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail: irina_mikolaenko@mail.ru

Iryna Naumuk – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: irina_mikolaenko@mail.ru

УДК 378.2(4+477)

ВЯЧЕСЛАВ ОСАДЧИЙ,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького);

СВІТЛАНА СИМОНЕНКО,

аспірант

(Україна, Мелітополь, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького)

VIACHESLAV OSADCHYI,

doctor of pedagogics, professor

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi);

SVITLANA SYMONENKO,

postgraduate student

(Ukraine, Melitopol, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi)

Порівняльний аналіз національних рамок кваліфікацій в області вищої освіти України та європейських країн

Comparative Analysis of National Qualifications Frameworks in Higher Education of Ukraine and European Countries

У статті висвітлюються проблеми впровадження національної рамки кваліфікацій України та її співвіднесення до Європейської рамки кваліфікацій та національних рамок кваліфікацій європейських країн. Проаналізовано національні рамки кваліфікацій окремих європейських країн в області вищої освіти. Розглянуто структуру та зміст Європейської рамки кваліфікацій та національних рамок кваліфікацій України, Німеччини, Польщі та Данії. Виконано порівняльний аналіз дескрипторів знань, умінь, комунікації, автономії та відповідальності у національній рамці кваліфікацій України з Європейською рамкою кваліфікацій та національними рамками кваліфікацій Німеччини, Польщі та Данії в області вищої освіти. Висвітлено спільні і відмінні риси у національних рамках кваліфікацій різних країн Європи в області вищої освіти. Продемонстровано схожість дескрипторів знань в області вищої освіти з підвищенням рівня та глибини знань та прогресивною зміною характеру знань. Акцентовано увагу на відсутності дескрипторів комунікації в Європейській рамці кваліфікацій та наявності таких дескрипторів у національних рамках європейських країн у складі інших дескрипторів.

Ключові слова: європейська рамка кваліфікацій, національні рамки кваліфікацій, порівняння, дескриптори, знання, вміння, компетентності.

The article deals with the problems of introduction of the National Qualifications Framework of Ukraine and its correlation with the European Qualifications Framework and national qualifications frameworks of European countries. National qualifications frameworks of some European countries in the field of higher education are analysed. The historical context, the structure, the content and the

peculiarities of the European Qualifications Framework and the national qualifications frameworks of Ukraine, Germany, Poland and Denmark are considered. It was noted out that the national qualifications frameworks of European countries are based both on the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area and the European Qualifications Framework for Lifelong Learning which are the metasystems aimed to improve qualifications transparency in Europe and to support lifelong learning and work mobility. The comparative analysis of descriptors of knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility of the National Qualifications Framework of Ukraine and the national qualifications frameworks of Germany, Poland and Denmark in the field of higher education is carried out. Similarities and differences in descriptors of national qualifications frameworks in the field of higher education are highlighted. The similarity of knowledge descriptors in the field of higher education with knowledge improvement and progressive change of knowledge character is demonstrated. The absence of communication descriptors in the European Qualifications Framework is emphasized. It is pointed out that communication descriptors can be found in the national qualifications frameworks of Germany, Poland and Denmark as a part of other descriptors. The possibility of application of comparative analysis results in working out a development strategy of academic and professional mobility in higher education is discussed.

Key words: *European qualifications framework, national qualifications frameworks, comparison, descriptors, knowledge, skills, competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасні соціально-політичні та економічні зміни в Україні, орієнтація її на входження до науково-освітнього простору Європи, загальні тенденції глобалізації відкривають перед молодими фахівцями нові горизонти щодо їх подальшої освіти, суспільної діяльності та працевлаштування. Інструментом забезпечення прозорості кваліфікацій в Європі та підтримки навчання протягом життя і мобільності ринку праці стали розроблені Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework) та створені Національні рамки кваліфікацій європейських країн.

Впровадження Національної рамки кваліфікацій в Україні було прийнято Кабінетом Міністрів України постановою №1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. Постанова була результатом конструктивного співробітництва зацікавлених сторін з професійних організацій, освітніх установ та з активною участю Міністерства освіти і науки України та Федерації роботодавців.

Згідно з постановою «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» [1] Національна рамка кваліфікацій представляє собою системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Даний опис впроваджується з метою: введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Впровадження Національної рамки кваліфікацій дозволить прискорити процес визнання дипломів українських навчальних закладів та кваліфікацій фахівців у країнах Європи. Тому одним із завдань освіти сьогодні можна виділити порівняння і співставлення НРК в області вищої освіти з НРК європейських країн.

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що в Україні різні аспекти проблеми створення НРК досліджують М. Згуровський, В. Луговий, О. Слюсаренко, М. Степко, Ж. Таланова, О. Голубенко, Т. Морозова. Проте науковцями не було проведено порівняння і зіставлення НРК в області вищої освіти з Національними рамками європейських країн.

Формулювання цілей статті... Відповідно, мета статті – порівняти НРК України з Національними рамками європейських країн з перспективою подальшого застосування результатів порівняльного аналізу у виробленні стратегії розвитку академічної і професійної мобільності у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу... В Європейському просторі розробка національних рамок кваліфікацій почалась з створення Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, QF-EHEA), яка базується на Болонській Декларації (1999 р.) та Дублінських дескрипторах (2005 р.), і Європейської рамки кваліфікацій (ЕРК) для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL), ініційована Європейською комісією (2006 р.). Ці обидві рамки є метасистемами, які розроблені для покращення прозорості кваліфікацій в Європі та підтримки навчання протягом життя і мобільності ринку праці. Не дивлячись на схожі риси рамок, вони мають певні відмінності у цілях та дескрипторах. Рамка кваліфікацій Європейського простору

вищої освіти має на меті гармонізацію систем, а Європейська рамка кваліфікацій призначена для співвідношення однієї системи до іншої, функціонуючи як засіб перекладу для прозорості взаємозв'язків між кваліфікаціями і різними системами [4].

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти включає в себе три цикли (включаючи можливість додаткових кваліфікацій у національних контекстах), загальні дескриптори для кожного циклу, які базуються на результатах навчання та компетентностях, та діапазони кредитів на першому та другому циклах:

1) перший цикл (ступінь бакалавра, 180-240 кредитів ECTS);

2) другий цикл (ступінь магістра, 90-120 кредитів ECTS, включно 60 кредитів ECTS у другому циклі);

Європейська рамка кваліфікацій є метасистемою для сприяння порівняння кваліфікацій і кваліфікаційних рівнів для стимулювання географічної мобільності та мобільності ринку праці, а також навчання протягом життя. У Європейській рамці кваліфікацій прописані 8 кваліфікаційних рівнів через навчальні результати (знання, навички та компетентність), у яких під компетентністю розуміють здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні і методологічні здібності у робочих або навчальних ситуаціях та у професійному і особистому розвитку. Відповідно до дескрипторів Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти і Європейської рамки кваліфікацій можна побачити, що 5-8 рівні Європейської рамки кваліфікацій відповідають вищій освіті.

Згідно з звітом Cedefop (The European Centre for the Development of Vocational Training, Європейський центр розвитку професійного навчання) «Розвиток національних рамок в Європі» [3] у багатьох країнах Європи обидві рамки стали невід'ємними компонентами при формуванні універсальних національних рамок кваліфікацій, у яких посилення на Європейську рамку кваліфікацій і самосертифікація згідно з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти об'єднані в одному документі.

Темпи розробки та впровадження національних рамок кваліфікацій у практику у європейських країнах значно відрізняються. Так, у 2011 році цей процес завершили Бельгія (Фландрія), Чехія, Данія, Естонія, Ірландія, Франція, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди, Португалія і Об'єднане Королівство Великої Британії у Північній Ірландії. В інших європейських країнах (36 країн) цей процес закінчився у 2012-2013 роках [2]. Дескриптори національних рамок кваліфікацій європейських країн у своїй більшості представляють результати навчання, які описують, що людина має знати, вміти робити та розуміти на кожному окремому рівні. У національних рамках кваліфікацій дескриптори є концентрованим відображенням національних пріоритетів і потреб, та були розроблені у широкому діалозі між різними зацікавленими сторонами.

Національні рамки кваліфікацій європейських країн також відрізняються кількістю рівнів у рамках. Так, більшість країн запропонувала 8-рівневі рамки, також є країни з 5 (Франція), 7 (Ісландія), 9 (Болгарія), 10 (Ірландія, Словенія) та 12 (Шотландія) рівнями [2].

Україна стала другою країною Східної Європи після Грузії, де впровадження Національної рамки кваліфікацій, зафіксовано законодавчо, та першою серед країн Східної Європи, які прийняли Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [5].

Національна рамка кваліфікацій в Україні є 10-рівневою рамкою для визнання навчання протягом життя від рівня дошкільної освіти до ступеня доктора наук. Кількість рівнів була предметом критики з боку Ради Європи (Council of Europe) і Європейським фондом освіти (European Training Foundation – ETF), але залишилася незмінною. За думкою європейських фахівців наявність рівнів 0 та 9 є не практичним рішенням, а скоріше ідеологічним, оскільки рівень 9 потрібний для поліпшення наукового і дослідницького лідерства у країні, пов'язаний з академічною традицією з радянського періоду, та є важливим для інновацій і наукових досліджень, а рівень 0 відповідає першому рівню у системі навчання протягом життя [5].

Дескриптори рівнів Національної рамки кваліфікацій включають узагальнений опис рівня (інтегральну компетентність), а також систему базових компетентностей (знання, вміння, комунікацію, автономність та відповідальність), відображаючи прогрес навчальних досягнень від найнижчого до найвищого рівня:

- інтегральна компетентність (здатність виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми);
- знання (глибина, характер, діапазон);
- вміння (виконання завдань різного типу, вирішення проблем, оцінювання діяльності, здійснення аналізу, синтезу тощо);
- комунікація (взаємодія з людьми, робота у команді, донесення інформації);
- автономність та відповідальність (ступінь контролю при виконанні завдань, самостійність, відповідальність за власну роботу та роботу інших).

Як можна побачити, відмінною особливістю дескрипторів Національної рамки кваліфікацій є наявність дескрипторів для інтегральної компетентності, яка розвивається від рівня до рівня – від здатності адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем та готовності до систематичного навчання на рівні 0 до здатності визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій, на рівні 9. Подібного типу дескриптори відсутні у Національних рамках європейських країн, за виключенням Німеччини та Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, які містять подібні узагальнюючі компетентності для всіх рівнів.

Розглянемо особливості структур національних рамок кваліфікацій України, Німеччини, Польщі та Данії. Національні рамки кваліфікацій країн, вказаних вище, мають, як і Європейська рамка кваліфікацій, 8 рівнів.

Німеччина активно підтримувала ініціативу Європейської рамки кваліфікацій та у 2013 році запустила Національну рамку для навчання протягом життя (Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – DQR). Дескриптори рівнів описують компетентності, які необхідні для отримання кваліфікації:

1) професійна компетентність:

- знання (глибина та ширина);
- вміння (інструментальні та систематичні вміння, судження)

2) особиста компетентність:

- соціальна компетентність (лідерські якості, робота у команді, залучення і комунікація);
- автономія (автономна відповідальність, мислення, навчальна компетентність).

До кожного рівня вказана діяльнісна компетентність (Handlungskompetenz), яка відображає здатність та готовність особи діяти соціально адекватно та відповідально. Дескриптори представлені у вигляді альтернатив, тобто необов'язково мати всі компетентності, вказані у дескрипторах [5].

Національна рамка кваліфікацій Польщі є складовою частиною широкої реформи системи кваліфікацій. Правове введення рамок почалося восени 2014 року, пропозиція про новий закон була внесена до парламенту Польщі навесні 2015 року, та впровадження закону очікується у січні 2016. Первинно передбачалася наявність семи рівнів у Національній рамці кваліфікацій Польщі згідно з існуючими ступенями і кваліфікаціями у Польщі, але пізніше було вирішено додати рівень 5 для більш доречного розміщення академічних кваліфікацій короткого циклу та просунутих професійних кваліфікацій.

Дескриптори рамки кваліфікацій складаються з трьох наборів дескрипторів та на кожному рівні мають різний ступінь деталізації: загальні універсальні дескриптори (перший рівень, метаступінь), загальні універсальні дескриптори для навчання і освіти (другий рівень, перша ступінь загальності), загальні дескриптори для галузей вищої освіти або професійної освіти.

Дескриптори рівнів описують:

1) знання:

- діапазон (повнота когнітивної перспективи);
- глибина розуміння (залежності);

2) вміння:

- вирішення проблем та застосування знань на практиці (складність проблеми, інноваційний підхід, незалежність у діях, умови дій);
- навчання (самостійність, методи);
- комунікація (об'єм висловлювань, складність висловлювань);

3) соціальні компетентності:

- ідентифікація (участь, почуття відповідальності, поведінка);
- співробітництво (робота у команді, умови праці, лідерство);
- відповідальність (наслідки власних дій, наслідки дій команди, оцінка) [6].

Робота над Національною рамкою кваліфікацій Данії розпочалась у 2006 році, її оцінювання завершилося у 2013 році при співробітництві трьох міністерств: Міністерства освіти, Міністерства науки та Міністерства зайнятості Данії. Розроблена рамка охоплює всі типи і рівні кваліфікацій, містить 8 рівнів кваліфікацій.

Дескриптори рівнів описують:

1) знання

- тип знань (знання про теорію або практику, знання предмету або галузі роботи);
- складність знань (ступінь складності, передбачуваність або непередбачуваність ситуації, у якій застосовуються знання);
- розуміння здатності використовувати знання у контексті;

- 2) вміння
- типи вмінь (практичні, когнітивні, творчі або комунікативні);
 - складність вирішення проблем (застосування вмінь і складність проблем);
 - комунікація (необхідна комунікація, складність повідомлення, цільові групи ті інструменти);
- 3) компетентність (у термінах автономії та відповідальності)
- місце діяльності (тип контексту, у якому застосовуються знання та вміння, ступінь непередбачуваності та змінності контексту);
 - співробітництво і відповідальність (здатність брати відповідальність за власну роботу та роботу інших, складність ситуацій зі співробітництва);
 - навчання (здатність брати відповідальність за власне навчання та навчання інших).

Ці дескриптори використовуються як для загальних, так і додаткових кваліфікацій, які є особливо важливими для освіти дорослих і професійного навчання [5].

Таким чином, можна побачити, що у дескрипторах НРК України Німеччини, Польщі та Данії для кожного рівня відображені характер знань, глибина знань та складність, які підвищуються від рівня до рівня; представлені вміння у виконанні завдань різного типу, вирішенні проблем тощо, які ускладнюються від рівня до рівня; надані описи щодо співробітництва, комунікації, автономії і відповідальності (у різних типах дескрипторів).

На даний час НРК не є співставленою з ЄРК і не відображає освітні рівні, але порівнюючи дескриптори можна побачити, що рівень 5 відповідає ступеню молодшого бакалавра, 6 – бакалавра, 7 – магістра, 8 – доктора філософії, 9 – доктора наук (відсутній у ЄРК та НРК європейських країн).

Порівняльний аналіз та зіставлення ЄРК з НРК України, Німеччини, Польщі та Данії в області вищої освіти ми представили таблицях 1–3. Подібні описи дескрипторів кожного рівня виділено жирним шрифтом.

Таблиця 1

Порівняння знань у ЄРК, НРК України, Німеччини, Польщі та Данії в області вищої освіти

Рівень	ЄРК	НРК	Німеччина	Польща	Данія
5	Всебічні, спеціалізовані, фактичні і теоретичні знання в межах сфери роботи або навчання і усвідомлення меж цього знання	Широкі спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань	Інтегровані професійні знання в області навчання або інтегрованої професійної діяльності у межах області діяльності. Більш глибокі теоретичні знання, усвідомлення діапазону і обмежень області навчання або професійної діяльності.	Широкий діапазон фактів, теорій, методів і залежності між різними умовами дій, які проводяться	Знання практики та застосування методології та теорії у галузі роботи або навчання, розуміння практики та найважливіших теорій та методологій, усвідомлення їх застосування у професії
6	Просунуті знання сфери роботи або навчання, включаючи критичне розуміння теорій і принципів	Концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень Критичне осмислення основних теорій, принципів,	Широкі інтегровані знання, включаючи знання основних наукових принципів і практичного використання наукового предмета, а також критичне розуміння найважливіших теорій і методів або	Просунутий рівень фактів, теорій, методів і складні залежності між ними; різноманітні складні умови дій, які проводяться	Знання теорії, методології та практики у професії або в одній або більше галузі навчання, розуміння та пояснення теорії, методології та практики

		методів і понять у навчанні та професійній діяльності	володіння широкими інтегрованими професійними знаннями Відповідні знання на міждисциплінарному рівні.		
7	Високо спеціалізовані знання, деякі з яких знаходяться на передовій лінії знання у сфері роботи або навчання, як основа для оригінального мислення та/або дослідження Критичне усвідомлення проблем у сфері роботи і навчання, а також на міждисциплінарному рівні	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи Критичне осмислення проблем у навчанні та професійній діяльності та на межі предметних галузей	Комплексні, детальні, спеціальні і сучасні знання у науковому предметі <i>або</i> комплексні професійні знання у стратегічно-орієнтованій області професійної діяльності. Широкі знання на міждисциплінарному рівні.	Глибокий рівень окремих фактів, теорій, методів і складні залежності між ними, також у відношенні до інших галузей; різноманітні складні умови і аксіологічний контекст дій, які проводяться	Знання в одній або більше галузях навчання, які, в окремих областях, базуються на найвищих міжнародних дослідженнях у галузі роботи або навчання, розуміння та пояснення на науковій основі знання у галузі/галузях навчання, ідентифікація наукових проблемних питань
8	Знання на найпрогресивнішому рівні у сфері роботи або навчання і між дисциплінами	Найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та професійної діяльності і на межі предметних галузей	Комплексні, спеціалізовані, систематичні сучасні знання у дослідницькій дисципліні, внесок у поширення знань у межах дисципліни <i>або</i> комплексні професійні знання у стратегічно- та інноваційно-орієнтованій області професійної діяльності. Відповідні знання на міждисциплінарному рівні.	Світові наукові і творчі досягнення і їх вплив на практику	Знання на найвищому міжнародному рівні у галузі дослідження, значний внесок до розвитку нових знань та розуміння у галузі дослідження на основі наукових досліджень

Порівняння вмінь у ЄРК, НРК України, Німеччини,
Польщі та Данії в області вищої освіти

Рівень	ЄРК	НРК	Німеччина	Польща	Данія
5	Усебічний ряд когнітивних і практичних вмінь, які потрібні для розвитку творчих рішень до абстрактних проблем	Розв'язання типових спеціалізованих задач широкого спектра, що передбачає ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень Планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб	Володіння широким спектром спеціалізованих, когнітивних і практичних вмінь. Планування робочих процесів у робочих областях та оцінювати такі процеси, комплексного розгляду альтернативних курсів дій і взаємних впливів у міждисциплінарних областях. Забезпечення комплексної передачі методів і рішень.	Виконання завдання без керівництва у різних передбачуваних умовах; вирішення помірно складних і неповсякденних проблем у змінних передбачуваних умовах; навчання автономно; розуміння помірно складних тверджень	Використання та комбінування універсального набору вмінь, пов'язаних з практикою та робочими процесами у галузі роботи або навчання Вміння оцінювати проблеми, пов'язані з практикою, та регулювати робочі процедури та процеси
6	Прогресивні вміння, які демонструють майстерність та інновації, які потрібні для вирішення складних і непередбачуваних проблем у спеціалізованій сфері роботи або навчання	Розв'язання складних непередбачуваних задач і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів	Володіння надзвичайно широким спектром методів для вирішення складних проблем у науковому предметі, подальших областях навчання або області професійної діяльності. Знаходження нових рішень і оцінювання таких рішень, включаючи розгляд різних критеріїв, навіть при обставинах, коли вимоги підлягають частим змінам.	Вирішення завдань інноваційним шляхом і вирішення проблем, які є складними і не повсякденними, у змінних і не повністю передбачуваних умовах; автономне планування навчання протягом життя;	Вміння застосовувати методології та інструменти однієї або більше галузей навчання та застосовувати вміння, пов'язані з роботою, у галузі навчання або роботи Здатність оцінювати теоретичні та практичні проблеми та обґрунтовувати та обирати відповідні рішення

7	<p>Спеціалізовані вміння вирішення проблем, які потрібні для дослідження та/або інновацій для розвитку нового знання і процедур і для об'єднання знань з різних сфер</p>	<p>Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог провадження дослідницької та/або інноваційної діяльності</p>	<p>Володіння спеціалізованими технічними або концептуальними конструкторським и вміннями, які відносяться до вирішення стратегічних проблем у науковому предметі <i>або</i> в області професійної діяльності. Розгляд альтернативи навіть при обставинах, коли інформація є неповною. Розробка та використання нових ідей або процедур і оцінювання таких ідей і процедур згідно з різними критеріями оцінювання.</p>	<p>Виконання завдань, також формулювання і вирішення проблем з використанням нових знань, з інших галузей включно; незалежне планування власного навчання протягом життя і керування іншими у цьому напрямку;</p>	<p>Володіння науковими методологіями та інструментами у галузі/галузях навчання, а також володіння загальними вміннями, які відносяться до роботи, у галузі/галузях навчання Здатність оцінювати та обирати серед наукових теорій, методологій, інструментів та загальних вмінь у галузі/галузях навчання та встановлювати нові моделі аналізу та вирішення проблем на науковій основі</p>
8	<p>Найпрогресивніші спеціалізовані вміння і техніки, у тому числі синтез і оцінка, які потрібні для вирішення критичних проблем у дослідженні і/або інноваціях і розширення і перевизначення існуючого знання або професійної практики</p>	<p>Критичний аналіз, оцінка і синтез нових та складних ідей розроблення та реалізація проектів, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику і розв'язання значущих соціальних, наукових, культурних, етичних та інших проблем</p>	<p>Володіння комплексними розвиненими вміннями відносно ідентифікації і вирішення новаторських проблем в області дослідженні або інновацій у межах спеціалізованого наукового предмета <i>або</i> в області професійної діяльності. Вміння розробляти, впроваджувати, управляти, обдумувати та оцінювати процеси, включаючи ні міждисциплінарно му рівні. Оцінювання нових ідей і процедур.</p>	<p>Аналіз і творчий синтез наукових і творчих досягнень для ідентифікації і вирішення дослідницьких проблем, а також проблем, пов'язаних з інноваційною і творчою діяльністю; внесення нових елементів до цих досягнень; незалежне планування власного розвитку, а також надихання на розвиток інших;</p>	<p>Володіння науковими теоріями, методами та інструментами, а також іншими вміннями, пов'язаними з дослідженнями та розвитком у галузі Вміння аналізувати, оцінювати та розвивати нові ідеї, включаючи розробку та розвиток нових технологій та вмінь у галузі дослідження</p>

У НРК України наведені дескриптори компетентності у комунікації та автономності і відповідальності. Саме такі формулювання дескрипторів відсутні у ЄРК, НРК Німеччини, Польщі та Данії, але самі компетентності досить докладно описано у змісті дескрипторів цих країн.

Таблиця 3

Порівняння компетентностей у комунікації у ЄРК, НРК України, Німеччини, Польщі та Данії в області вищої освіти

Рівень	НРК	Німеччина	Польща	Данія
5	Взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності	Здатність презентувати складні факти і обставини у професійних областях запланованим чином відповідним отримувачам такої інформації. Здатність діяти попереджувальним чином, розглядаючи інтереси і потреби отримувачів інформації.	Здатність формулювати помірно складні твердження, використовуючи спеціальну термінологію; розуміти і формулювати дуже прості твердження іноземною мовою, використовуючи спеціалізовану технологію	Здатність спілкуватись щодо проблем, пов'язаних з роботою, та їх рішеннями з партнерами з співробітництва та користувачами
6	Донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності	Здатність презентувати експертам аргументи і рішення до складних професійних проблем і працювати спільно з такими експертами для подальшого розвитку.	Здатність спілкуватись з оточенням; обґрунтовувати позицію	Здатність спілкуватись щодо професійних проблемних питань та рішень з колегами та неспеціалістами, а також з партнерами з співробітництва та користувачами
7	Здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію	Здатність презентувати результати роботи таких груп або організацій. Вести специфічні дебати у підрозділі та між підрозділами.	Здатність спілкуватись з різними групами респондентів, доречно обґрунтовуючи свою позицію	Здатність доносити знання, які засновані на дослідженнях, та обговорювати професійні та наукові питання як з колегами, так і з неспеціалістами
8	Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб	Здатність вести дебати між спеціалістами та вносити інноваційні внески до професійних дебатів фахівців, включаючи у міжнародних контекстах.	Здатність брати участь в обміні досвідом та ідеями, також у міжнародній спільноті	Здатність брати участь у міжнародних обговореннях у галузі вивчення та розповсюджувати результати досліджень та прогрес до широкої публіки

Порівняльний аналіз ЄРК, НРК України, Німеччини, Польщі та Данії в області вищої освіти показує, що НРК України в цілому відповідає стандартам ЄРК та має багато спільного з НРК Німеччини, Польщі та Данії. Таблиця 1 дозволяє простежити, що більшість дескрипторів знань у ЄРК та НРК України, Німеччини, Польщі та Данії є подібними, спостерігається підвищення глибини знань та прогресивною зміною типу знань від рівня до рівня.

З аналіз у таблиці 2 помітно, що ЄРК надає більш узагальнені дескриптори вмінь, ніж НРК

України, Німеччини, Польщі та Данії, але всі дескриптори описують вміння у прогресі навчальних або професійних досягнень. НРК України надає окремі дескриптори для комунікації, а також автономії і відповідальності. У НРК Німеччини ці дескриптори цих якостей є складовими особистої компетентності; у НРК Польщі та Данії комунікація прописана у дескрипторах вмінь, а відповідальність – у соціальній компетентності у НРК Польщі і у компетентності НРК Данії. Таким чином, дескриптори комунікації, автономії і відповідальності є наявними у рамках всіх країн, що були проаналізовані. Але дескриптори комунікації НРК не прописують взаємодію у міжнародних контекстах, включаючи комунікацію європейськими мовами, як це прописано у НРК Німеччини, Польщі та Данії, що, безумовно, потребує доопрацювання, оскільки метою створення НРК є сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій.

Висновки... Наше дослідження дозволяє застосовувати результати порівняльного аналізу ЄРК, НРК України, Німеччини, Польщі та Данії у виробленні стратегії розвитку академічної і професійної мобільності у вищій освіті. Аналіз дескрипторів знань у ЄРК та НРК України, Німеччини, Польщі та Данії показав їх подібність з підвищенням глибини знань та прогресивною зміною характеру знань від рівня до рівня.

Подібний прогрес спостерігається у дескрипторах вмінь, комунікації, автономії та відповідальності, не дивлячись на їх різну належність до тієї чи іншої компетентності.

Дескриптори НРК України потребують певного опрацювання для більшої відповідності ЄРК та національним рамкам інших країн. НРК європейських країн, які було проаналізовано, об'єднують у собі посилання на Європейську рамку кваліфікацій і самосертифікацію згідно з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти; НРК України не містить опису кваліфікацій вищої освіти, що гальмує процес визнання українських дипломів та кваліфікацій.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: подальший порівняльний аналіз НРК з НРК європейських країн з метою удосконалення дескрипторів рівнів вищої освіти; співвіднесення НРК до Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти з метою сприяння визнання дипломів українських закладів освіти.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> / Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy Pro zatverdzhennja Nacionalnoji ramky kvalifikacii (Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine About the Confirmation of the National Frame of Qualifications) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. [in Ukrainian]
2. Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cedefop.europa.eu/files/6119_en.pdf. [in English]
3. Development of national qualifications frameworks in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cedefop.europa.eu/files/6112_en.pdf. [in English]
4. Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_en.pdf. [in English]
5. Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/Global%20Inventory%20of%20Regional%20and%20National%20Qualifications_v1.pdf. [in English]
6. Self-certification report of the national qualifications framework for higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/1_2015/101602.pdf. [in English]

Дата надходження статті: «27» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «10» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Єремєєв В. – доктор технічних наук, професор
Аносов І. – доктор педагогічних наук, професор

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: poliform55@gmail.com

Osadchyi Viacheslav – head of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogics, professor, e-mail: poliform55@gmail.com

Симоненко Світлана – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, e-mail: poliform55@gmail.com

Symonenko Svitlana – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, e-mail: poliform55@gmail.com

ТЕТЯНА РИБАК,

аспірант

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

TETIANA RYBAK,

postgraduate student

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Особливості методичної роботи україномовних шкіл за кордоном
Peculiarities of the Methodical Work of Ukrainian Schools Abroad

У статті окреслено основні чинники виникнення українського шкільництва за межами української держави. Автором обґрунтовано основні причини еміграції українського населення. У статті відзначено, що реформування системи національної освіти та її розвиток є основою для інтелектуального, духовного, культурного розвитку українського суспільства, виходу його на міжнародну арену світових взаємовідносин.

Акцентовано увагу на тому, що одним із способів розповсюдження національної ідеї українського етносу зарубіжжя першочергова роль належить освіті, шкільництву.

Автором виокремлено послідовні етапи розвитку українознавчої освіти за кордоном. Детерміновано основні чинники збереження етнічної ідентичності в іншонаціональному середовищі. З'ясовано особливості становлення шкільництва в країнах поселення українських громад, які спричинили багатоманітність форм вияву української освіти в зарубіжжі. Репрезентовано організаційно-методичну структуру освітніх установ діаспори.

Встановлено, що процес розвитку українського шкільництва за кордоном тісно пов'язаний з історією української еміграції. Доведено, що рівень розвитку української освіти в зарубіжжі залежав від впливовості українців у творенні власної держави. Детальна характеристика життєдіяльності українських освітніх закладів зарубіжжя показала, що рідні школи, «просвітні» товариства з моменту їх появи у країнах поселення українців були не лише осередками освіти, але й вели значну культурно-просвітницьку діяльність як серед своїх земляків, так і в іншонаціональному середовищі.

Автором доведено, що шкільництво українського зарубіжжя – це складова української педагогіки, важливий чинник збереження української національної ідентичності.

Ключові слова: *україномовні школи, українська західна діаспора, еміграція, етнічна ідентичність, національна свідомість, педагогіка, українське зарубіжжя.*

The main factors of emergence of Ukrainian education outside of Ukraine were delineated in the article. The main reasons of migration of Ukrainian population have been substantiated by the author. It was determined that the reforming of the national education system and its development is the basis for intellectual, spiritual and cultural development of Ukrainian society, its exit into the international arena of world relationships.

The attention was focused on the fact that one of the methods for dissemination of national idea of Ukrainian ethnic of abroad countries primary role belongs to the education.

The successive stages of the development of Ukrainian education abroad were singled out by the author. It has been determined the main factors for the preservation of ethnic identity in a foreign environment. Peculiarities of schooling formation in the countries of settlement of Ukrainian communities that caused diversity of forms for manifestation of Ukrainian education abroad have been clarified. The organizational and methodological structure of educational institutions of Diaspora was represented in this article.

It has been established that the development process of Ukrainian education abroad is closely linked with the history of Ukrainian immigration. It has been proved that the level of Ukrainian education abroad depended on the Ukrainian influence in the creation of their state. It has been determined the main reasons of the mass migration of working age people outside the country and the preservation of their native word in a foreign country.

Detailed characteristics of Ukrainian educational institutions of abroad countries showed that native schools, «translucent» associations since their emergence in the West Ukrainian settlements were not only centers of education, but were significant cultural and educational activities among their countrymen, and in foreign environment.

It has been proved that Ukrainian schooling of abroad countries is a component of Ukrainian pedagogy, an important factor in the preservation of Ukrainian national identity.

Key words: *Ukrainian schools, Ukrainian Western Diaspora, emigration, ethnic identity, national consciousness, pedagogy, Ukrainian abroad.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із пріоритетних місць у сучасному інформаційному світі належить освіті. Освіта завжди стоїть перед необхідністю піднятися до рівня соціальних змін та виконувати нові соціальні замовлення [11, с.6]. Від рівня та якості системи національної освіти залежить активність громадян у суспільно-політичному житті держави. Це забезпечується відповідною законодавчою базою: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [4], Закон України «Про освіту» [5], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [8] та Концепція національного виховання [10].

Варто зазначити, що реформування системи національної освіти та її розвиток є основою для інтелектуального, духовного, культурного розвитку українського суспільства, виходу його на міжнародну арену світових взаємовідносин.

Національне виховання в українській державі має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури [4].

Акцентуємо увагу на тому, що каталізатором вище зазначеного виступає світове українство: українці, які проживають на теренах нашої держави та за її межами. Державна політика з цього питання реалізується також через прийняття ряду законодавчих документів: Закон України «Про правовий статус закордонних українців», Державна програма «Українська діаспора до 2000 року», Національна програма «Закордонне українство», Державна програма співпраці із закордонними українцями, Національна концепція співпраці із закордонними українцями. Тому цілком стає очевидно, для того, щоб забезпечити інтенсивне поширення української національної ідеї, потрібно налагодити тісний зв'язок із закордонними українцями, створити єдиний національно-культурний освітній простір.

Одним із способів розповсюдження національної ідеї українського етносу зарубіжжя першочергова роль належить освіті, шкільництву. У ст. 12 Конституції України проголошується: «Україна дбає про задоволення національно-культурних і мовних потреб українців, які проживають за межами держави» [7]. Саме через організацію потужної бази україномовної мережі шкіл можна уникнути асиміляції народу за кордоном, сприяти розвитку самосвідомості, самоідентифікації нації, формувати національно свідому, гармонійно-розвинену особистість, патріота України.

Аналіз досліджень і публікацій... Серед наукового кола досліджень розвитку шкільництва української західної діаспори присвячені роботи І. Руснака, І. Божук, М. Василик, С. Карпенка, І. Вінницького, С. Наріжного, С. Сірополка та ін.

Формування цілей статті... Мета нашого дослідження – обґрунтувати джерела та етапи розвитку шкільництва за кордоном та зацентувати увагу саме на організаційно-методичній діяльності освітніх установ діаспорян.

Виклад основного матеріалу... Становлення діаспорного шкільництва української держави обумовлено низкою факторів: 1) Еміграція з України як фактор, що виявився у кількісних і якісних показниках еміграційного середовища (чисельність, низький рівень освіти тощо), відтак – практична необхідність в освітніх закладах для українського соціуму. 2) Формування засад нової школи в Україні й перенесення цього досвіду на еміграцію. Ці процеси фактично були паралельними, адже на поч. ХХ ст. і на українських землях, і в еміграції розвиток українського шкільництва відбувався на громадських засадах. 3) Поразка Української революції 1917-1921 рр., а відтак й неможливість гармонійного розвитку національного шкільництва в Україні. 4) Виїзд значної частини відомих діячів української школи й педагогіки за кордон і продовження там теоретичної й практично-педагогічної роботи. 5) З появою політичної еміграції у 20-х рр. ХХ ст. пов'язано поглиблення теоретичних розробок у галузі українського шкільництва та значення ролі освіти для розвитку самосвідомості нації і розширення освітньої мережі.

У дослідженні М. Василик окреслені наступні етапи розвитку українознавчої освіти за кордоном:

1-й етап логічно збігається з першою хвилею української еміграції кінця ХІХ – початку ХХ століття. Характерними особливостями його було створення освітніх осередків «Просвіт», заснування перших шкіл громадсько-приватного типу.

II етап – період Української революції 1917-1921 рр. характеризувався появою Української держави як чинника українського суспільства, а отже й освітнього життя українців за кордоном. Закладено було основні напрямні політики взаємин між державою і українцями за межами України та показано значення ролі освіти у суспільному житті.

III етап – 20-40-і рр. ХХ ст. пов'язаний із українською політичною еміграцією. Характеризується значною активізацією українського громадського та культурно-освітнього життя, передовсім на теренах Європи.

IV етап – 50-80-і рр. ХХ ст. – період громадсько-організаційного усталення шкільної освіти у

країнах проживання українських громад. Характерними рисами цього періоду було затухання освіти у європейських країнах і перенесення акцентів в освітній діяльності до США, Канади, Австралії.

V етап – поч. 90-х рр. XX ст. – до сьогодні характеризується активізацією організаційної діяльності з розвитку і розширення національно-освітніх потреб, що було зумовлено проголошенням незалежності України й появою нового фактору – освітніх запитів українців, які проживають на теренах колишнього СРСР й новітньої трудової еміграції.

Отже, можна цілком погодитися з тим, що процес становлення українського шкільництва в зарубіжжі відбувався одночасно з еміграцією з України та освоєнням нових земель у країнах поселення, і був зумовлений як потребами в освіті, оскільки переважна більшість переселенців були малоосвіченими, так і прагненням українців зберегти власну етнічну ідентичність в іншонаціональному середовищі. Подальший розвиток шкільництва українського зарубіжжя перебував у безпосередній залежності від державотворчих процесів в самій Україні. Як наслідок, у своєму розвитку з кінця XIX і впродовж всього XX ст. українознавча освіта за межами України пройшла кілька етапів, що характеризувалися особливостями структуризації шкільництва та його ролі у житті зарубіжних українців [3, с.12–13].

Відомо, що серед еміграційного потоку переважна більшість людей були малоосвіченими, тому завданням перших освітніх установ було збереження етнічної ідентичності в іншонаціональному середовищі, формування національної самосвідомості молоді через вивчення української мови для спілкування як в громаді, так і поза її межами.

Зауважимо на тому, що у національному вихованні першочергова роль у прищепленні любові до вивчення та спілкування рідною мовою належала родині, церкві, школам та громадським організаціям. На родині емігрантів була покладена надзвичайно велика відповідальність у вихованні національної свідомості підрастаючого покоління, адже повноцінна гармонійно розвинена особистість повинна бути вихованою виключно на рідномовному ґрунті. Дотримання в сім'ях української атмосфери, етнічної культури, традицій, звичаїв, вивчення рідної мови, покликано сформувати міцну, сильну та свідому спільноту, а отже, активне суспільство глобалізаційного процесу.

На думку Віри Лукаш-Боднарук, рідна мова – це перший і основний чинник національного виховання. Вона – одна з характеристичних ознак національної приналежності і найважливіше знаряддя розвитку національної свідомості. Дехто каже, що любити Україну можна навчити і в чужій мові. Може це і правда у відокремлених випадках, але це те саме, що читати Шевченка в чужому перекладі. Глибоку вартість може мати тільки виховання в українській мові, бо репрезентувати гідно свій народ може тільки той, хто знає добре рідну мову. Батьки, що не навчили дітей української мови, позбавили їх змоги засвоїти собі духовні надбання нашої культури та пізнати в оригіналі пам'ятки нашої культури [1, с.10].

У дослідженні Л. Божок зазначено, що у вихованні української діаспорної молоді мали місце також церковні установи. Митрополит Іларіон (І.Огієнко) стверджував наступне: «на чужині рідна Церква набирає все більшого значення: вона – душа наша, наше сумління, вона – наша Мати, що береже своїх дітей від загибелі». Отже, церква в діаспорі – це не просто релігійний центр, це, образно кажучи, серце української спільноти, етнічної традиції виховання, просвіти, культури й менталітету. Це те, що єднає молодь діаспори з її предками на рідній землі, те, що не дозволяє їй загубитись серед велелюддя народів у країнах поселення. Урочисте відзначення релігійних свят за українським звичаєм – неперевершений виховний чинник [2, с.11].

Крім того, до виховання молоді українського зарубіжжя мали причетність також рідномовні школи та курси українознавства. Виникнення та організацію перших україномовних курсів за океаном приписують ентузіастці, народній вчительці Михайлині Ставничій та інженеру Михайлу Бобкову. За ініціативи М. Ставничої, довголітньої виховниці молоді в Україні, гурток жінок-ентузіасток суспільної праці для України заснував у Клівленді в 1952 році 33-ій Відділ Союзу Українок Америки ім. Лесі Українки. Одним з перших кроків Відділу було заснування у 1953 році «Світлички» [12, с.28].

Варто наголосити на тому, що на ниві педагогічного зарубіжжя працювали й інші освітяни, як: Володимир Радзикевич, Михайло Ждан, Григорій Голембйовський, Володимир Павлусевич, Наталя Тарасюк, Марія Олексин, Анна Єзерська, Олена Дуб, Володимир Смаль-Стоцький, Роман Лесик, Роман Чучкевич, Григорій Голембйовський, Іван Бурда, Іван Фур, Юра Яремкевич і Кость Мельник та багато інших.

Пропонуємо розглянути організаційно-методичну структуру освітніх установ діаспорян на прикладі організації навчально-виховної діяльності в Українській Суботній Школі Товариства «Рідна школа».

Варто зазначити, що основними завданнями Української Суботньої Школи Товариства «Рідна

Школа» були наступні: навчати дітей і молодь українській мові та інших українознавчих предметів, християнської релігії; виховувати у молоді шанобливе ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, української мови, національних і християнських цінностей; усвідомлення й зміцнення почуття національної самосвідомості у європейському дусі; представляти українознавче шкільництво перед українською громадою, її організаціями і пропагувати потребу існування, розбудови й забезпечення шкіл українознавства; поширювати інформацію про українське шкільництво в навчально-виховних, суспільно-громадських колах української діаспори та України [9, с.2].

Відомо, що організація навчально-виховного процесу в Українській Суботній Школі Товариства «Рідна Школа» включала в себе наступні складові компоненти:

1. Українська Суботня Школа Товариства «Рідна Школа» планує свою роботу самостійно відповідно до річного плану. В плані роботи відображаються найголовніші питання роботи навчального закладу, визначаються перспективи його розвитку. План роботи на наступний шкільний рік затверджується батьківським комітетом в кінці навчального року.

2. Основним документом, що регулює навчально-виховний процес, є робоча навчальна програма, яка затверджується директором при погодженні з педагогічною радою.

3. Відповідно до робочої навчальної програми педагогічний колектив школи (садка) самостійно добирає підручники, навчальні посібники, а також науково-методичну літературу, дидактичні матеріали, форми, методи, засоби навчальної роботи, що мають забезпечувати виконання основних завдань школи.

4. Крім різних форм обов'язкових навчальних занять, у навчальному закладі проводяться факультативні заняття (гуртки) та заходи, що передбачені окремим розкладом і спрямовані на задоволення освітніх інтересів учнів та на розвиток їх творчих здібностей, нахилів і обдарувань.

5. Участь учнів у громадських заходах, організованих Українською Суботньою Школою, є частиною навчально-виховного процесу.

6. Учням, які закінчили певний ступінь Української Суботньої Школи, видається відповідний документ у формі довідки (садочок) або свідоцтва (школа) [9, с.3].

Зауважимо, що педагогічні працівники Української Суботньої Школи Товариства «Рідна Школа» мали певні зобов'язання:

– забезпечувати належний рівень викладання навчальних дисциплін відповідно до робочої навчальної програми;

– сприяти розвитку інтересів, нахилів та здібностей дітей, а також збереженню їх здоров'я, пропагувати здоровий спосіб життя;

– сприяти зростанню іміджу навчального закладу;

– настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до народних традицій і звичаїв, духовних та культурних надбань українського народу, української мови, національних цінностей, принципів загальнолюдської моралі;

– створювати сприятливу навчальну атмосферу, плекаючи в учнів емоційну прив'язаність до українського світу;

– виховувати в учнів/вихованців повагу до батьків, родини та всіх людей; готувати учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

– дотримуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність учнів;

– постійно підвищувати свій професійний рівень та педагогічну майстерність.

Зважаючи на те, що управління Українською Суботньою Школою Товариства «Рідна Школа» здійснювалося батьківським комітетом, безпосереднє керівництво навчальним закладом здійснював все ж таки його директор [9, с.5].

Варто зазначити, що батьківський комітет також повинен був забезпечити якісну та фінансову підтримку роботи Української Суботньої Школи, а саме:

– формування позитивного іміджу Української Суботньої Школи;

– фінансове забезпечення школи: забезпечення навчально-методичним матеріалом та зміцнення матеріально-технічної бази школи, фінансування культурно-масових заходів, прогулянок, фінансові видатки дирекції та вчителям, закупівля технічного та канцелярського обладнання;

– залучення додаткових джерел фінансування школи (влаштування культурно-масових заходів, тощо);

– піклування про підтримання задовільного стану приміщення школи;

– підтримка громадських ініціатив щодо вдосконалення навчання та виховання учнів і роботи педагогів;

– організація дозвілля вихованців;

– об'єднання зусиль педагогічного і учнівського колективів, батьків, громадськості щодо розвитку Української Суботньої Школи та удосконалення навчально-виховного процесу [9, с.6].

Закцентуємо на тому, що характеристика життєдіяльності українських освітніх закладів зарубіжжя показала, що рідні школи, «просвітні» товариства з моменту їх появи у країнах поселення українців були не лише осередками освіти, але й вели значну культурно-просвітницьку діяльність як серед своїх земляків, так і в іншонаціональному середовищі. З цією метою створюються театральні гуртки, студії декоративно-ужиткового мистецтва, хори, спортивні клуби тощо. Вагомим фактором підтримки рідномовної освіти та підготовки фахівців з українознавчих дисциплін вищого рівня кваліфікації стала діяльність українознавчих інституцій при університетах в країнах проживання українських громад.

Висновки з описаного дослідження... Отже, здійснене нами дослідження особливостей методичної роботи україномовних шкіл за кордоном дає підстави стверджувати, що процес розвитку українського шкільництва тісно пов'язаний з історією української еміграції. У такий спосіб шкільництво українського зарубіжжя вливалось в річище освітньої системи, було складовою української педагогіки, важливим чинником збереження української національної ідентичності в полікультурному середовищі.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері можна віднести такі проблеми: рівень розвитку української освіти в зарубіжжі, який залежав від впливовості українців у творенні власної держави; становлення шкільництва в країнах поселення українських громад, що спричинили багатовекторність, різноманітність форм вияву української освіти в зарубіжжі: курси грамоти, середні школи, рідні школи, світлички (дитячі садки), курси українознавства, суботні (недільні) школи українознавства, пункти вивчення української мови тощо.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Боднарук В. Л. Роля школи українознавства у вихованні української дитини в Америці / В. Л. Боднарук // Наше життя. – 1989. – № 3. – С. 10. / Bodnaruk V. L. Rolia shkoly ukrainoznavstva u vykhovanni ukrainiskoi dytyny v Amerytsi (The role of Ukrainian schools in bringing up of a Ukrainian child in America), *Nashe zhyttia*, 1989, Issue 3, 10 p. [in Ukrainian]
2. Божук Л. В. Шкільництво українського зарубіжжя: традиції та сучасний досвід : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 09.00.12 / Л. В. Божук. – Київ : Б.в., 2009. – 18 с. / Bozhuk L. V. Shkilnytstvo ukrainskoho zarubizhzhia: tradytsii ta suchasnyi dosvid (Schooling of Ukrainian Diaspora: traditions and modern experience), Thesis abstract of Cand. Sc. (History), 09.00.12, Kyiv, 2009, 18 p. [in Ukrainian]
3. Василик М. С. Тенденції національного виховання українців США і Канади (друга половина XX - початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. С. Василик. – Київ, 2013. – 19 с. / Vasylyk M. S. Tendentsii natsionalnoho vykhovannia ukrainsiv SSHa i Kanady (druha polovyna XX – pochatok XXI st.), Thesis abstract of Cand. Sc. (Pedagogical), Kyiv, 2013, 19 p. [in Ukrainian]
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затвердж. постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 03.11.1993 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (access date: 09.09.2015). / Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»), (State national program of «Education» («Ukraine of XXI Century»)) approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine from 03.11.1993, no. 896, available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (access date: 09.09.2015). [in Ukrainian]
5. Закон України «Про освіту» прийнятий 23.05.1991 р. ; №1060 ; зі змінами та доповненнями // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Дата звернення: 10.09.2015. / Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (The Law of Ukraine «On Education» adopted 23.05.1991 no. 1060, with changes and additions // Details of Supreme Council of Ukraine, 1991, no. 34, available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (access date: 09.09.2015). [in Ukrainian]
6. Климишин О. Виховання дитини і середовище / О. Климишин // Наше життя. – 1954. – № 11. – С. 1. / Klymyshyn O. Vykhovannia dytyny i seredovyshe (Upbringing a children and Environment), *Nashe zhyttia*, 1954, Issue 11, 1 p. [in Ukrainian]
7. Конституція України, Закон від 28.06.1996 р., № 254к/96-ВР / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. – Дата звернення: 11.09.2015. / Konstytutsiia Ukrainy (The Constitution of Ukraine, the Law from 28.06.1996, no. 254k/96-BP / Details of Supreme Council of Ukraine (SCU), 1996, no. 30, art. 141, available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. (access date: 11.09.2015). [in Ukrainian]
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.02 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>. – Дата звернення: 09.09.2015. / Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti: Ukaz Prezydenta Ukrainy (National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century), the Decree of the President of Ukraine), no. 347/2002 from 17.04.02, available at: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>. (access date: 09.09.2015). [in Ukrainian]

9. Правильник Української Суботньої Школи Товариства «Рідна школа». – Мюнхен. – 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrainskashkola.at.ua/Pravylnyk_USS.pdf. – Дата звернення: 10.09.2015. / Pravylnyk Ukrainkoi Subotnoi Shkoly Tovarystva «Ridna shkola», (Bulletin of Ukrainian Saturday schools of Society «Native school», Munich, 2006, available at: http://ukrainskashkola.at.ua/Pravylnyk_USS.pdf. (access date: 10.09.2015). [in Ukrainian]

10. Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді // Рішення Колегії МОН України від 25.06.09 року, протокол № 7/2-4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/. – Дата звернення: 12.09.2015. / Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalnoho vykhovannia studentskoi molodi (On approval of the Concept of national education of student young people), the decision of the College of Education of Ukraine from 25.06.09, protocol no. 7/2-4, available at: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/. (access date: 12.09.2015). [in Ukrainian]

11. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – К. : Друга ріка; Фенікс, 1993. – 550 с. / Semchyshyn M. Tysiacha rokiv ukrainskoi kultury (Thousand Years of Ukrainian culture), *Druha rika; Feniks*, Kyiv, 1993, 550 p. [in Ukrainian]

12. Сидір М. Дописи округ і відділів Союзу Українок Америки / М. Сидір // Наше життя. – 1993. – № 1. – С. 28. / Sydir M. Dopysy okruh i viddiliv Soiuzu Ukrainok Ameryky (Posts of district and departments of Union of Ukrainians in America), *Nashe zhyttia*, 1993, Issue 1, 28 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «15» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «30» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Рибак Тетяна – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: rb.sisters.999@yandex.ru

Rybak Tetiana – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: rb.sisters.999@yandex.ru

УДК 37.015.2

ІГОР РОЩІН,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент
(Україна, Миколаїв, Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»)*

IHOR ROSHCHIN,

*candidate of physical training and sports sciences, assistant professor
(Ukraine, Mykolaiv, Separated unit «Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts»)*

Фізіологічне підґрунтя підготовки дитини до взаємодії з навколишнім світом

Physiological Basis of Preparation of the Child to Interact With the Surrounding World

У статті автором здійснено аналіз наукового підґрунтя розвитку дитини, її взаємодії з навколишнім світом. Узагальнено, що взаємодія дитини з навколишнім світом, тобто його пізнання, відбувається через відчуття та сприйняття. Актуалізовано цей процес в сучасних умовах розвитку, навчання і виховання дітей.

Охарактеризовано поняття «відчуття» – це психічне відображення властивостей реальності, яке виникає і функціонує в процесі життя. Це найпростіша пізнавальна діяльність, через яку дитина отримує елементарні відомості про зовнішнє середовище і стани свого організму. Відчуття у своїй якості та розмаїтті відбивають різноманітність значущих для людини властивостей навколишнього середовища. Життєва роль відчуттів полягає в тому, щоб своєчасно й швидко доводити до центральної нервової системи, як головного органу управління діяльністю всього організму, відомості про стан зовнішнього та внутрішнього середовища та наявність у ньому біологічно значущих факторів

Більш складним процесом є сприйняття – віддзеркалення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття. Сприйняття тісно пов'язано з руховою діяльністю, з емоційними переживаннями, різноманітними розумовими процесами.

Ключові слова: відчуття, сприйняття, пізнання, розвиток, дитина.

In the article the author made an analysis of the scientific basis of the child's interaction with the outside world. In summary, the interaction of the child with the environment, that is, his knowledge, is due to sensation and perception. The process of training and education of children in modern conditions of development has been examined.

Characterized by the concept of «feeling» – a mental reflection of the properties of reality, that emerges and functions in the process of life. This is the cognitive activities through which the child receives basic information about the environment and the state of his body.

A more complicated process is the perception – a reflection of objects, phenomena, processes, and the totality of their properties in their entirety with the direct impact of these objects and phenomena related to the senses. Perception is closely associated with motor activity, emotional experiences, various thought processes.

In order to develop the senses, the interaction of the child with the world, that is in the process of cognition, should pay attention to such things as the perception of a holistic object, creating a general impression of him, the allocation of the main parts of the subject, the definition of their properties, the determination of the spatial distribution of some parts respect.

Thus, if the preparation of the child for responsible interaction with the environment to build in that order, the study of objects of the world will be holistic and generalized. Moreover, the mastery of his own body, space activities, language and sensory standards, submission to the will of their own time – all of this will be targeted using the calculated and logically aligned loads analyzers.

Key words: *sensation, perception, cognition, development, child.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Тенденції розвитку психології та педагогіки кінця ХХ – початку ХХІ століть переконують в тому, що праці з фізіології, зокрема І.М. Сеченова, І.П. Павлова та В.М. Бехтерева, набувають не лише все більшої популярності, а й стають більш вагомими та прагматичними для педагогів-науковців і педагогів-практиків. І, в першу чергу, це стосується наукового підґрунтя розвитку дитини, її взаємодії з навколишнім світом. Погоджуючись з К. Д. Ушинським в тому, що раціональне застосування педагогіки неможливе без знання «устрою і законів життя та розвитку людського організму як тілесного, так і душевного» [5], тобто фізичних і фізіологічних явищ.

Аналіз досліджень і публікацій... Як відомо, людський організм являє собою цілісну біосоціальну систему, що існує в єдності з навколишнім середовищем і регулюється центральною нервовою системою. У процесі розвитку дитини постійно взаємодіють чинники спадковості та середовища, визначаючи особливості її організму. Взаємодія чинників спадковості й середовища обумовлює особливості будови тіла, вищої нервової діяльності та стиль взаємодії з оточенням. За вченням видатних фізіологів Івана Миколайовича Сеченова та Івана Петровича Павлова, зовнішнє середовище впливає на розвиток вроджених даних організму, регулює його функціональні можливості, проте, не обмежує їх (за виключенням фізичних вад) [17].

Організм людини може існувати й успішно функціонувати лише тоді, коли перебуває у рівновазі з навколишнім середовищем, під впливом якого йому доводиться змінювати власні фізіологічні функції.

Дослідження названих та інших науковців, їх послідовників зокрема, показують, що взаємодія дитини з навколишнім світом, тобто його пізнання, відбувається через відчуття та сприйняття. Відчуття – це психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ, станів організму під безпосереднім впливом подразників на відповідні органи чуття [16, с.224]. Сприйняття – це також психічний процес, сутність якого полягає у відображенні предметів і явищ дійсності за безпосередньої їх дії на органи відчуття, що супроводжується розумінням цілісності відображуваного [16, с.427]. Проблематика розвитку відчуттів у дітей не нова, в останні роки вона активно розроблялася такими дослідниками, як Д.Альтхауз, Л.Р.Бологіна, С.П.Баранова, Б.Ф.Волков, Н.В.Волкова, І.В.Дубровіна, Т.С.Комарова, М.І.Лісіна, В.Мамаєва та ін. Так, сучасна дослідниця О.Усова встановила, що 90% всього розумового багажу дітей складають результати діяльності їх органів чуття [15].

Формування цілей статті... Метою даної статті є аналіз процесів взаємодії дитини з оточенням та навколишнім світом під час онтогенезу.

Виклад основного матеріалу... Отже, відчуття – це психічне відображення властивостей реальності, яке виникає і функціонує в процесі життя. Це найпростіша пізнавальна діяльність, через яку дитина отримує елементарні відомості про зовнішнє середовище і стани свого організму. Відчуття у своїй якості та розмаїтті відбивають різноманітність значущих для людини властивостей навколишнього середовища. Життєва роль відчуттів полягає в тому, щоб своєчасно й швидко доводити до центральної нервової системи, як головного органу управління діяльністю

всього організму, відомості про стан зовнішнього та внутрішнього середовища та наявність у ньому біологічно значущих факторів [2, с.74].

Органи чуття, або аналізатори людини, від народження пристосовані до сприйняття та переробки різноманітних видів енергії у формі стимулів-подразників (фізичних, хімічних, механічних та інших). Види відчуттів відображають своєрідність тих стимулів, які їх спричиняють. Ці стимули, пов'язані з різними видами енергії, викликають відповідні відчуття різної якості: зорові, слухові, шкірні (відчуття дотику, тиску, болю, тепла, холоду та ін.), смакові, нюхові. Інформацію про стан м'язової системи людині надають пропріоцептивні відчуття, які відмічають ступінь скорочення або розслаблення м'язів; про положення тіла відносно спрямованості сил гравітації свідчить відчуття рівноваги.

Сигнали, що надходять із внутрішніх органів (інтероцептивні сигнали), менш помітні і, в більшості випадків, за винятком хворобливих, не усвідомлюються, але також сприймаються та переробляються центральною нервовою системою. Інформація з внутрішніх органів безперервним потоком надходить у мозок, повідомляючи йому про стани внутрішнього середовища, такі як наявність у ньому біологічно корисних або шкідливих речовин, температура тіла, хімічний склад рідин, тиск та ін. У людини також є кілька специфічних видів відчуттів, що несуть у собі інформацію про час, прискорення, вібрацію, деякі інші порівняно рідкісні явища, які мають певне життєве значення (наприклад, ритмічність). З метою забезпечення всебічного розвитку організму, з моменту народження дитину слід привчати розрізняти всі ці сигнали, правильно їх розпізнавати та реагувати.

Більш складним процесом є сприйняття – віддзеркалення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття [2, с.77]. Сприйняття тісно пов'язано з руховою діяльністю, з емоційними переживаннями, різноманітними розумовими процесами. Розпочавшись в органах чуття, нервові збудження, викликані зовнішніми подразниками, переходять у нервові центри, де охоплюють собою різні зони кори головного мозку, і вступають у взаємодію з іншими нервовими збудженнями. Вся ця мережа збуджень, що взаємодіють між собою і широко охоплюють різні зони кори, і становить фізіологічну основу сприйняття. У науковій літературі розрізняють сприйняття:

- простору – відображення відстані, розміру, форми рельєфу оточуючих об'єктів, що діють на аналізатори;
- часу – відображення у мозку об'єктивної тривалості, швидкості та послідовності явищ дійсності;
- руху – відображення зміни положення об'єктів у просторі, яке надає змогу орієнтуватися у відносних змінах у взаємному розташуванні та взаємовідношенні предметів навколишньої дійсності;
- мови – відображення результатів поєднання мозком двох сигналів : акустичного та семантичного (сислового);
- людей – цілісне відображення людини в її чуттєво тимчасових і просторових зв'язках та відносинах;
- предметів та явищ – виокремлення їх від інших за формою та контрастністю [10].

Сприйняття простору є необхідною умовою для орієнтування у навколишньому середовищі. Фізіологами доведено, що в основі різноманітних форм просторового сприйняття лежить функціонування комплексу аналізаторів, які взаємодіють між собою. Особливу роль при цьому виконує руховий аналізатор, за допомогою якого встановлюється ця взаємодія. Взаємодія дитини з довкіллям включає й тіло самої дитини, що займає певне місце у просторі й має певні просторові параметри: величину, форму, розміри, спрямування рухів, заданих у певній системі координат. Тому вивчення навколишнього світу треба починати з власного тіла, приділяючи увагу формуванню правильних пропорцій, розвитку постави, опануванню різними позами й рухами.

Фізіологічною основою сприйняття часу є умовні рефлекси, які постійно виробляються у людини. Цей процес здійснюється шляхом взаємодії аналізаторів, якими людина користується для відображення інших аспектів явищ об'єктивної дійсності. Так, велике значення у сприйманні часу належить кінестетичному аналізатору: він виконує важливу роль у сприйнятті ритму (під ритмом розуміють низку подразників, які послідовно змінюють один одного і мають періодичний характер [16, с.572]). Як засвідчують дослідження психологів, сприйняття тривалості часу залежить від змісту діяльності та уподобань людини. Тому, займаючись з дитиною, треба чергувати заняття, що їй до вподоби, із заняттями, що викликають меншу зацікавленість, правильно розраховуючи час на ті та інші.

Кожній живій істоті притаманна властивість рухатися, це життєво необхідна умова її зв'язку з навколишнім середовищем. Сприйняття руху здійснюється зоровим, слуховим та кінестетичним аналізаторами. Сприйняттю руху допомагає осмислення змін у навколишньому середовищі на

основі індивідуального досвіду і знань дитини. Встановлення напряму та швидкості руху відбувається на підставі досвіду просторової орієнтації, тому при виконанні фізичних вправ слід звертати увагу на визначення дитиною напряму рухів (вгору, вниз, вліво, вправо). Безпосередньо сприймаючи рух, дитина отримує відомості про переміщення предметів; сприйняття руху також здійснюється на базі висновків з попередніх спостережень за предметами. Через це, до комплексу підготовчих занять з дитиною обов'язково слід включати завдання на спостережливість. Існують пози спокою, бігу, стрибків, ходьби, повзання, за допомогою яких, з огляду на особистісний досвід, разом з дитиною доходять висновків щодо здійснюваного руху.

Сприйняття людини людиною здійснюється на основі зовнішності, поведінки, манер, мови, жестів, емоцій, діяльності. Саме тому розвиток м'язів дитини, формування її постави й ходи, оволодіння пластичними рухами має важливе значення для майбутньої соціалізації особистості. Сприймаючи дії, рухи, вчинки, діяльність людини, люди уточнюють свої враження один про одного, корегують своє ставлення до інших людей.

Сприйняття форми і величини предмета здійснюється за допомогою зорового, тактильного і кінестетичного аналізаторів. Однак, основну роль при цьому відіграє зоровий аналізатор. Акомодация очей з важливим руховим механізмом зорового аналізатора допомагає сприймати відстань: якщо порушується акомодация, знижується точність зорового сприйняття відстані. Через взаємодію зорового і кінестетичного аналізаторів забезпечується адекватне сприйняття розміру, форми, рельєфу предметів та їх віддаленості. Діти, взаємодіючи з навколишнім оточенням, оперують конкретними предметами, порівнюють, розкладають та об'єднують їх, знаходять зв'язки, взаємодії та взаємозалежності між ними. На цьому етапі формуються поняття і судження, які виражаються словами, закладається основа словникового запасу, до якого обов'язково мають потрапити дієслова активної дії, усвідомлення яких відбувалося на практиці. У дитини поступово формується мислення – внутрішня дія людини, зовнішнє вираження якої складає рух, спрямований на досягнення мети.

Як і відчуття, сприйняття виникає лише при безпосередній дії на аналізатори, проте, на відміну від сприйняття, відчуття дозволяє відображати лише окремі властивості предметів і явищ. Сприйняття, як цілісне відображення предметів, ситуацій та явищ виникає у свідомості людини при безпосередній дії об'єктів на аналізатори. Процес переходу від відчуття до сприйняття – це перехід до складнішого відображення світу, який збільшує можливості людини щодо пристосування та активного його перетворення. Отже, відчуття складає основу пізнавальної діяльності, умовою розвитку дитини, джерелом побудови адекватного образу світу. Тому відчуття та сприйняття виступають початковим моментом пізнання, який називають сенсорно-перцептивною сферою особистості. Таким чином, необхідність сенсорного (лат. *sensu* – орган чуттів) розвитку дитини – розвитку її відчуттів і сприйняття, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо) [15], є очевидним.

Видатні педагоги Ф. Фребель, М. Монтесорі, О. Декролі, К. Ушинський, Є. Тихеева, С. Русова [15; 17] наголошували на виключній важливості сенсорної сфери дитини, відзначали розвиток органів чуттів дитини як головне завдання дошкільного виховання. Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. Із сенсорного розвитку виростає логічне пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприйняття.

У природі існує розмаїття предметів та явищ, звуків, форм і барв, однак людство упорядкувало їх у певну систему. Оволодіння такими сенсорними еталонами надає змогу дитині сприймати навколишній світ крізь призму суспільного досвіду. Отже, дитина привчається бачити властивості предметів як різновиди або поєднання відомих зразків. Чим більша кількість еталонів, з якими ознайомиться людина у дитинстві, тим багатший її особистий емоційно-чуттєвий досвід. З метою розвитку органів чуттів, під час взаємодії дитини зі світом, тобто у процесі пізнання, слід звертати увагу на такі моменти:

- а) сприйняття цілісного предмета, створення загального враження про нього;
- б) виокремлення основних частин предмета, визначення їх властивостей;
- в) визначення просторового розміщення одних частин відносно інших (вище, нижче, ліворуч, праворуч);
- г) виокремлення дрібніших частин предмета і з'ясування їх просторового розміщення щодо основних;
- г) повторне цілісне сприймання предмета, закріплення враження.

Тобто, якщо підготовку дитини до свідомої взаємодії з оточенням будувати саме у такій послідовності, то вивчення предметів навколишнього світу буде цілісним та узагальненим. Більше того, оволодіння власним тілом, простором дії, мовою і сенсорними еталонами, підкорення часу власній волі – все це відбуватиметься цілеспрямовано, з використанням розрахованих і логічно вибудованих навантажень аналізаторів.

Науково-природниче підґрунтя сенсорного розвитку людини розкриває вчення про вищу нервову діяльність. Так, І.М. Сеченов та І.П. Павлов у своїх дослідженнях [1; 14] показали, що відчуття – це своєрідні рефлекторні дії, фізіологічним підґрунтям яких є нервові процеси, що виникають у результаті впливу подразників на органи чуття, або аналізатори. Аналізатори – це органи людського, організму, які аналізують навколишню дійсність і виокремлюють у ній ті чи інші різновиди енергії: зоровий аналізатор виокремлює світлову енергію, або коливання електромагнітних хвиль, слуховий – звуки, тобто коливання повітря, смаковий і нюховий – хімічні властивості речовин, шкірні – теплові та механічні властивості предметів та явищ, що спричинюють ті чи інші відчуття. У кожному аналізаторі є периферійна, аналізуюча частина, або рецептор, тобто орган чуття, призначенням якого є виокремлення в навколишній дійсності світла, звуку, запаху та інших властивостей. У центральній частині аналізатора розрізняють його ядро, тобто скупчення чутливих клітин, і розсіяні поза ним клітини. Ядро аналізатора здійснює тонкий аналіз і синтез збуджень, що надходять від рецептора. За його допомогою подразники диференціюються за особливостями, якістю та інтенсивністю. Розсіяні клітини здійснюють більш грубий аналіз, наприклад відрізняють лише музичні звуки від шумів, виконують нечітке розрізнення кольорів, запахів [14].

Периферійний відділ аналізатора представляють органи чуття із закладеними в них рецепторами, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ, одержує інформацію про нього. Це екстерорецептори (від лат. *exter* – зовнішній, *receptor* – той, що сприймає) – чутливі утворення, що здійснюють сприйняття подразнень від довкілля. До них належать сприймаючі клітини сітківки ока, вуха, рецептори шкіри (дотику і тиску), органів нюху. Інтерорецептори (від лат. *interior* – внутрішній) – чутливі утворення, що сприймають зміни внутрішнього середовища організму. Вони розташовані в тканинах різних внутрішніх органів (серця, печінки, нирок, кровоносних судин та ін) і сприймають зміни внутрішнього середовища організму і стан внутрішніх органів. У результаті надходження імпульсів від рецепторів внутрішніх органів відбувається саморегуляція дихання, артеріального тиску, діяльності серця. Пропріорецептори (від лат. *proprius* – власний, особливий) – чутливі утворення, що сигналізують про положення і рух тіла; містяться в м'язах, суглобах і сприймають скорочення і розтягнення мускулатури [14]. Таким чином, розвиток органів чуття має включати не лише розвиток органів зору, слуху, смаку, нюху, шкірної чутливості, а й відчуття положення тіла в просторі та м'язово-суглобове чуття.

І.М.Сеченов вперше проголосив постулат про «родственність» психічного та фізіологічного в людині «за способом походження», тобто за механізмом проходження. У праці «Элементы мысли» він детально описав розвиток складних психічних форм з елементарних, а у доробку «Кому и как разрабатывать психологию» вчений пояснив, яким чином відбуваються різні види вищої нервової діяльності людини (сприйняття, відчуття, пам'ять, мислення тощо) [3]. Ґрунтуючись на понятті «рефлекс», вчений побудував власну психологічну систему, відповідно до якої відчуття та сприйняття будуються за типом рефлексу, тобто виступають «трехчленними» (мають початок, середину та закінчення) закономірними реакціями організму на зміни зовнішнього чи внутрішнього середовища і здійснюються через центральну нервову систему у відповідь на подразнення рецепторів [14]. І. М. Сеченов початковою ланкою рефлексу вважав не зовнішній, механічний поштовх, а подразнювач – сигнал, який виконує подвійну роль: з одного боку, він пов'язаний з організмом, що його сприймає, з іншого, – із зовнішнім середовищем, властивості якого він розпізнає. Завдяки цьому він інформує організм про ситуацію, до якої треба пристосуватися робочим органам – м'язам. Саме вони, слідом за сприйняттям середовища та переробкою отриманої інформації головним мозком, у відповідь запускають роботу рухового апарату організму людини.

І. М. Сеченов показав, що рефлекторний механізм характеризує діяльність головного мозку – «мозговий машинь», від діяльності якої залежить кінцевий ефект зовнішнього імпульсу. Саме ця «машинь» визначає основні властивості поведінки людини. За сучасними даними, мозок людини є найскладнішою обчислювальною й одночасно аналоговою системою, здатною до самовдосконалення, яка працює згідно зумовленого генотипу та набутих за життя програм, що безперервно вдосконалюються під впливом інформації, що надходить. Переробляючи цю інформацію, мозок людини ухвалює рішення, дає команди та контролює їх виконання [9]. Це видно на прикладі рухів руки, ока, язика – органів, що контактують з предметом, властивості якого відображаються.

Розглядаючи діяльність як реальну зустріч людини із зовнішнім оточенням, як основу розвитку та пізнання, І. М. Сеченов показав роль зору та дотику в їх спільній діяльності та їх відносну цінність у різних умовах. Зір надає можливість людині відтворювати п'ять якостей предмета: його контурів, розмірів, форми, кольору та положення у просторі. Сума кожних відчуттів більш різноманітна за змістом, оскільки дотик включає в себе всі зорові категорії та тепло, гладкість чи шершавість, міцність, пружність чи м'якість поверхні. У своєму поєднанні зір і дотик дають можливість багатостороннього активного чуттєвого пізнання зовнішнього світу. Отже, розвивати ці почуття слід в єдності.

У діяльності провідну роль відіграє рука, як знаряддя, що одночасно відчуває і діє. Виступаючи органом активного дотику, руки рухаються у всіх тих напрямках, що й очі (вгору, вниз, вправо, вліво і т. д.). Дотикальну поверхню, еквівалентну сітківці ока, являє долоня. Рука ж в цілому, з її рухливістю у всіх з'єднаннях, є апаратом, що переміщує дотикальну поверхню долоні в просторі, і часто грає ту ж роль в актах просторового дотику, що і м'язовий апарат очей. І. М. Сеченов взагалі проаналізував м'язове почуття як загальний компонент ряду складних почуттів: описав генезис м'язового почуття, показав, як рух, зокрема ходьба, перетворює м'язове почуття у вимірювач або дробовий аналізатор простору і часу [9].

Велику увагу І. М. Сеченов приділяв вивченню рухової ланки як останньої ланки рефлекторного акту. Вчений писав, що «біля самого серця» він виносив думку, згідно з якою м'яз є органом не тільки руху, а й пізнання [3]. Створене І. М. Сеченовим вчення про органи чуттів як про «аналітичні снаряди», згодом було розвинене І. П. Павловим у його вченні про «аналізатори» [1]. Органи чуттів вчений запропонував розглядати як цілісні «прилади» – аналізатори, що включають поряд з периферійними блоками центральні, локалізовані в корі великих півкуль. Саме аналізатори виробляють вищий аналіз і синтез подразників зовнішнього і внутрішнього середовища. Ці подразники виконують функції сигналів. Вони дозволяють організму розрізнити властивості зовнішніх об'єктів, передбачати перебіг майбутніх подій та організувати поведінку відповідно до можливих сприятливих або несприятливих для організму ситуацій. У створеній І. П. Павловим концепції сигнали носять системний характер, причому вони утворюють дві системи: сенсорну (в психологічному плані їй відповідають чуттєві образи, відчуття, уявлення) і вербальну (їй відповідають слова, усні й письмові знаки людської мови). Завдяки другим сигналами в результаті аналізу і синтезу чуттєвих образів виникають узагальнені розумові образи (або поняття). Цим визначається якісна відмінність між поведінкою тварин, оскільки у них вона регулюється лише першою сигнальною системою, і людини, у якої обидві системи зв'язані.

І. П. Павлов виділяє два види рефлексів – безумовні, або вроджені (рефлекси для задоволення певної потреби, наприклад в їжі, захисті від шкідливих впливів та ін.), та умовні – утворені на базі перших. Організм постійно вчиться розрізнити внутрішні та зовнішні сигнали. Якщо сигнал веде до успіху, тобто підкріплюється, між ним та відповідною дією організму утворюється асоціативний зв'язок, який при повторенні стає більш міцнішим. Отже, займаючись з дитиною, треба постійно підкріплювати (схвалювати, заохочувати тощо) ті навички, у формуванні яких досягається успіх.

«Вся жизнь есть осуществление одной цели, именно, охранения самой жизни, неустанная работа того, что называется общим инстинктом жизни. Этот общий инстинкт, или рефлекс жизни состоит из массы отдельных рефлексов. Большую часть этих рефлексов представляют собой положительно-двигательные рефлексы, т. е. в направлении к условиям, благоприятным для жизни, рефлексы, имеющие целью захватить, усвоить эти условия для данного организма», – писав І. П. Павлов [1]. Тому поряд з умовними рефlekсами вчений виділив інші, цікаві у ракурсі нашої статті – орієнтовний рефлекс та рефлекс мети. Орієнтовний рефлекс академік назвав рефлексом «Що таке?». Він полягає в тому, що організм ніби безперервно задає це питання навколишньому світу, намагаючись оцінити ситуацію, в якій він опинився, і зрозуміти, що являє для нього найбільшу цінність. Орієнтовний рефлекс включає прагнення оволодіти предметом, байдужим для життєзабезпечення організму. Отже, орієнтовний рефлекс – це активні реакції організму на зміни в навколишньому середовищі, які викликають загальне поживлення й низку вибіркової реакції, спрямованих на ознайомлення зі змінами в ситуації. І. П. Павлов писав: «щохвилини кожний новий подразник, який діє на нас, викликає відповідні рухи з нашого боку, щоб краще, повніше довідатися про цей подразник. Мі придивляємося до образу, що з'явився, прислухаємося до звуків, що виникли, посилено приношуємося до запаху, який доходить до нас, і, якщо предмет поблизу, намагаємося доторкнутися до нього, і взагалі прагнемо охопити або пізнати кожне нове явище або предмет відповідними сприймальними поверхнями, відповідними органами почуттів» [1].

«Рефлекс мети має величезне життєве значення, він є основною формою життєвої енергії кожного з нас», – стверджував І. П. Павлов [1]. Стосовно рефлексу мети, як енергетичної змінної, він увів аналогію: «правильным пищевым режимом – соответствующей массой еды и правильной

періодичністю в прийомі пищи, забезпечується завжди здоровий сильний апетит, нормальний пищевої рефлекс, а за ним і нормальне питанье. І наоборот» [1].

Розвитку аналізаторів особливу увагу приділяв і академік Володимир Миколайович Бехтерев. Він вважав, що «тільки систематичне і правильне їх вправляння призводить до їх відносної досконалості й доцільного користування» [4]. У створеному ним Інституті розвитку дитини були отримані експериментальні дані про те, що вже в перші місяці життя у дитини можна спостерігати орієнтовні реакції та «реакції зосередження», розвитку яких вчений надавав особливого значення, оскільки на їх основі утворюються умовні рефлекси зі всіх аналізаторів.

В.М. Бехтерев ввів у науковий обіг поняття «сочетально-двигательный рефлекс». Він вважав, що оволодіння різними формами руху, розвиток активності дитини, знаходиться в тісній залежності від стану її аналізаторів, точно так само як розвиток аналізаторів багато в чому обумовлений процесом оволодіння рухами. Академік наголошував на необхідності опанування дитиною раннього віку не лише вмінням правильно дивитися і бачити, а вмінням спостерігати, легко вловлювати характерні особливості предметів, розуміти гармонію кольорів і звуків, насолоджуватися природою. Всього цього можна досягти, підкреслював учений, «якщо при розвитку дитини будуть стежити не тільки за їх фізичним станом і правильністю функціонування, але й за подальшим розвитком інтелектуальних процесів, безпосередньо пов'язаних з цими органами» [4].

У розвитку органів чуттів значну роль В.М. Бехтерев відводив емоційно-позитивним реакціям або, як він називав їх, – «бодьорим емоціям», які сприяють поживленню дії усіх аналізаторів.

На підставі численних експериментальних даних, основними умовами розвитку дитини В.М. Бехтерев вважав наступні:

- 1) забезпечення фізичного здоров'я дитини (правильне харчування, нормальний сон, дотримання гігієни);
- 2) задоволення природних прагнень дитини й усунення від неї всяких спокус, що породжують бажання, які не можна задовольнити;
- 3) усунення всяких несприятливих подразнень;
- 4) попередження зайвого як фізичного, так і психічного стомлення дитини.

Умовнорефлекторна теорія отримала подальший розвиток в працях П. К. Анохіна, узагальнені результати яких можна оформити у три основні принципи рефлекторної діяльності.

1. Принцип детермінізму, що встановлює причинність нервових зв'язків, законів вищої нервової діяльності. З цього принципу випливає, що ні один нервовий процес не відбувається без будь-якого приводу, причини, сигналу з зовнішньої або внутрішньої середовища організму.

2. Принцип аналізу і синтезу, який відображає функції мозку, його системну діяльність, властивість нервової системи розкладати складні взаємодії навколишньої дійсності на складові елементи, а потім за певних обставин з'єднувати їх в єдину функціональну систему.

3. Принцип структурності розкриває приуроченість динаміки нервових процесів до структури мозку, пов'язує функціональні процеси нервової системи з її матеріальною основою – структурними утвореннями [16].

Отже, підсумовуючи зазначене вище, зауважимо наступне. Новітні дослідження Н.А. Бернштейна, П.К. Анохіна та інших [10; 12], поглибили висновки, зроблені І.М. Сеченовим та І.П. Павловим, і показали, що рефлекторна діяльність організму здійснюється не за схемою рефлекторної дуги, а за схемою кільця. Відповідаючи на роздратування, організм отримує інформацію про результати своєї реакції, про ступінь її результативності. Така зворотна аферентація, або зворотний зв'язок, дозволяє людині відбирати найбільш доцільні для існування реакції. Ті, які виявилися даремними або, тим більше, шкідливими для організму, не повторюються. Вдалі реакції закріплюються у вигляді відомого передбачення, готовністю організму відповісти найбільш доцільним рухом на певний тип впливів.

Сенсорне виховання спрямоване на формування і розвиток у дітей сенсорних процесів (відчуттів, сприймання, уявлень), за допомогою яких вони набувають досвіду орієнтування у зовнішніх властивостях предметів і явищ. Його завдання – навчити дитину точно, повно і розчленовано сприймати предмети, їх властивості і відношення. Без такого навчання сприйняття дитини тривалий час буде поверховим, фрагментарним, не створюватиме необхідних основ для загального розумового розвитку, не формуватиме спостережливості, мислення, мовлення, не відбуватиметься повноцінне засвоєння знань і навичок у подальшому навчанні. Придбаний дитиною досвід, освоєні знання, навички, вміння, пережиті почуття становлять ті внутрішні умови, які опосередковують дію кожного подразника.

Висновки... Коли на дитину протягом тривалого часу діють у визначеному порядку одні й ті ж подразники, на які вона відповідає однаковими реакціями, в корі мозку, завдяки систематичності його роботи, утворюються певні поєднання джерел збудження і гальмування, що регулярно

змінюють одне одного. Так створюється фізіологічна основа, динамічний стереотип, або рухома сталість позитивних і негативних умовних рефлексів. Коли дитину годують завжди в один і той же час, коли від неї завжди вимагають дотримуватися гігієни, у неї виробляються позитивні звички. В їх основі лежить стереотип (сталість) поведінки. Завдяки багаторазовим повторенням система нервових зв'язків усталюється, стереотип закріплюється, все з меншим зусиллям організм здійснює потрібну реакцію. Стереотип, що утворився, повинен бути динамічним, тобто рухомих, щоб дитина могла гнучко пристосовуватися до постійних змін середовища. У навчанні і вихованні дітей вироблення таких динамічних стереотипів (звичок) має величезне значення. Тобто, якщо вироблені системи нервових зв'язків не закріплюються, їх «практикування» (І.П. Павлов) припиняється, стереотип руйнується, причому тим швидше, чим менш міцним він опинився.

Отже, чим вище розвинена сенсорна сфера організму, тим більш диференційованими, різноманітними та складними є його відносини зі світом.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне дослідити в теорії і практиці дослідити індивідуально-типологічну мінливість популяції, яка має бути взята за основу диференційованого підходу в навчанні та вихованні.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Асратян Э. А. Иван Петрович Павлов. Жизнь, творчество, современное состояние учения / Э. А. Асратян. – М. : Наука, 1981. / Asratjan Je. A. Ivan Petrovich Pavlov. Zhizn', tvorchestvo, sovremennoe sostojanie uchenija (Life, Creative Work, Modern State of Teaching) / Je. A. Asratjan. – М. : Nauka, 1981. [in Russian]
2. Баранов А. А. Физиология роста и развития детей и подростков: (теоретические и клинические вопросы). Т. 1: Руководство / Ред. А. А. Баранов, Л. А. Щеплягина. – [2-е изд.]. – М. : ГЭОТАР – МЕДИА, 2006. – 432 с. / Baranov A. A. Fiziologija rosta i razvitija detej i podrostkov: (teoreticheskie i klinicheskie voprosy). (Physiology of Growth and Development of Children: (Theoretical and Clinical Questions) T. 1: Rukovodstvo / Red. A. A. Baranov, L. A. Shhepljagina. – [2-e izd.]. – М. : GJeOTAR – MEDIA, 2006. – 432 p. [in Russian]
3. Батуев А. С. К учению Сеченова о механизмах восприятия пространства // Иван Михайлович Сеченов (К 150 летию со дня рождения) / А. С. Батуев, Л. В. Соколова. – М. : Наука, 1980. / Batuev A. S. K ucheniju Sechenova o mehanizmah vosprijatija prostranstva // Ivan Mihajlovich Sechenov (K 150 letiju so dnja rozhdenija) (To Sechenov's Research about the Mechanisms of the Space Perception) / A. S. Batuev, L. V. Sokolova. – М. : Nauka, 1980. [in Russian]
4. Бехтерев В. М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / В. М. Бехтерев // Образование. – 1909. – №2. – С. 24–69. / Behterev V. M. Voprosy vospitanija v vozraste pervogo detstva (Questions of Education in the Age of the First Childhood) / V. M. Behterev // Obrazovanie. – 1909. – №2. – pp. 24–69. [in Russian]
5. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн.1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К., 2003. – 465 с. / Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: u 2-kh kn. Kn.1. : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady: navch.-metod. vydania (Upbringing of a Personality: in 2 Volumes. Volume 1.: Personally-Oriented Approach: Theoretic-Technological Bases: Educational-Methodological Manual) / I. D. Bekh. – К., 2003. – 465 p. [in Ukrainian]
6. Бондар В. І. Психологія / В. І. Бондар. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 199 с. / Bondar V. I. Psykholohiia (Psychology) / V. I. Bondar. – К. : NPU im. M.P. Drahomanova, 2006. – 199 p. [in Ukrainian]
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1988. – 464 с. / Bozhovich L. I. Lichnost i yeie formirovanie v detskom vozraste (Personality and its Forming in Childhood) / L. I. Bozhovich. – М. : Prosveshcheniye, 1988. – 464 p. [in Russian]
8. Коган А. В. Основы физиологии высшей нервной деятельности / А. В. Коган. – М. : Высшая школа, 1988. / Kogan A. V. Osnovy fiziologii vysshei nervnoi deyatelnosti (Bases of Physiology of Higher Nervous Function) / A. V. Kogan. – М. : Vysshaya shkola, 1988. [in Russian]
9. Костюк П. Г. Сеченов и современная нейрофизиология / П. Г. Костюк // Иван Михайлович Сеченов (К 150 летию со дня рождения) – М. : Наука, 1980. / Kostjuk P. G. Sechenov i sovremennaja nejrofiziologija (Sechenov and Modern Neurophysiology) / P. G. Kostjuk // Ivan Mihajlovich Sechenov (K 150 letiju so dnja rozhdenija) – М. : Nauka, 1980. [in Russian]
10. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе: у 2-т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. / Maksymenko S. D. Rozvytok psykhyki v ontogenezi: u 2-t. (Development of Psyche in Ontogenesis) / S. D. Maksymenko. – К. : Forum, 2002. [in Ukrainian]
11. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. 3-тє вид., випр. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища шк., 2004. / Myasoid P. A. Zahalna psykholohiia: (General Psychology) navch. posib. 3-tie vyd., vypr. / P. A. Myasoid. – К. : Vyshcha shk., 2004. [in Ukrainian]
12. Основы психологии і педагогіки: навч. посіб. / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ващенко; За ред. А. В. Семенової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2007. / Osnovy psykholohii i pedahohiky: (Bases of Psychology and Pedagogy) navch. posib. / A. V. Semenova, R. S. Hurin, T. Yu. Osypova, A. M. Vashchenko; Za red. A. V. Semenovoi. – 2-he vyd., vypr. i dop. – К. : Znannia, 2007. [in Ukrainian]
13. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста / Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 1983. – 212 с. / Piljugina Je. G. Zanjatija po sensornomu vospitaniju s det'mi rannego vozrasta

(Lessons on Sensor Upbringing with Children of Early Age) / Je. G. Piljugina. – М. : Prosveshhenie, 1983. – 212 p. [in Russian]

14. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. / Sechenov I. M. Refleksy golovnogo mozga (Reflexes of Brain) / I. M. Sechenov. – М. : Izd-vo AN SSSR, 1961. [in Russian]

15. Усова А. П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника / А. П. Усова, А. В. Запорожец. – М. : Знание, 1985. – 620 с. / Usova A. P. Pedagogika i psihologija sensorного razvitija i vospitanija doshkol'nika (Pedagogy and Psychology of Sensor Development and Upbringing of a Preschooler) / A. P. Usova, A. V. Zaporozhec. – М. : Znaniye, 1985. – 620 p. [in Russian]

16. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. Ильасова, В. Ляудис. – М. : Вече, 1981. – 710 с. / Khrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii (Reading-Book on Age and Pedagogical Psychology) / pod red. I. Il'asova, V. Ljaudis. – М. : Veche, 1981. – 710 p. [in Russian]

Дата надходження статті: «20» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Кузьменко В. – доктор педагогічних наук, професор

Слюсаренко Н. – доктор педагогічних наук, професор

Рощин Ігор – доцент кафедри менеджменту Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв», кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, e-mail: roshchin80@mail.ru

Roshchin Ihor – assistant professor of the department of management of Separated unit «Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts», candidate of physical training and sports sciences, assistant professor, e-mail: roshchin80@mail.ru

УДК 371.83 (520)(045)

ОКСАНА СВИСТАК-ЯРОЦЬКА,

здобувач

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

OKSANA SVYSTAK-YAROTSKA,

postgraduate student

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Організація діяльності школярів в юнацьких еко-клубах Японії

Promoting School Children's Environmental Activities in Junior Eco-club in Japan

В статті висвітлено організацію діяльності юнацьких еко-клубів в Японії починаючи від 1995 року – початку здійснення проекту Агенції з навколишнього середовища Японії «Юнацький еко-клуб» як виду неформальної екологічної освіти. Надано оцінку нормативно-правових актів японського уряду про підтримку та значення екологічної освіти в країні. Викладено порядок створення, вибору напрямків, видів та форм роботи еко-клубів, роль координаторів та наставників, порядку матеріального забезпечення діяльності клубів, інформування про проведену еко-клубом роботу та обмін досвідом успішної діяльності між еко-клубами. Відображено участь місцевих органів влади, громадських організацій, окремих громадян в організації вивчення та охорони навколишнього середовища, формуванні в школярів прагнення до участі в природоохоронних заходах, способу життя зі зниженим впливом на довкілля. Визначено шляхи підготовки наставників та залучення волонтерів з досвідом діяльності в галузі охорони природи та освіти для роботи з дітьми в еко-клубах. Відмічено, що робота всіх учасників проекту здійснюється на добровільній основі. Простежено динаміку кількості еко-клубів та їх членів в Японії протягом 20 років.

Ключові слова: юнацький еко-клуб, екологічна освіта, неформальна освіта.

This article is dedicated to promoting activities of Junior Eco-Clubs in Japan since 1995 – the beginning of the Japan Environment Agency's project «Junior Eco Club» as a non-formal environmental education. The support and the role of the environmental education in the Japanese government legal acts are represented. The fostering of children's awareness on environmental issues, building a sustainable society that will have less environmental stress in the 21st century, and providing support for youth who will be responsible for shouldering the next generations as the main purpose of Junior Eco-Club activities are represented. Club registration, choice of directions, types and forms of eco-clubs

activities, the role of coordinators and supporters, logistic support, information about eco-club activities and exchange of success experience between the eco-clubs are shown. Particularly the substances of two main types of environmental activities called «ecological action» and «ecological training» are revealed.

The participation of local governments/ municipalities, NGOs, citizens in the promotion of exploration and conservation of nature environment, the effort to foster students' aspiration to participate in environmental activities and to maintain lifestyles with low environmental impact are reported. The role of Japan Environment Association as the national secretariat for the Junior Eco-Club is shown. The article also emphasizes the necessity the communities and authorities support of the outdoor education in Eco-club activities. The article explains the ways of training supporters, involvement the volunteers with experience in the field of environmental protection and education for children's activity in eco-clubs. The relation between the Junior Eco-club program of the Ministry of the Environment and the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology is deduced. Voluntary work of all project participants is marked. The dynamics of the number of eco-clubs and their members in Japan for the last 20 years are shown. The importance of close coordination of junior eco-club activities with local schools in the future is mentioned in the article.

Key words: *junior eco-club, environmental education, non-formal education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Роль екологічної освіти як основи для гармонізації життя людини та природи визначена міжнародними угодами про розвиток екологічної освіти, зокрема, Белградською хартією (1975 р.), Тбіліською декларацією (1977 р.), Салонікською декларацією (1997 р.) та головних документах весвітніх форумів зі сталого розвитку у «Порядку денному на XXI століття» (1992), Декларації, прийнятій на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в 2002 році. Документи визначають освіту як головний інструмент для вирішення важливих питань сталого розвитку, зокрема, екологічних проблем, проблем збалансованого використання природних ресурсів [1].

Починаючи з другої половини ХХ століття проблеми навколишнього середовища та шляхи їх вирішення у центрі уваги уряду та громадськості Японії. В 1993 р. в країні було прийнято Закон про навколишнє середовище, який визначає основні принципи збереження навколишнього середовища: забезпечення сприятливої екології для майбутнього; створення суспільства, яке має стабільний розвиток та знижений рівень впливу на довкілля; уточнює обов'язки національних та місцевих органів влади, корпорацій та осіб щодо збереження навколишнього середовища; надає великого значення розумінню громадянами впливу людської діяльності на природні процеси, взаємозв'язку людини і навколишнього середовища, вихованню чутливості до природи. На основі Основного Закону про довкілля в грудні 1994 р. був прийнятий Базовий план щодо навколишнього середовища, який визначає розвиток екологічної освіти та навчання: «Всебічна освіта щодо довкілля не може здійснюватись лише простою передачею знань та фактів. Щоб отримати справжнє розуміння навколишнього середовища, потрібно виховувати чутливість до природи, надавати можливість відчувати зв'язок між життям людини та природою». Результатом спільного проекту Міністерства навколишнього середовища та Міністерства освіти, культури, спорту, науки та технологій було прийняття в 2003 році Закону про сприяння екологічній освіті. Основною метою Закону про сприяння екологічній освіті є обумовлення необхідності розвитку екологічної освіти для створення суспільства з здоровим довкіллям і стабільним рівнем економічного розвитку, що має низький вплив на навколишнє середовище («суспільство сталого розвитку»).

Згідно документів, робота по збереженню навколишнього середовища та здійсненню екологічної освіти не повинна обмежуватись тільки шкільною освітою, а, в залежності від ситуації, проводиться на робочих місцях, в сім'ях, громаді тощо. У здійсненні екологічної освіти японських школярів помітну роль відіграє позашкільна та неформальна освіта з наголосом на практичній діяльності в природі, організована Міністерством навколишнього середовища, неурядовими організаціями з охорони навколишнього середовища в національних парках, бібліотеках, зоопарках, музеях.

Досягнення та результативність неформальної екологічної освіти в Японії визнані та відзначені на Міжнародних форумах. 5 червня 1999 р. проект «Юнацький еко-клуб» Японії отримав нагороду ООН «Глобальна нагорода 500», яка призначається організаціям та окремим особам за досягнення в збереженні навколишнього середовища. Визначальними причинами отримання нагороди було те, що проект заохочує дітей висувати ініціативи та самим втілювати їх у життя, а також сприяє залученню місцевої громади у справу вивчення та збереження природи [2].

З огляду на те, що організація діяльності, пов'язаної з спостереженням, дослідженням та охороною навколишнього середовища, озброєння знаннями про навколишнє середовище для усвідомлення нерозривного зв'язку кожної людини і всього людства з природним середовищем, усвідомлення дітьми власної причетності та відповідальності за забруднення природи,

формування способу життя з мінімальним впливом на довкілля для гармонізації відносин між людиною та природою належать до основних освітніх ініціатив у напрямку формування екологічної свідомості школярів та є визначальними в роботі юнацьких еко-клубів, досвід організації екологічної діяльності школярів в юнацьких еко-клубах як форма неформальної екологічної освіти заслуговує на вивчення та впровадження в педагогічну практику інших країн.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання екологічного виховання в позашкільній освіті висвітлені в науково-педагогічних дослідженнях А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського, А.Захлебного, І.Суравегіної, сучасних українських педагогів В.Вербицького, В.Пустовіта, Т.Сущенко та інших.

Психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок взаємодії з навколишнім середовищем описано у працях Л.Виготського, С.Глазичова, С.Дерябо, Д.Ельконіна, О.Киричука, О.Леонтьєва, Г.Прошанського, В.Роменця, С.Рубінштейна, А.Сидельковського, І.Суравегіної, В.Ясвіна та ін.

Особливості позакласної та позашкільної екологічної освіти аналізували японські дослідники М.Такахасі (M.Takahashi), М.Йошізумі (M.Yoshizumi), українські В.Червонецький, Г.Пустовіт, Г.Марченко, Я.Полякова та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті – висвітлити організацію роботи юнацьких еко-клубів в Японії, розкрити роль еко-клубів для екологічної освіти школярів.

Виклад основного матеріалу... Створення програми діяльності юнацьких еко-клубів було ініційовано Агенцією з навколишнього середовища (з 2001 р. – Міністерство навколишнього середовища Японії) в 1995 р. з метою сприяння обізнаності дітей про навколишнє середовище та підвищенню інтересу до збереження довкілля, підтримки в дітях почуття відповідальності за наступне покоління, формування прагнення висувати ініціативи у вивченні місцевого та глобального середовища, здійснювати конкретні та конструктивні заходи та дії. Еко-клуби є загальнонаціональною добровільною «зеленою» діяльністю. Мережа охоплює більше, ніж 100 000 учнів початкової та середньої школи, які добровільно беруть участь в охороні навколишнього середовища та освітній діяльності по всій Японії. Мережа еко-клубів сприяє формуванню екологічно чистого способу життя, допомагає підвищенню екологічної інформованості серед молоді в рамках заходів по досягненню суспільства сталого розвитку. [3]

Динаміка кількості еко-клубів в Японії та кількості дітей, що беруть участь у проєкті в Японії відображена в таблиці 1. [4]

Таблиця 1

Рік	Кількість клубів	Кількість учасників
1995	1862	28 435
1996	2921	44 681
1997	3508	54 516
1998	3987	64 000
1999	4238	70 561
2000	4262	75 308
2001	4160	75 244
2002	3993	77 417
2003	4323	82 299
2004	4183	83 156
2005	4014	110 236
2006	4819	137 532
2007	4216	167 466
2008	4126	184 710
2009	3664	179 488
2010	3223	173 059
2011	3313	148 919
2012	2369	117 792
2013	1938	97308
2014	2020	101572
2015 (на 2 лютого)	2158	101835

Асоціація з навколишнього середовища, некомерційна організація, створена Міністерством навколишнього середовища в якості національного секретаріату по організації програм діяльності клубів, разом з представниками Міністерства навколишнього середовища, педагогами, працівниками місцевих органів влади здійснює планування та надає консультації еко-клубам,

здійснює підготовку координаторів, організацію програм обміну та співпрацю з іншими установами, зокрема, з Департаментом освіти, підтримку зв'язку координаторів з Міністерством навколишнього середовища, місцевими органами влади. Координатори – працівники місцевих органів влади, відповідальні за діяльність еко-клубів, забезпечують матеріально-технічну підтримку у співпраці з керівниками – наставниками еко-клубів. Наставник, який обов'язково має бути в кожному клубі, надає консультації та поради щодо діяльності дітей, виконує канцелярську роботу, яка включає розподіл спорядження – путівників, бейджів, печаток та бюлетенів з Національного секретаріату еко-клубів. «Путівник членів клубу» містить рекомендації до роботи, інформацію про теми діяльності протягом року, програми природоохоронної діяльності.

Діяльність клубу здебільшого відбувається на локальному рівні і наставниками є батьки, вчителі, члени місцевих органів, громадяни, які підтримують діяльність дітей в клубах та громадських групах. Для наставників проводяться навчальні семінари, зокрема з приводу реєстрації, ведення канцелярської роботи, вербування та розповсюдження спорядження для членів клубу. Підтримка з боку місцевих органів влади, які тісно співпрацюють з громадянами та дітьми, робить програму успішною, дає можливість досягнути основної мети юнацьких еко-клубів – підвищити екологічну грамотність дітей в регіонах та підтримати їх в здійсненні природоохоронної діяльності.

Еко-клуби складаються з груп учнів початкової та молодшої середньої школи від 3 до 20 чоловік віком від 6 до 15 років, які виявляють інтерес до охорони навколишнього середовища. Робота групи спрямована на практичну діяльність. Керівники допомагають створити групи, дають дітям поради щодо діяльності, узгоджують з секретаріатом питання потреб та інтересів учнів, а діти грають провідну роль у виборі напрямків діяльності. Кожний клуб реєструється разом з списком членів клубу в місцевому секретаріаті при муніципалітеті або в Національному секретаріаті еко-клубів. На кожному адміністративному рівні секретаріати несуть відповідальність за здійснення екологічної освіти в рамках клубу на місцевому рівні, за зв'язок з Національним секретаріатом. Агенція по навколишньому середовищу (з 2001 р. – Міністерство з навколишнього середовища) готує національний перелік (реєстр) членів клубу. Кожен клуб має страховку, яка відшкодовує збитки у зв'язку з помилками, допущеними керівниками або членами клубу. Період реєстрації – 1 рік згідно з академічним календарем школи. Наприкінці кожного навчального року члени клубу можуть відновити реєстрацію ще на один рік, якщо в них є бажання працювати далі. Кожен клуб може розпочати діяльність в будь-який момент протягом року [3].

Спрямування діяльності клубу добровільно вирішується його членами. Після того, як діти сформували групу, в першу чергу вони обговорюють і вирішують власні цілі та діяльність на рік. Це може бути експериментальне дослідження відходів (сміття), вивчення водної флори та фауни, природи та природної історії, вивчення груп комах, диких рослин, нанесення на карту ареалу їх проживання та міграції, видання газети про місцеве навколишнє середовище тощо. Для того, щоб клубна діяльність була просвітницькою та узгодженою, клуби повинні прийняти загальні рамки навчальної діяльності згідно проекту національного секретаріату. Діяльність клубу відображається на сторінці Інтернет-сайту Асоціації з навколишнього середовища Японії [5].

Для діяльності дітей в клубі необхідно 2-3 години на тиждень в залежності від школи. Екологічна діяльність дітей в еко-клубах буває двох типів: комплекс добровільних заходів під назвою «Екологічна акція» та заходи під назвою «Екологічне навчання». Екологічні акції є головними в діяльності юнацьких еко-клубів. Діяльність з екологічного навчання пропонується Національним секретаріатом юнацьких еко-клубів як національна програма для дітей. «Зв'язок з природою», «зв'язок між людьми», «зв'язок з нашим містом» – є ключовими словами програми. Екологічне навчання в рамках діяльності клубу дає можливість дітям замислитись про власний спосіб життя і розвиває «екологічний шлях» міркувань. Перелік тем та матеріали для екологічного навчання також пропонується на сторінці Інтернет-сайту Національного секретаріату юнацьких еко-клубів, серед яких, зокрема, «Як ми сприймаємо оточуючий світ», «Зв'язок між життям дерев і інших істот», «Що таке глобальне потепління», «Вивчаємо сміття на кухні», «Наше щасливе місто» тощо. Кожний член клубу, який бере участь в екологічних акціях або екологічному навчанні протягом всього року, отримує Сертифікат «Дослідник Землі», протягом трьох років – срібний значок, протягом шести років – золотий значок «Дослідника Землі».

Обмін та розповсюдження інформації про діяльність здійснюється на національному рівні. Щорічно організуються національні та регіональні програм обміну, збори, де групи обмінюються інформацією, що допомагає знайти нові шляхи екологічної діяльності. Досвідом та досягненнями еко-клуби також діляться шляхом висвітлення в інформаційному бюлетені, що виходить раз на два місяці, в стінгазетах, які приймаються на національний конкурс на початку жовтня, а результати відбору оголошуються в кінці січня.

Міністерство охорони навколишнього середовища і національний секретаріат надають

інформацію з приводу здійснення екологічної освіти, організують конференції в префектурах, семінари для працівників, що здійснюють роботу еко-клубів, публікують інформаційний бюлетень. В 1997 році Міністерство охорони навколишнього середовища та національний секретаріат створили положення про наставника для заохочення експертів для участі в діяльності юнацьких еко-клубів [3].

В 2001 р. була створена група підтримки юнацьких еко-клубів – реєстр волонтерів з досвідом діяльності в галузі охорони природи та освіти. На прохання клубів вони дають поради щодо діяльності. Ця система сприяє залученню місцевого населення та недержавних організацій до підвищення рівня позакласних програм [6].

Японія сприяє розповсюдженню та обміну досвідом роботи еко-клубів з іншими країнами. Зокрема, в січні 1998 р. в Японії відбулась II Азіатська Конференція юнацьких еко-клубів, в якій взяли участь представники державних та громадських організацій з Китаю, Японії, Кореї, Малайзії, Непалу, Пакистану, Філіппін, Сінгапуру, Шрі-Ланки, Таїланду. Японія представила досвід роботи еко-клубів, систему заходів Інституту екологічних стратегій (IGES), програму спільного проекту Японії та США, спрямованих на заохочення всіх верств населення, в тому числі дітей, брати участь на добровільній основі в діяльності по збереженню природи. В результаті обговорення питань та проблем юнацьких еко-клубів, учасниками конференції були запропоновані наступні напрямки роботи: підвищення рівня обізнаності громадян, створення відповідних установ, підвищення ролі засобів інформації, подальше використання мережі Інтернет, поліпшення координації між державними установами, урядовими та неурядовими організаціями, університетами, науково-дослідницькими установами, повне використання місцевих ресурсів, міжнародний обмін інформацією та досвідом, підготовка тренерів, наставників, лідерів серед молоді, розвиток інноваційних способів створення матеріального фонду, розробка книг «легкого розуміння» екологічних текстів, путівників для дітей, використання простих наборів інструментів для демонстрації дітям, розробка стратегій по розробці ефективності програм, знайомство з успішними заходами в справі охорони навколишнього середовища, розповсюдження досвіду роботи японських еко-клубів [7].

В процесі діяльності еко-клубів в Японії проявили себе деякі проблемні питання. Юнацькі еко-клуби – програма Міністерства навколишнього середовища. Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій досі не бере участь у програмі. Рівень співпраці між міністерствами обмежений і потребує подальших змін. У майбутньому кожен еко-клуб повинен мати тісний зв'язок з школою, тому що школи працюють незалежно від місцевих громад.

Вивчення організації роботи юнацьких еко-клубів в Японії дозволяє зазначити головні її особливості, що заслуговують на увагу міжнародної освітньої спільноти та впровадження в систему екологічної освіти України:

1. Ефективність позашкільної діяльності, яка підтримується співпрацею національного/регіонального секретаріату, координатора, наставника, групою підтримки юнацьких еко-клубів.

2. Участь всіх (окрім шкіл – місцева громадськість, органи влади) зацікавлених сторін для залучення недержавних ресурсів та підвищення освітнього впливу діяльності.

3. Практика еко-клубів ініціюється природоохоронними органами, та, не зважаючи на те, що діяльність клубів пов'язана з шкільною освітою, належить до неформальної освіти; на діяльність не впливає перевантажений розклад і рамки підготовки до шкільних іспитів. Таким чином, діяльність спрямована на досягнення освітніх цілей охорони навколишнього середовища.

4. Підтримка та наголошення на добровільності діяльності та участі дітей та дорослих, увага до вирішення місцевих проблем навколишнього середовища. Цей тип неформальної освіти спроможний враховувати місцеві ініціативи та особливості, чого важко досягти в формальній освіті [6].

Висновки... Японське суспільство характеризується увагою до здійснення екологічної освіти в країні як основи для створення суспільства сталого розвитку. Закони та інші нормативно-правові акти щодо екологічної освіти визначають важливість неформальної екологічної освіти - екологічна освіта не обмежується стінами школи, а повинна здійснюватись в громадських організаціях, сім'ях. Результативність організації роботи школярів в юнацьких еко-клубах, спрямована на прищеплення дітям почуття відповідальності за наступні покоління, заохочення до добровільних дій по збереженню навколишнього середовища, співпрацю громадян з учасниками еко-клубів у справі збереження природи заслуговує на увагу педагогів інших країн та передбачає подальший педагогічний пошук в галузі неформальної екологічної освіти.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Освіта для сталого розвитку. Національна доповідь за 2012 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorocheno / Osvita dlia staloho rozvytku. Natsionalna dopovid' za 2012 rik. [Elektronnyy resurs]. (Education for Constant Development) – Rezhym dostupu: http://dea.gov.ua/chapter/osvita_dlya_stalogo_rozvitku_nacional4na_dopovid4_skorocheno [in Ukrainian]
2. Junior Eco-Club Wins Global 500 Award [Електронний ресурс]: Kids WEB Japan. – Режим доступу: <http://intranet.puhinui.school.nz/Topics/AsianCountries/KidswebJapan/ecokids/clubs/g500.html> / Junior Eco-Club Wins Global 500 Award [Elektronnyy resurs]: Kids WEB Japan. - Rezhym dostupu: <http://intranet.puhinui.school.nz/Topics/AsianCountries/KidswebJapan/ecokids/clubs/g500.html> [in English]
3. Masahiro Takahashi Junior Eco-Club Research Associate, Environmental Education Project, Institute for Global Environmental Strategy (IGES) Режим доступу до документу: <http://pub.iges.or.jp/modules/envirolib/upload/1520/attach/Japan.pdf> / Masahiro Takahashi Junior Eco-Club Research Associate, Environmental Education Project, Institute for Global Environmental Strategy (IGES) Rezhym dostupu do dokumentu: <http://pub.iges.or.jp/modules/envirolib/upload/1520/attach/Japan.pdf> [in English]
4. Кількість еко-клубів та членів еко-клубів в Японії по роках [Електронний ресурс]: Дитячі еко-клуби / Асоціація з навколишнього середовища Японії. – Режим доступу: http://www.j-ecoclub.jp/common/files/number_past_h25.pdf / . Kilkist' eko-klubiv ta chleniv eko-klubiv v Yaponii po rokah. (Number of Eco-Clubs and Members of Eco-Clubs in Japan by the Years) [Elektronnyy resurs]: Dytiachi eko-kluby / Asotsiatsiia z navkolyshn'oho seredovyscha Yaponii. – Rezhym dostupu: http://www.j-ecoclub.jp/common/files/number_past_h25.pdf [in Ukrainian]
5. Дитячий еко-клуб [Електронний ресурс]: Асоціація з навколишнього середовища Японії – Режим доступу: <http://www.j-ecoclub.jp/ecoreport/list.php> / Dytiachyy eko-klub [Elektronnyy resurs]: Asotsiatsiia z navkolyshn'oho seredovyscha Yaponii (Eco-Club for Children)- Rezhym dostupu: <http://www.j-ecoclub.jp/ecoreport/list.php> [in Ukrainian]
6. Promoting Extra-curricular Learning Through Junior Eco-Clubs: Asia-Pacific Environmental Innovation Strategies (APEIS), Research on Innovative and Strategic Policy Options (RISPO)/ – Режим доступу до документу: <http://pub.iges.or.jp/contents/APEIS/RISPO/inventory/db/pdf/0119.pdf> / Promoting Extra-curricular Learning Through Junior Eco-Clubs: Asia-Pacific Environmental Innovation Strategies (APEIS), Research on Innovative and Strategic Policy Options (RISPO)/ - Rezhym dostupu do dokumentu: <http://pub.iges.or.jp/contents/APEIS/RISPO/inventory/db/pdf/0119.pdf> [in English]
7. The 2nd Junior Eco-Club Asia Conference, Meeting of Governmental Officials/NGOs [Електронний ресурс]: Ministry of the Environment/ – Режим доступу: <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/junior/summary2.html> / The 2nd Junior Eco-Club Asia Conference, Meeting of Governmental Officials/NGOs [Elektronnyy resurs]: Ministry of the Environment/ – Rezhym dostupu: <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/junior/summary2.html> [in English]

Дата надходження статті: «12» жовтня 2015 р.
Стаття прийнята до друку: «28» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Вихрущ В. – доктор педагогічних наук, професор
Завгородня Т. – доктор педагогічних наук, професор

Оксана Свистак-Яроцька – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: oksanasvystak@gmail.com

Oksana Svystak-Yarotska – postgraduate student Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: oksanasvystak@gmail.com

АНТОНІНА СІКУРА,

старший викладач

*(Україна, Ужгород, Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет»);*

АНІТА СІКУРА,

кандидат біологічних наук, доцент

*(Україна, Київ, Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова)*

ANTONINA SIKURA,

senior lecturer

(Ukraine, Uzhhorod, SHEE «Uzhgorod National University»)

ANITA SIKURA,

candidate of biology, assistant professor

(Ukraine, Kyiv, National Pedagogical Dragomanov University)

**Особливості початкового етапу формування у студентів-біологів
мотивації до дослідницької діяльності**

**The Features of the Initial Stage of Formation at Students-Biologists Motivation
for Research Activities**

Дослідження присвячено проблемі недостатньої активності студентів в період проведення навчальних занять загалом і в дослідницькій діяльності зокрема, що негативно позначається на якості фахової підготовки майбутніх біологів. Акцентовано увагу на потребі в підготовці компетентних, вмотивованих фахівців, які б мали уяву стосовно роботи в дослідницькій галузі, вміли визначати мету, завдання, проводити спостереження, володіли методами пошуку закономірностей, аналізу, доказу й підтвердження результату. Важливо мотивувати майбутніх фахівців системою заохочень, тим самим спонукаючи їх до дослідницької роботи. У ході експерименту обґрунтовано, що початковий етап формування мотиваційно-ціннісних інтересів майбутніх фахівців-біологів може розглядатися через творчий процес відбору об'єктів дослідження, ціннісних нешаблонних настанов, пробудження інтересу через постановки етапних нескладних цілей, досягнення проміжних результатів. За результатами спостережень встановлено, що прийняття студентами колективних та індивідуальних оптимальних рішень шляхом дискусії сприяє активізації їх творчих здібностей, які в цілому забезпечують умови розвитку когнітивних якостей. Аргументовано важливість мотивації майбутніх фахівців системою заохочень, тим самим спонукаючи їх до дослідницької роботи.

Ключові слова: дослідницька діяльність, формування мотивації, студенти-біологи, майбутні фахівці.

The study is dedicated to the issue of students underperformances during day-to-day classes and research activities in particular both of which negatively affects the qualitative personal traits of upcoming graduates.

One of the key points of the article is that there is a need in educating competent, motivated personnel that has an understanding of how does research industry works. A kind of scientists that are capable of defining study objectives, goals, conduct surveillance, its laws, analyses, being able to verify and proof the findings made.

Ability to pick valuable points from within of the information flow and the properly organized dataware is also highly appreciated and should help in creating value both in toto and while looking at the study subject in details.

It was found that there is a lack of specific information about the research ways of acquiring information related to the subject of the lesson.

Investigating vast array of publications and manifold scientific developments related to the field of motivation enabled us to schematically display core directions of research activities which foster the curiosity of the research work as it is amongst the students.

During the experiment it was grounded that initial stage during which one's values and motivation are developed should include constructive process of selecting objects of research, certain non-cliché value attitudes, arousing interest by setting a simple, step by step goals and achieving transitional results.

Results of the observations indicate that students that are making individual and collective choices

based on discussion enables revitalization of their creativity, which overall ensures conditions to develop cognitive qualities.

One more conclusion drawn from the study is that the incentive system for upcoming graduates is of a great importance, as it prompts them to continue their studies.

The outlook for further researches related to enabling intrinsic student motivation towards scientific studies are: 1) allowing aforementioned students to pick objects of research on their own, and 2) select the way how experimental part of study will be conducted, to cultivate the creativity and cognitive traits of upcoming graduates.

Key words: *research activities, motivation cultivation, biology faculty students, upcoming graduates.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Модернізація освітньої галузі України потребує оновлення кадрового наукового потенціалу, що може забезпечити якісну підготовку фахівців для дослідницької діяльності. Деформація суспільної свідомості у вигляді установки на досягнення успішності будь-яким шляхом, деструктивна поліфуркація та пасивна опозиційність інтелігенції до ситуації у системі освіти і науки негативно впливають на стан та розвиток науково-дослідницької діяльності в різних сферах науки. Натомість виникає потреба в підготовці компетентних, вмотивованих фахівців, які б мали уяву стосовно роботи в дослідницькій галузі, вміли визначати мету, завдання, проводити спостереження, володіли методами пошуку закономірностей, аналізу, доказу й підтвердження результату. Важливо мотивувати майбутніх фахівців системою заохочень, тим самим спонукаючи їх до дослідницької роботи [3].

Проблеми відбору і залучення студентів до дослідницької діяльності слід розглядати через призму створення моделі «потрібного майбутнього» (за М.О. Бернштейном). Це є не лише загальнодержавним завданням, а й завданням на рівні навчальних закладів – створення умов для взаємозв'язку навчального процесу з дослідницькою роботою, здійснення відбору потенційно спроможних студентів для перспективних наукових розробок. Значну роль у цьому відіграють сформовані особистісні якості майбутніх фахівців [2].

Аналіз досліджень і публікацій... Інтеграція до загальноєвропейського простору, підвищення мобільності учасників навчального процесу висувають нові вимоги до змісту та якості програм навчання з метою підготовки сучасного кадрового потенціалу. Одним із найважливіших завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, є розвиток здібностей студентів до дослідницької роботи, формування їх компетентності в цій галузі. Тому питання нострифікації компетентності – визначення знань та вмінь, вмотивованості та здібності, а не лише дипломів, є дуже актуальним (А.И. Галаган, О.Д. Прянишникова). З огляду на зазначене, потребують переорієнтації навчальні програми та інноваційні підходи до підготовки майбутніх фахівців [4].

Положення про особистісно-діяльнісний підхід відображено у роботах Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Ломова та ін.; дослідженням питань мотивації займалися А.Маслоу, Є.П. Ільїн; сучасної психології мотивації та формування компетентності – Д.Н. Леонтьєв та ін. Всі вони відзначають зменшення інтересу та зниження мотивації у сучасній молоді до занять в цілому, хоча кількість бажаючих вчитись у вищих навчальних закладах не зменшується [1; 3; 6].

У даний час відсутня система формування сучасних ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації, компетентності студентів, що передбачає єдність навчального процесу і дослідницької діяльності на основі сформованих професійних якостей. Серед основних причин такого стану можна назвати недостатню зацікавленість молоді та брак уваги до створення умов до дослідницької роботи у навчальному закладі. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців на основі визначення пріоритетності мотиваційно-ціннісних інтересів є надзвичайно актуальною і вимагає особливої уваги [5].

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є дослідження та розробка заходів підвищення мотивації серед студентів до дослідницької діяльності.

Завдання: 1) дослідити загальну проблему надбання ціннісних орієнтацій та мотивації майбутніх фахівців-біологів для вирішення завдань формування науково-дослідницької компетентності; 2) теоретично обґрунтувати основи мотиваційного середовища, що спонукають до науково-дослідницької діяльності.

Наукова новизна полягає у доповненні знань з надбання ціннісних орієнтацій та особливостей мотиваційного середовища, формування науково-дослідницької компетентності у майбутніх фахівців-біологів.

Виклад основного матеріалу... Формування пізнавальної активності, позитивної мотивації та стійкого інтересу до занять і дослідницької діяльності є основними складовими успішного розвитку особистості (М.О. Бернштейн). У класичному розумінні мотивація – це спонукання до дії, яка обумовлює причини і механізми поведінки людини, здійснення спадково закріплених або набутих

з досвідом дій, які спрямовані на задоволення різних потреб [2]. З цього випливає, що вмотивованим може бути той, хто має певний досвід. При урахуванні вищезазначеного разом з чинними умовами підготовки майбутніх фахівців з біології стає зрозумілим, що студенти у своєму свідомому багажі не мають достатнього досвіду та уявлень щодо проведення дослідницької роботи. Саме тому більшість із них не може мати стійку мотивацію. Водночас зміст навчальних програм майбутніх біологів недостатньо спрямований на формування знань, умінь та розвиток здібностей для роботи в дослідницькій сфері [5].

Основною складовою формування мотивації є збудження мотиваційно-ціннісних інтересів. Сама мотивація в широкому розумінні недостатньо впливає на збудження інтересу, оскільки є психічним явищем і представляє собою сукупність мотивів. У свою чергу мотив – це спонукальна причина, привід до якої-небудь дії, сукупність установок, які використовуються для пояснення індивідуальної різниці в діяльності тощо [4]. Тобто, маємо збудження інтересу через мотив, відповідно, чим більша сукупність мотивів, тим краще формується стійка мотивація. Досягнення мети не повинно бути складним і співпадати з мотивом. Наприклад, надмірна складність у виконанні завдання, відсутність зворотного зв'язку з викладачем може не лише призводити до зниження мотивації, а й викликати розчарування в обраній професії [7].

Проведений нами аналіз наукової та спеціальної літератури дозволяє висловити припущення, що правильно організоване інформаційне забезпечення та уміння обирати важливе, необхідне, реальне з усього інформаційного потоку може скласти ціннісну картину як загалом, так і при детальному розгляді предмету, що вивчається. На жаль, у навчальному процесі недостатньо, а то й неякісно подається конкретна інформація про дослідницькі шляхи отримання результату згідно теми заняття. Дослідження матеріалів публікацій, різних наукових розробок стосовно природи цінностей, інтересів, мотивації надало можливість схематично відобразити основні напрямки дослідницької діяльності, що сприяють підвищенню зацікавленості дослідницькою діяльністю серед студентів (рис. 1).

В період підготовки майбутніх фахівців-біологів доцільно ознайомити їх з аксіологічною ієрархією цінностей відповідно до предмету дослідження.

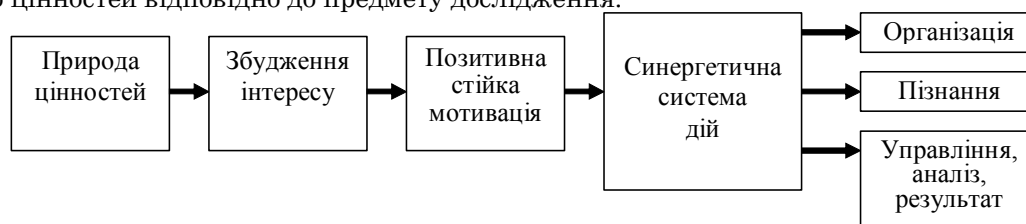


Рис. 1 Процес розвитку зацікавленості студентів до дослідницької діяльності

Аксіологія вивчає питання, що пов'язані з природою цінностей, їх місцем в об'єктивній реальності, структурою, взаємозв'язком, роллю суб'єктивних та інших факторів у їх оцінці, розумінні [8].

Навчальний процес у вищому навчальному закладі відбувається за традиційною схемою, при цьому студенти заздалегідь знають умови проведення занять. Проведене опитування студентів стосовно їх інтересу до дослідницької роботи показало, що близько 80% не мають чіткої уяви щодо перспективи науково-пошукової роботи. За їх словами, причиною цього є невіра у власні здібності (23%), недостатнє розуміння суті самого процесу дослідження (57%). Біля 20% зацікавлені у такій діяльності, проте лише за наявності (створенні) певних умов. Переважна більшість чітко не розмежовує дослідницьку діяльність і навчальний процес.

Педагогічні спостереження підтвердили дані опитування щодо зацікавленості студентів у сприйнятті навчального матеріалу, яке залежало від особистісних якостей самого викладача, його педагогічної майстерності, а також від уже сформованих якостей студентів. Цілеспрямоване введення до змісту навчального процесу ціннісної установки щодо предмету, який вивчається, забезпечило розуміння необхідності дослідницької діяльності у 52% студентів. Цей показник є значним, але недостатнім для ствердження наявності у них хисту до дослідницької роботи, тому необхідно використовувати методи впливу, що спонукають збудження інтересу до такої діяльності. Інтерес може бути історичний, процесуальний, результативно-факторний. Водночас серед стимулів інтересів можна виділити матеріальні (оціночні), пізнавальні, конкурентно-кар'єрні, доказові (амбіційні), які спонукають студентів до пошуку шляхів вирішення завдань за умов поступового перебирання ініціативи самими студентами.

Опитування студентів щодо їх ставлення до дослідницької роботи показало, що більшість з них (біля 80%) прагне отримати результат протягом короткого часу. Лише п'ята частина згодна послідовно й наполегливо протягом певного часу працювати для отримання результату, але

більша половина з них готова припинити свою дослідницьку діяльність при відсутності швидкого ефекту.

Аналіз даних показав, що суб'єктивне ставлення до предмету, що вивчається, краще забезпечує зацікавленість у викладеному матеріалі. Результати проведеного експерименту демонструють значне підвищення активності студентів та результативності їх зусиль, якщо можливість вибору об'єкту дослідження та проведення експериментальної частини надається безпосередньо майбутнім фахівцям (табл.1). У вирішенні цих питань викладач лише допомагає та консультує студентів. Такий творчий підхід безпосередньо пов'язаний із розвитком когнітивних якостей.

Важливим є зацікавленість студентів безпосередньо у процесі діяльності, а не лише у досягненні швидкого результату. Отримання як етапних, так і кінцевого результатів потребує певного часу, інколи значного. Проте для стимулювання діяльності, збереження мотивації доцільно висувати й долати проміжні цілі, використовуючи додаткові мотиви.

Аналіз матеріалів і власні спостереження дозволили розробити короткотермінову програму заходів з підвищення мотивації студентів до дослідницької роботи. Для перевірки її ефективності були проведені заняття з групою студентів, що не виявляли активність у навчанні через відсутність достатньої мотивації. Контрольна група займалася за стандартною програмою.

Таблиця 1

Початкове формування мотиваційно-ціннісних інтересів у майбутніх фахівців-біологів в умовах навчального процесу

Мотиви	Тематика навчального процесу з орієнтуванням на ціннісні інтереси для дослідження	Ботанічні об'єкти	Опитування, тести на кожному етапі (%)
Перший етап			
Перший мотив	Представлення й вибір об'єкта дослідження за тематикою в формі ціннісних орієнтирів. Даний процес відбувається у вигляді дискусії	Історико-географічні відомості щодо походження та ролі деревних інтродуцентів як природного феномену	Найявний інтерес 80% Поверхневий інтерес 12% Незначний інтерес 8%
Другий мотив	Процесуальні засади, засоби, інструментарій для ведення дослідницької роботи за тематикою занять	Методи розкриття суті існування зовнішніх і внутрішніх характеристик деревних інтродуцентів, порівняння з іншими феноменами	Найявний інтерес 62% Поверхневий інтерес 18% Незначний інтерес 20%
Третій мотив	Визначення умов, схематичне моделювання, планування дослідницької роботи	Залучення аналітичного мислення в систематизації порівняльних характеристик представників деревних інтродуцентів на основі творчого підходу, ініціативності, самостійності	Найявний інтерес 47% Поверхневий інтерес 27% Незначний інтерес 26%
Четвертий мотив	Постановка проміжних цілей та визначення короткострокового результату	Варіативність, точність, швидкість за часом, поняття відносно смислового порядку при дослідженні деревних інтродуцентів	Найявний інтерес 31% Поверхневий інтерес 34% Незначний інтерес 35%
Другий етап			
Спостереження – наступний, більш глибокий етап дослідження			
Бажання продовжувати дослідження в цьому напрямі			23%

Для оцінювання активності та результативності роботи обох груп студентів, які брали участь в експерименті, було залучено комісію у складі трьох експертів (викладач і двоє студентів). Комісія відзначила зростання активності студентів першої групи (до 80%), яке було обумовлено використанням запропонованої короткострокової програми. Подальші заняття показали поступове зниження зацікавленості (від 60% до рівня 30%). Це можна пояснити попередньою зовнішньою їх мотивацією, яка була поверхневою та тимчасовою, що й відобразилось на результатах (в основному, за рахунок рекламно-пропагандистських аспектів). Проте, загалом, бажання продовжувати

дослідження у наступному етапі продемонстрували до 23% студентів. Такий показник відповідає реальній діяльності дійсно внутрішньо вмотивованих студентів, ставлення їх до навчання, що жодним чином не перешкоджає дослідницькій роботі та навпаки. Між тим, четвертий мотив поряд із визначенням мотиваційного інтересу можна віднести до оцінки професійних здібностей студентів до дослідницької роботи. Показники ж контрольної групи практично не змінилися. Слід відмітити, що учасники експериментальної групи значно підвищили успішність порівняно з іншими студентами під час проведення занять з біології незалежно від вмотивованості.

Оціночні критерії показника «наявний інтерес» включав кількість питань до викладача, точність формулювання, ведення дискусії, самостійність, швидкість, презентативність тощо. Показник «поверхневий інтерес» – непослідовний, частковий прояв активності. «Незначний інтерес» – відсутність самостійності, вичікування, запрошення тощо.

Висновки... Проведене дослідження стосовно визначення рівня вмотивованості майбутніх фахівців-біологів до дослідницької роботи показало, що на переважну більшість студентів (80%) впливає зовнішня мотивація. Решта студентів (21%) має внутрішню мотивацію, що пов'язана зі змістом діяльності.

Виявлено, що активізація зацікавленості студентів відмічається при наявності у пропонованому програмному матеріалі завдань, які передбачають дослідження маловідомих властивостей певних біологічних об'єктів, пошук відповідей на проблемні питання тощо, і має прояв стійкої позитивної мотивації в період процесуального етапу дослідження, але з короткостроковим або середньостроковим очікуванням результату.

Перспективи подальших досліджень стосовно забезпечення внутрішньої мотивації студентів до дослідницької роботи передбачають можливість надання їм самостійно обирати об'єкти дослідження та схеми проведення експериментальної частини для розвитку творчого потенціалу та когнітивних якостей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел та літератури / References:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер. 2001. – 288 с. / Anan'ev B. N. *Chelovek kak predmet poznaniya (Man as the subject of cognition)*, – SPb. : Pyter. 2001. – 288 p. [in Russian]
2. Галаган, А. И. Мировые тенденции в области научных исследований высшего образования [Текст] : научное издание / А.И. Галаган, О.Д. Прянишникова ; НИИВО. – М. : [б. и.], 1998. –64 с. / Halahan, A. Y. *Mirovye tendentsii v oblasti nauchnykh issledovaniy vyssheho obrazovaniya (World trends in the field of sciens research of higher education) : nauchnoe izdanie / A.Y. Halahan, O.D. Prianyshnykova ; NYIVO.* – М. : [b. i.], 1998. – 64 p. [in Russian]
3. Єчина Ю. С. Науково-дослідницька діяльність студентів як підґрунтя науково-технічного розвитку/ Ю.С. Єчина // Вісник КНУТД. – 2012. – №5 – С. 4/ Yechyna Yu. S. *Naukovo-doslidnytska dialnist studentiv yak pidgruntia naukovo-tekhnichnoho rozvytku (Research activity of students as the basis of scientific and technological development) / Yu.S. Yechyna // Visnyk KNUVD.* – 2012. –№ 5 – pp. 4.[in Ukrainian]
4. Корбутяк В.І. Методологія системного підходу та наукових досліджень: навч. посіб. / В.І. Корбутяк. – Рівне: НУВГП, 2010. – 176 с./ Korbutiak V.I. *Metodolohiia systemnoho pidkhodu ta naukovykh doslidzhen: navch. posib. (The methodology of systematic approach and research) V.I. Korbutiak.* – Rivne: NUVHP, 2010. – 176 p. [in Ukrainian]
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. С.77–105 / Maslou A. *Motivatsyia i lichnost. (Motivation and personality)* SPb.: Evraziya, 1999. pp.77–105. [in Russian]
6. Формування пізнавальної мотивації дослідницької діяльності студентів / М. О. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2003. – № 1. – С. 173-181. / *Formuvannia piznavalnoi motyvatsii doslidnytskoi dialnosti studentiv (Formation of motivation of students cognitive research) / M. O. Kniazian // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.* – Lviv, 2003. – № 1. – pp. 173-181. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «27» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензент:

Пліско В. – доктор педагогічних наук, професор
Кривич І. – доктор медичних наук, професор

Сікура Антоніна – старший викладач кафедри генетики, фізіології рослин і мікробіології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», e-mail: aszikura@rambler.ru

Sikura Antonina – senior teacher of the department of genetics, plant physiology and microbiology of SHEE «Uzhgorod National University», e-mail: aszikura@rambler.ru

Сікура Аніта – доцент кафедри медико-біологічних і валеологічних основ охорони життя та здоров'я Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, кандидат біологічних наук, доцент, e-mail: anita-sikura@rambler.ru

Sikura Anita – assistant professor of National Pedagogical Dragomanov University, candidate of biology, assistant professor, e-mail: anita-sikura@rambler.ru

Підготовка педагогічних працівників до соціалізації молоді (20-ті роки ХХ століття)

**Preparation of Pedagogical Workers to Socialization of Youth
(20th of XX Century)**

У статті автором здійснено аналіз професійної підготовки майбутніх учителів до соціалізації підростаючого покоління в 20-х рр. ХХ ст. Визначено особливості змісту підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог радянського суспільства. На основі відповідної джерельної бази автором здійснено спробу історико-педагогічного аналізу професійної підготовки майбутніх вчителів до соціалізації учнів, що здійснювалась за діяльної позиції влади, партійно-державного апарату на чіткій ідеологічній основі піднесення ідейно-політичного рівня та науково-методичної кваліфікації вчителів початкових, семирічних та середніх шкіл УРСР. Узагальнено зміст і форми підготовки майбутніх вчителів та важливість історичного досвіду минулого для сучасної теорії і практики професійної підготовки вчителів до соціалізації підростаючого покоління.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна підготовка майбутніх учителів, соціалізація особистості учня.

In the article an author carries out the analysis of specific of professional preparation of future teachers to socialization of rising generation in 20th of XX century. The features of maintenance of training of pedagogical personnel are certain in accordance with the requirements of soviet society. On the basis of the proper source base an author is carry out the attempt of historical pedagogical analysis of professional preparation of future teachers to socialization of students, which was carried out at active position of power, to the party-state machinery on clear ideological basis of getting up of ideological and political level and scientifically methodical qualification of teachers of primary, septennial and secondary schools of USSR, what came forward a social base for propaganda and active introduction of measures, which promote the development and forming of soviet personality of schoolboy. The main tendencies in professional preparation to socialization of growing generation through its political education for the rising cultural political level of youth, as an earnest of building of socialistic society, are established. The maintenance and forms of preparation of future teachers are generalized; it is indicated on importance of historical experience of the past for a modern theory and practice of professional preparation of teachers to socialization of rising generation. During 20th of XX century an accent came true in preparation of pedagogical workers to socialization of schoolchildren on a systematic increasing of their ideal-theoretical level and professional qualification, working on marxism-leninism theory, party and governmental decisions, questions of theory of labour and polytechnic studies and communist education of rising generation, that assisted upgrading, breeding of education, socialization of youth.

Key words: professional preparation, professional preparation of pedagogical workers, socialization of pupil personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів і рівня їх професіоналізму знаходять своє відображення в Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепції національної системи освіти, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти, Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти та ін. Реалізація положень, зазначених у документах, потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є оновлення стратегії підготовки вчителів, які повинні забезпечувати ефективну діяльність школи як соціального інституту, що формує в учнів культуру жити разом у суспільстві за принципами гуманізму, толерантності і свободи, впливаючи на життєві обставини і самих себе. Саме проблема підготовки педагогічних кадрів до соціалізації памолоді зумовлює низку вимог до соціокультурних, аксіологічних, інтелектуальних якостей майбутнього учителя.

Аналіз досліджень і публікацій... Над вирішенням завдань професійної підготовки майбутніх

учителів продуктивно працюють науковці і викладачі як у вітчизняному освітньому просторі, так і зарубіжному. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів широко висвітлюється у наукових дослідженнях. У наукових публікаціях О.Абдулліної, Ш.Амонашвілі, В.Беспалька, С.Гончаренка, В.Гриньової, О.Дубасенюк, І.Зязюна, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, А.Ліненко, О.Мороз, О.Пехоти, А.Сбруєвої, С.Сисоевої, В.Сластьоніна, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін. представлено питання загальнопедагогічної підготовки, навчальної педагогічної практики, підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. У наукових працях (В.Буренко, В.Вакулєнко, В.Долженко, Н.Клименюк, Л.Кравець, Л.Рибалко та ін.) розглянуто проблему формування професійно значимих якостей творчої особистості вчителя, які забезпечать якісну підготовку майбутнього спеціаліста до самостійної професійної діяльності. Розглянуто підхід до оволодіння студентами педагогічною майстерністю (Ю.Будас, І.Зязюн, Л.Крамущенко, Н.Тарасевич та ін.). Крім того, підготовка вчителя до професійної діяльності розглядається дослідниками як своєрідна умова підтримки розвитку особистості учня (М.Гайдур, Ю.Клименюк, В.Мороз, Ю.Пастир, Н.Савчак, Н.Урум, І.Щербак та ін.).

Специфіку професійної підготовки педагогічних кадрів до соціалізації підростаючого покоління розглядають Л.Зімакова, І.Ковальчук, Л.Колбіна, С.Литвиненко, Ю.Пастир, Н.Сайко та ін. Дослідники визнають, що система вищої освіти України у рамках реформування повинна зберегти та розвинути здобутки й традиції української вищої школи. З огляду на це, актуалізується вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у різні вікові періоди, зокрема 20-ті роки ХХ століття як період початку розбудови соціалістичної індустріалізації суспільства.

Формулювання цілей статті... Виходячи із особливої актуальності проблеми соціалізації підростаючого покоління у 20-х рр. ХХ ст., метою даної статті визначено аналіз професійної підготовки майбутніх педагогів до означеного процесу у період початку розбудови єдиної радянської держави.

Виклад основного матеріалу... Зміст підготовки педагогічних кадрів до соціалізації школярів відповідає історичним вимогам суспільства до становлення особистості. Відповідно до постанов «Бюлетеню Українського комітету професійного та спеціальної освіти» новий педагогічний персонал повинен бути достатньо активний та сильний для того, щоб здійснювати радянську пропаганду серед учнів та населення, що знаходиться у межах впливу даної школи [2, с.11]. Крім того, учні, які були виховані на основах марксистського світосприйняття, зобов'язані здійснювати пропагандистську та культурну роботу серед населення.

Комплекс знань та умінь, які формувала школа у підростаючого покоління у 20-ті рр. ХХ ст. за допомогою спеціальних курсів, пропедевтичних наукових дисциплін та курсів соціально-економічного характеру, обумовлював виховання радянської громадянськості [1, с.15].

Положення про методичну роботу у масовій школі і на курсах ОПОР'а пропонувало у навчальний план радянської школи вводити курси, що формують світогляд дитини та виховують у неї основи радянської громадянськості [5, с.13]. Для досягнення означеної мети Положення визначало, що такі курси повинні складати не менше 31 % годин у навчальному плані закладу.

Таким чином, радянська школа була не лише навчальним закладом, який давав теоретичні знання, вона виступала базою для соціальної пропаганди та активного впровадження в життя заходів, що сприяли розвитку та формуванню радянської особистості школяра.

Професійна підготовка вчителів до соціалізації простежується у ряді нормативних документів, що визначають напрям та зміст такої підготовки. Зокрема, педагогічні курси із сільськогосподарським ухилом передбачають, що по закінченню педагогічних курсів вчитель повинен працювати над вихованням сільських дітей, «витворювати з них свідомих сільських господарів» [9, с.52], сприяти їх ефективній інтеграції із соціумом, тобто соціалізувати. В обов'язки сільського вчителя, крім своїх прямих обов'язків, входить низка завдань «просвітньо-громадського та культурного значіння» [9, с.52]. Підготовка педагогічних кадрів здатних до соціалізації підростаючого покоління передбачала викладання усіх дисциплін педагогічного та соціально-економічного циклу на основі праці та життя селянина, беручи приклад із оточення [9, с.53]. Саме на вчителя покладалася не тільки освітньо-культурна функція, значна увага приділялася його становленню як громадського робітника, який буде реалізовувати політику партії серед підростаючого покоління.

Система соціального виховання у 20-х роках була спрямована на оновлення змісту та методів роботи через ґрунтовну реорганізацію навчально-виховної та освітньої роботи. У Постанові 3-ої сесії Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету VIII скликання «Про постановку навчально-виховної та культурно-освітньої справи» (1924) наголошувалося на відмінності системи «соціального виховання» дітей від шкіл дореволюційного періоду, і охарактеризовано стан народної освіти як рішучу пролетаризацію навчально-виховних установ та їх єднанням з радянським суспільством [7, с.24]. Разом з тим, Постанова відзначає «масове зрушення вчительства в бік

Радянської влади в процесі його перепідготовки» [7, с.25], в результаті якого у школах масово організовувався комуністичний дитячий рух як головний чинник соціального виховання. У професійній підготовці вчителя основний акцент робиться на його політичну освіту для піднесення «культурно-політичного рівня робітничої класи та селянства, як запоруку будівництва соціалістичного суспільства» [7, с.25]. Таким чином, з метою соціалізації учнівської молоді, основним завданням для педагогічних кадрів стало здійснення політичного виховання шляхом поєднання засобів соціального виховання із дитячим комуністичним рухом.

Пояснювальна записка до навчального плану педагогічного технікуму [8, с.31] містила інформацію про обов'язкове впровадження у практику професійної підготовки педагогічних кадрів семінарів із соціального виховання із визначеними темами:

- семінар по системі радянської освіти й соціального виховання;
- семінар по комуністичному дитячому руху;
- семінар по методах роботи з дітьми (дидактика нової школи).

Крім того, у підготовку майбутніх учителів необхідно було обов'язково впроваджувати курс «Марксизм-ленінізм» з метою розкриття значення національного питання та формування матеріального світогляду педагогічних кадрів як провідників ідей правлячої партії. За таких умов майбутні учителі були підготовлені до інтеграції школярів із соціумом, до соціалізації підростаючого покоління.

Для поглиблення інтересу до нових течій у педагогіці та удосконалення підготовки майбутніх учителів до соціалізації дітей проводилися курси-семінари для підвищення кваліфікації керівників педагогічних дисциплін по педагогічних ВНЗ. На курсах розглядалися теми, які були актуальними для тогочасної школі:

- аналіз педагогічного циклу дисциплін;
- новітні досягнення РСФСР по педагогічних ВНЗ (інформація);
- методи роботи при студіюванні педагогічних дисциплін;
- Дальтон-план у педвузах;
- форми і методи якісного обліку;
- привчання студентів до дослідничого методу;
- метод проектів у практиці ВНЗ;
- комплексові система і формальні знання;
- організація лабораторій, студій, майстерень на переведення Дальтон-плану в педагогічних

ВНЗ;

- утворення педагогічного музею при педагогічній школі;
- форми педагогічної практики;
- методи громадсько-педагогічної роботи в педагогічних ВНЗ;
- розгляд та критичний аналіз підручників із педагогічних дисциплін та ін. [3, с.37–38].

У 20-их роках було характерно перевіряти готовність вчителя до професійної діяльності. Одним із компонентів готовності визначено вміння соціалізувати молодь, готувати її до життя у радянському суспільстві. Зокрема, «Положення про іспити на право вчителювання в 4-х річній труд. школі Соцвиху» передбачала виявлення педагогічних знань та умінь через впровадження колоквиуму з системи соціального виховання та змісту порадики із соціального виховання [6, с.17]. Майбутньому вчителю пропонувалося розробити у письмовій формі дві теми на розгляд комісії: одну за призначенням, другу на власний вибір. За результатами складеного іспиту, вчителі отримували тимчасове посвідчення для проходження річного стажу як педагог-стажер. Після річного стажу практиканти були зобов'язані подати до стаж-комісії при педагогічних ВНЗ звіт про роботу з офіційними референціями від місцевої інспектури про наявність/відсутність у них умінь створення соціального життя під час навчальних занять, передача радянського досвіду підростаючому поколінню тощо.

Висновки... Таким чином, у 20-ті рр. ХХ ст. професійна підготовка педагогічних кадрів до соціалізації молоді повністю відповідала вимогам радянського суспільства і спрямована на формування такого вчителя, що забезпечує становлення радянського громадянина. Саме тому, у підготовці майбутніх учителів до соціалізації школярів здійснювався акцент на систематичне підвищення ідейно-теоретичного рівня і фахової кваліфікації, опрацювання теорії марксизму-ленінізму, партійні та урядові рішення, питання теорії трудового і політехнічного навчання та комуністичного виховання підростаючого покоління, педагогічну і методичну літературу, і на цій основі реалізовувалося підвищення якості навченості, вихованості, соціалізованості учнів. Адже саме такий вчитель забезпечував успішне здійснення перебудови школи відповідно до вимог соціалістичної індустріалізації суспільства.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... Здійснений аналіз не претендує на повне висвітлення досліджуваної проблеми. Вважаємо за доцільне подальше дослідження

особливостей підготовки педагогічних кадрів до соціалізації підростаючого покоління в інші історичні періоди.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Задачи, учплан и методы занятий в массовой профшколе // Бюллетень Украинского комитета профессионального и специального образования. – 1924. – № 2. – С. 14–17. / Zadachi, uchplan i metody zanyatij v massovoj profshkole (Tasks, educational plan and methods of lessons in large professional school), Byulleten' Ukrainского komiteta professional'nogo i special'nogo obrazovaniya, 1924, № 2, pp.14–17. [inRussian]

2. Об антирелигиозной пропаганде (Циркуляр Методкома, утвержден Коллегией Главпрофобра 18.02.1924 г.) // Бюллетень Украинского комитета профессионального и специального образования. – 1924. – № 1. – С. 11–12. / Ob antireligioznoj propagande (Сyrkulyar Metodkoma, utverzhdyon Kollegiej Glafprofobra 18.02.1924) (About antireligious propaganda (Circular Methodical committee, confirmed by Main professional educator 18.02.1924), Byulleten' Ukrainского komiteta professional'nogo i special'nogo obrazovaniya, 1924, № 1, pp.11–12. [inRussian]

3. Общники. До всіх Педагогічних Навчальних Установ // Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – № 3. – С. 37–38. / Obizhnyky. Do vsih Pedagogichnyh Navchal'nyh Ustanov (Circular to all Pedagogical Educational Establishments), Byulleten' Narkomosvity, 1925, № 3, pp.37–38. [inUkrainian]

4. Додаток до загального положення про підвищення кваліфікації робітників соцвиху. План підвищення кваліфікації робітників дитячих будинків, дит. колоній та дит. містечок // Бюлетень Наркомосвіти. – 1926. – № 10. – С. 20–25. / Dodatok do zagal'nogo polozhennya pro pidvyshchennya kvalifikaciyi robitnykiv socvyhu. Plan pidvyshchennya kvalifikaciyi robitnykiv dytyachyh budynkiv, dyt.kolonij ta dyt.mistechok (Adding to general statements about advancement of qualifications of socialistic educative workers. Plan advancement of qualifications of workers boarding schools, juvenile prisons and children towns), Byulleten' Narkomosvity, 1926, № 10, pp.20–25. [inUkrainian]

5. Положение о методической работе в массовой школе и на Курсах Опора // Бюллетень Украинского комитета профессионального и специального образования. – 1924. – № 2. – С. 13–14. / Polozhenie o metodicheskoy rabote v massovoj shkole i na kursah Opora (The statement about methodological work in large schools and Courses Opora), Byulleten' Ukrainского komiteta professional'nogo i special'nogo obrazovaniya, 1924, № 2, pp.13–14. [inRussian]

6. Положення про іспити на право вчителювання в 4-х річній труд. школі Соцвиху // Бюлетень Наркомосвіти. – 1926. – № 11. – С. 16–26. / Polozhennya pro ispyty na pravo vchytelyuvannya v 4-hrichnij trud. shkoli Socvyhu (Position about examinations on a right for teaching in 4 annual labour school of socialistic educative), Byulleten' Narkomosvity, 1926, № 11, pp.16–26. [inUkrainian]

7. Постанова 3-ої Сесії Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету VIII скликання. Про постановку навчально-виховавчої та культурно освітньої справи // Бюлетень Наркомосвіти. – 1924. – № 3-4. – С. 24–29. / Postanova 3-oyi Sesiyi Vseukrayins'kogo Central'nogo Vykonavchogo Komitetu VIII sklykannya. Pro postanovku navchal'no-vyovavchoyi ta kul'turno osvithnoyi spravy (Resolution of 3rd Session of All Ukrainian Central Executive Committee of VIII of convocation. About raising of educational-educative and in a civilized manner educational business), Byulleten' Narkomosvity, 1924, № 3-4, pp.24–29. [inUkrainian]

8. Пояснювальна записка до навчального плану Педагогічного Технікуму // Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – № 10. – С. 29–33. / Poyasnyal'na zapyska do navchal'nogo planu Pedagogichnogo Tehnikumu (Explaining message to the curriculum of Pedagogical Technical establishment), Byulleten' Narkomosvity, 1925, № 10, pp.29–33. [inUkrainian]

9. Работа по системе. Методологична записка про с.-г. ухил на педкурсах // Бюллетень Украинского комитета профессионального и специального образования. – 1924. – № 3. – С. 52–62. / Rabota po sisteme. Metodologichna zapyska pro s.-g. uhyl na pedkursah (Work on the system. Methodological message about agronomic side on pedagogical courses), Byulleten' Ukrainского komiteta professional'nogo i special'nogo obrazovaniya, 1924, № 3, pp.52–62. [inUkrainian]

Дата надходження статті: «12» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «29» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Сейко Н. – доктор педагогічних наук, професор
Петренко О. – доктор педагогічних наук, професор

Тэфинцева Світлана – викладач кафедри педагогіки і психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: taffinceva@gmail.com.

Tafintseva Svitlana – teacher of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: taffinceva@gmail.com.

ОКСАНА ТИТУНЬ,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Івано-Франківськ, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»)*

OXSANA TYTUN,

*candidate of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Ivano-Frankivsk, SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»)*

Педагогічна практика у процесі підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в початковій школі

Teaching Practice in the Process of Future Teachers' Training to do Educational work at Primary School

У статті зосереджено увагу на проблемі організації педагогічної практики студентів педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Педагогічну практику авторка розглядає як важливий чинник покращення навичок та вмінь здійснювати виховну роботу у початковій школі. Здійснено аналіз усіх видів педагогічної практики в контексті підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в початковій школі. Розглянуто особливості кожного виду педагогічної практики. Представлено експериментально апробований пакет організаційно-методичних завдань та авторська програма педагогічної практики. Наведено приклади творчих робіт студентів. Авторка ділиться власним досвідом участі в організації педагогічної практики та робить висновки.

Ключові слова: педагогічна практика, виховна робота, початкова школа, майбутній учитель, теорія і практика, уміння та навички, методичні завдання, тиждень творчих справ.

The article deals with the problem of organizing teaching practice at the Pedagogical Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk). The author considers teaching practice to be a very important factor that influences and improves skills and abilities to do educational work at primary school. All kinds of teaching practice in the context of future teachers' training to do educational work at primary school are analyzed. The peculiarities of all kinds of teaching practice are examined. According to the author the first step of teaching practice forms the motivational component of readiness to do educational work. Motivation is considered to be the most important one in teaching process. The following steps form practical skills to do educational work at primary school. The final step of teaching practice appeals to improve acquired skills and abilities to do educational work. Experimentally checked package of methodical proposals and tasks as well as the author program of teaching practice is presented. The examples of students' creative works are given. The author shares personal experience of participating in teaching practice and makes conclusions.

Key words: teaching practice, teaching process, theory and practice, educational work, primary school, future teacher, skills and abilities, methodical tasks, week of creativity.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Загальновідомо, що теорія не може існувати відокремлено від практики, водночас практика для свого розвитку потребує високого рівня наукового теоретичного узагальнення. Це забезпечує організацію практичної діяльності в різних сферах суспільного та особистого життя людства на наукових засадах. Натомість практика постійно дає матеріал для нових теоретичних узагальнень, допомагає відокремлювати істотне від другорядного, перевірити наукову достовірність теорії, її відповідність об'єктивним умовам і закономірностям розвитку реального світу, окреслює нові шляхи її подальшого розвитку. На думку С. Кримського методологічна функція теорії набула специфічного формоутворення у вигляді програм та алгоритмів. Саме трансформація теоретичного в практичне є методологічним ландшафтом сучасної цивілізації [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Педагогічна практика як важлива складова навчально-виховного процесу завжди була в центрі уваги науковців. Педагогічну практику досліджено в контексті наступності та неперервності змісту, форм і методів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях (Н.Казакова). Практичну підготовку студентів вищих педагогічних навчальних закладів досліджували О.Абдуліна, А.Бондар, К. Дурай-Новакова та ін. Значна увага приділена єдності теорії та практики у роботах А.Бойка, В.Краєвського та ін. Трансформацію теоретичного в практичне, що є методологічним ландшафтом сучасної цивілізації досліджував С. Кримський. Організацію педагогічної практики за рубежем досліджували А.Василюк,

У.Новацка та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної публікації є намагання поділитися досвідом з організації педагогічної практики студентів педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника.

Виклад основного матеріалу... Отож, мету педагогічної практики ми вбачали в розвитку вміння майбутніх учителів здійснювати виховну роботу, вирішувати конкретні виховні завдання відповідно до умов педагогічного процесу, аналізувати рівень своєї компетентності як вихователя з метою проектування подальшої професійної освіти й самоосвіти.

Ми поділяємо думку Н. Казакової про те, що педагогічна практика є важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованою на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі [1].

Педагогічна практика як невід'ємна складова навчально-виховного процесу університету передбачала залучення студентів до систематичної педагогічної діяльності впродовж усіх років навчання в педагогічному університеті: 1) пропедевтична навчально-ознайомлювальна практика в школах, 2) виробнича педагогічна практика, 3) літня педагогічна практика (літньо-оздоровчі табори), 4) психолого-педагогічна практика, 5) переддипломна педагогічна практика. Як бачимо, вона вирізняється наскрізністю, що уможливорює на основі завдань, які поступово ускладнюються, забезпечити ефективне застосування набутих теоретичних знань.

З огляду на вищесказане, особливого значення в підготовці майбутніх учителів до виховної роботи набуває пропедевтична навчально-ознайомлювальна практика в школах, що має навчальний зміст і відбувається під час першого року навчання в університеті. На цьому етапі відбувається психологічна підготовка до позакласної виховної роботи, формуються конкретні уявлення про сучасну школу, виховний процес, функції вчителя. Слід зазначити, що студенти-першокурсники володіють певним власним досвідом участі в виховній роботі, проте їхні знання щодо організації цього процесу недостатні. Саме цей етап покликаний формувати мотиваційний компонент готовності до організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами. Цьому сприяє відвідування студентами позакласних заходів, спостереження та аналіз роботи вчителя початкової школи з організації позакласної роботи. Дослідження свідчать, що саме мотивація позитивно впливає на підвищення ефективності праці, зростання рівня успішності навчання та появу психологічного комфорту [3].

Таким чином, вказаний вид практики є основою формування мотивації як головної передумови підготовки до організації виховної роботи. Стрижнем мотивації виступають ціннісні орієнтації, які водночас є змістовим наповненням особистості та її життєвої концепції. Учитель є ключовою особою в ціннісній соціалізації дитини. Зв'язок цінностей з освітою як специфічною сферою культурної життєдіяльності є неминучим і виступає необхідною передумовою для розгортання духовності суспільства [5, с. 79].

На другому курсі навчання студенти перебувають у школі в умовах виробничої практики. Виконуючи функції помічників класних керівників, вони допомагають організовувати позакласну виховну роботу. Основні завдання практики: формування інтересу до педагогічної діяльності загалом та до позакласної виховної роботи зокрема; ознайомлення з передовим педагогічним досвідом та з конкретними формами позакласної виховної роботи з молодшими школярами; набуття первісних професійних навичок і умінь роботи з дітьми поза уроками; комунікативних умінь, встановлення професійних стосунків з учнями і вчителями школи й керівником практики; оволодіння базисними вміннями з планування позакласної виховної роботи; самостійна організація позакласного виховного заходу та його аналіз.

Уміння та навички попередніх двох практик удосконалюються під час літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах. Її мета – забезпечення умов для реалізації професійного особистісного потенціалу, розвиток і закріплення знань, умінь і навичок. Завдання полягають у набутті умінь і навичок самостійно працювати з дітьми в умовах табору; оволодіння змістом, різними формами й методами організації життєдіяльності дитячого колективу; розвиток відповідального ставлення до роботи з дітьми.

Попри те, що зміст практик передбачено ДГС ВПО, ми вважали за необхідне внести до них деякі корективи без порушення загальних вимог до практики. Тому в контексті завдань роботи нами було розроблено та експериментально апробовано пакет спеціальних організаційно-методичних завдань, який одержав кожен студент напередодні виробничої та педагогічної практики. Пакет зорієнтовано на наступні завдання: 1) ознайомитися зі специфікою виховної роботи та особливостями її організації; 2) проаналізувати діяльність педагога базової установи з організації виховної роботи з молодшими школярами, охарактеризувати її цільове призначення,

основні форми й методи; 3) один день на тиждень працювати як педагог-виховник із повним виконанням відповідних функцій; 4) на основі аналізу стану виховної роботи в установі розробити й реалізувати власний виховний проект; 5) скласти звіт-самоаналіз відповідно до запропонованої форми. У процесі підготовки до практики з кожним студентом проводили індивідуальну консультацію, обговорення та коригування творчих проектів виховної роботи які пропонувалися для реалізації на практиці. Методичні рекомендації давали індивідуально або групі студентів до і під час практики.

Нами була розроблена програма практики, згідно з якою відбувався практикум із методики організації виховної роботи, що мав вигляд тижня творчих справ. Тиждень творчих справ – сукупність справ, тематично спрямованих і організованих студентами протягом тижня. Метою названого виду практики є підготовка майбутніх учителів до практичної роботи з організації дитячого дозвілля. Мета визначає наступні завдання: закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі вивчення курсу «Методика організації виховної роботи з молодшими школярами»; формування вмінь з організації та проведення різних форм позакласної виховної роботи; розширення загального світогляду; активізація творчого потенціалу; розвиток міжособистісних відносин у студентських групах.

Реалізація мети та завдань відбувалася через певний зміст та форми проведення.

Студенти організували дійства та ставали їх учасниками. Вказана форма практики уможливила не тільки узагальнення та конкретизацію знань, а й підготовку до практичної роботи з дітьми. Зазначимо, що сучасні діти, які виросли в тісному спілкуванні з комп'ютерами, віртуальними іграми, мобільним зв'язком, не можуть не відрізнитися в духовно-світоглядному плані. Йдеться не лише про навички володіння обчислювальною технікою, а й про зміни у фундаментальних духовно-культурних структурах, поняттях і уявленнях: у них інакше організований внутрішній світ, а інтелектуальні здібності розвиваються не лише швидше та різнобічніше, а й в іншому соціально-культурному вимірі [2, с. 27].

На нашу думку, саме цей вид практики сприяв ефективній практичній підготовці студентів до виховної роботи з сучасними дітьми: так створюються додаткові умови моделювання педагогічних ситуацій, у яких студент може перебувати в майбутній діяльності.

Наведемо приклад творчої роботи:

Тиждень творчих справ (практикум з методики позакласної виховної роботи)

Мета: підготовка майбутніх учителів до практичної роботи з виховної діяльності.

Завдання:

–закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі вивчення курсу «Методика організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами»;

–формування вмінь з організації та проведення різних форм позакласної виховної роботи;

–розширення загального світогляду;

–активізація творчого потенціалу студента;

–розвиток міжособистісних відносин у студентських групах.

Термін проведення: тиждень.

Учасники: студенти експериментальних груп.

Тема: «Книги – ріки, що наповнюють моря».

Зміст тижня:

дата – «Фантастичні крилаті книги» (Мультфільм, 2011). Перегляд та обговорення.

дата – «Жива» газета тематичного спрямування:

– «Історія незвичайної книги» (до дня народження Букваря);

– «Життя, як спалах блискавки» (творчий та життєвий шлях Василя Симоненка).

дата – бесіди на тему «Як з'явилась книга», «Книга – твій друг», «Бережи книгу», «Живи, книго!».

дата – відкритий урок із позакласного читання «На великому святі душі» (зустріч із поезією Ліни Костенко).

дата – Свято «Незнайко в королівстві Букваря!»

дата – Підведення підсумків практикуму.

10.00 – Аналіз та самоаналіз усього практикуму.

11.00 – Підготовка до наступного тижня творчих справ (консультації, репетиції).

Завершальним етапом практичної підготовки стала переддипломна практика. Її мета – формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, закріплення та вдосконалення професійних умінь і навичок, визначених програмовими вимогами. Завдання практики полягали в набутті студентами власного педагогічного досвіду та перевірці професійної готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Коли студенти виконують функції класних керівників, організація виховної роботи стає невід'ємною частиною його роботи. Зацитуємо звіти про

проходження педагогічної практики студенток.

«Я, Гнип Тетяна Євстахіївна, проходила педагогічну практику в Бурштинській ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 Галицького р-ну, Івано-Франківської обл.

Під час проходження педагогічної практики була виконана значна за обсягом навчальна, виховна і позакласна виховна робота, яка проводилась згідно з індивідуальним планом та пакетом спеціальних завдань...

Мною було проведено 2 виховні заходи з учнями на тему: «Осінь в лісі» та «Світлофор ввічливості». Після проведення тижня творчих справ я відкрила в собі прихований творчий та організаторський потенціал. Діти були дуже задоволені, оскільки брали безпосередню участь у них.

Також ми з дітьми двічі відвідували ляльковий театр, чому я особисто була надзвичайно рада, оскільки сама вперше там була. Після походу до таких культурних осередків діти поводили себе ще краще та були позитивно вражені. Кожного тижня ми ходили в бібліотеку, де діти міняли собі книжки й також мали змогу вибрати іншу літературу, якої там надзвичайно багато і яка постійно оновлюється. Діти володіють усе новішою інформацією і є духовно та інтелектуально збагаченими.

Педагогічна практика поглибила, закріпила мої знання, здобуті в інституті, та дала змогу застосувати їх на практиці. Практика допомогла здобути практичні уміння й навички з організації позакласної виховної роботи. Закріпила впевненість у виборі професії. ...Професія вчителя вимагає високого рівня знань і вчитель має їх вдосконалювати, тобто іти в ногу з сучасною наукою...»

Наступний звіт: «Я, Дибовська Олеся Володимирівна, педагогічну практику проходила в 4-А класі ЗОШ І-ІІІ ступенів №18 м. Івано-Франківська...»

... Під час практики я провела 2 виховних заходи, узгоджених викладачами та методистами. Також відвідувала уроки інших студентів-практикантів. Потім ми активно обговорювали помилки, які були допущені при викладанні й намагались їх аналізувати, щоб не допускати їх у своїй подальшій роботі.

За час педагогічної практики проводила відкритий виховний захід «Наша мова – солов'їна» і виховну бесіду на тему «Шануй батька і неньку, то буде тобі скрізь гладенько», допомагала в організації випуску стінгазети до Дня захисту тварин «Наші найменші друзі». Діти брали активну участь в організації тижня творчих справ, що сприяло нашому зближенню та кращому розумінню одне одного.

Отже з упевненістю можемо стверджувати, що педагогічна практика поглибила, закріпила знання з фахових і психолого-педагогічних дисциплін, здобутих в інституті, та дала змогу застосовувати їх на практиці, закріпила впевненість у правильності вибору професії й фаху, навчила вдосконалювати свої педагогічні здібності, розширювати свою ерудицію».

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі... Вивчення змісту позакласної виховної роботи на сучасному етапі, аналіз рівня підготовки до цієї діяльності випускників, розкриття значущості єдності теорії та практики задля вдосконалення підготовки майбутніх учителів уможливили визначення способів реалізації теоретичної й практичної підготовки студентів. Такими виступили: зв'язок теорії з практикою в змісті навчального матеріалу; взаємозв'язок навчальних дисциплін із педагогічною практикою; поєднання теоретичних і практичних завдань для студентів під час проходження практики.

Отже, майбутній учитель досягає майстерності за умови постійного теоретичного осмислення практичної діяльності, а також усвідомлюючи неподільну єдність педагогічної теорії виховання з практикою організації позакласної виховної роботи. Під час практики майбутні вчителі усвідомили об'єктивну необхідність набуття знань із теорії та методики виховання, а також накопичення, аналіз, узагальнення та осмислення фактів реальної позакласної виховної роботи, організованої вчителями й студентами-практикантами. Подальших досліджень вимагають особливості підготовки майбутніх учителів до використання дидактичного та виховного потенціалу сучасних інформаційних технологій під час педагогічної практики.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Казакова. – К., 2005. – 22 с. / Kazakova N.V. (2005), «Orhanizatsiino-metodychni zasady pedahohichnoi praktyky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh stupenevoi pidhotovky», Thesis abstract for Cand. Sc. (Theory and Met.), 13.00.04, Kyiv, Ukraine [in Ukrainian]
2. Кивлюк О. Віртуалізація освітнього простору як прагматичний складник розвитку інформаційної педагогіки / О. Кивлюк // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 25–30. / Kyvliuk O. Virtualizatsiia osvithnoho

простору як pragmatychnyi skladnyk rozvytku informatsiinoi pedahohyky. Vyshcha osvita Ukrainy, 2012, № 1, pp. 25–30. [in Ukrainian]

3.Климчук В. О. Методика дослідження внутрішньої мотивації / В. О. Климчук, В. В. Горбунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 11–15. / Klymchuk V.O. Metodyka doslidzhennia vnutrishnoi motyvatsii. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, 2011, № 2, pp. 11–15. [in Ukrainian]

4.Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 240 с. / Krymskyi S.B. Zapyty filosofskykh smysliv. Kyiv, 2003, 240 p. [in Ukrainian]

5.Молодиченко В. Глобалізація цінностей у контексті освітніх практик / В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 78–82. / Molodychenko V. Hlobalizatsiia tsinostei u konteksti osvitnikh praktyk. Vyshcha osvita Ukrainy, 2009, № 3. pp. 78–82. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «8» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку «29» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Луцан Н. – доктор педагогічних наук, професор

Хороб С. – доктор філологічних наук, професор

Титунь Оксана – доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук, e-mail: tytun_oksana@ukr.net

Tytun Oksana – assistant professor of the department of foreign languages of SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», candidate of pedagogics, e-mail: tytun_oksana@ukr.net

УДК378.046.4: 376.112.4 (376.545)

ВІКТОРІЯ УШМАРОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)

VIKTORIYA USHMAROVA,

candidate of pedagogics, assistant professor

(Ukraine, Kharkiv, H .S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)

Наступність як принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної освіти

Succession as the Principle of Formation of Readiness of Teachers of Primary School to Work With Gifted Pupils in the System of Continuous Education

У статті розглянуто основні аспекти феномену наступності у межах філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних наук. У результаті наукового пошуку встановлено, що наступність розглядається як методологічний, загальнопедагогічний та дидактичний принцип. Обґрунтовано сутність принципу наступності як методологічного принципу дослідження проблеми формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти. Встановлено, що наступність забезпечується за рахунок узгодженості та взаємозв'язку цілей, змісту, методів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у педагогічному ВНЗ і закладах післядипломної педагогічної освіти та завдяки дотриманню наступних умов: урахування наявного рівня готовності до роботи зі обдарованими і послідовне його підвищення, опора на досвід, цілісний характер процесу формування готовності до роботи з обдарованими учнями.

Ключові слова: *наступність, неперервна педагогічна освіта, готовність, обдаровані учні, вчитель початкової школи.*

The main aspects of the phenomenon of succession within the philosophical, cultural, sociological, psychological and pedagogical sciences have been discussed in the article. As a result of scientific research it has been found that in the context of continuous education researchers distinguish several levels: the first level – the succession as a methodological regularity of development of individual in the system of continuous education; the second level - the succession as general and pedagogical principle on

the basis of which the integral pedagogical process operates in system of continuous education; the third level – the succession as a didactic principle, which, together with other didactic principles provides an integral perception of courses of study; the fourth level – the succession as a single methodological principle of teaching. The essence of the principle of the succession as a methodological principle of investigation of the problem of formation of readiness of primary school teachers to work with gifted pupils in conditions of continuous pedagogical education has been determined. It was proved that succession is ensured on the basis of coordination and relationship of goals, content, methods of forming of readiness of primary school teachers to work with gifted pupils in pedagogical universities and postgraduate pedagogical institutions and according to the following conditions: taking into account the existing level of readiness to work with gifted and its consistent promotion, support to experience the integral nature of the process of formation of readiness to work with gifted pupils.

Key words: *succession, continuous pedagogical education, readiness, gifted pupils, teacher of primary school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Обґрунтування принципу наступності формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями обумовлене концептуальною ідеєю переходу до нової освітньої парадигми неперервної освіти і стратегією становлення нової моделі вітчизняної освіти у зв'язку з викликами цивілізації й формуванням нових освітніх потреб людини.

Аналіз досліджень і публікацій... В рамках філософського підходу (Г. Гегель, М. Каган, Е. Маркарян та ін.) наступність аналізується у зв'язку із законами діалектики. Вона постає як взаємозв'язок між старим і новим, між минулим, сьогоденням і майбутнім. Наступність передбачає не скасування (заперечення) старого, а збереження, розвиток того раціонального, що вже було досягнуто, тим самим забезпечується неперервність розвитку. Завдяки наступності зберігається стійкість і цілісність розвитку природи і суспільства.

У філософії виокремлюють два основних види наступності – «горизонтальну» і «вертикальну». «Горизонтальна» наступність передбачає процес кількісних змін, що відбуваються в рамках одного рівня. «Вертикальна» наступність – процес якісних змін на різних рівнях.

З точки зору культурологічного підходу наступність іманентно властива культурі. Представники культурологічної науки (М. Каган, Л. Коган, Е. Маркарян та ін.) розглядають наступність у зв'язку з такими спорідненими категоріями як культурна спадщина, соціальна пам'ять, культурний розвиток та ін. Завдяки наступності здійснюється накопичення, зберігання, передача і зміна соціокультурного досвіду. Механізми наступності в культурі постають у матеріальній і нематеріальній формах. До перших належать предмети побуту, твори мистецтва, ремесла тощо, до других – мова, архетипи, міфи, традиції, звичаї, «соціокод» тощо [1].

З соціологічної точки зору (С. Архипова, К. Манхейм, Н. Михайловський, П. Сорокіна, Т. Парсонс, Г. Спенсер та ін.), наступність є частиною соціального розвитку. У науковій літературі наступність аналізується на макро- і мікросоціологічному рівнях.

Прихильники макросоціологічного підходу пов'язують наступність з такими явищами як зміна, еволюція, прогрес, розвиток, становлення, традиція, інновація тощо. Під наступністю розуміється послідовна зміна стадій розвитку, яка одночасно забезпечує стабільність і зміну суспільства, а також взаємодію різних соціальних структур, систем, інститутів один з одним.

У мікросоціології наступність аналізується в рамках повсякденного світу, як світу інтерсуб'єктивного, в якому злиті воедино минуле, сьогодення і майбутнє. Дії і взаємодії, здійснювані людьми, володіють наступністю за своєю природою, оскільки визначені минулим досвідом, який актуалізується в сьогоденні, і впливають на майбутнє [1].

У психологічній науці (Б. Ананьев, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Г. Орлова, П. Гальперін, С. Рубінштейн, Н. Талізіна та ін.) інтерес до феномену наступності виявляється, насамперед, у віковій психології та психології розвитку. Наступність визначається тут як атрибутивна властивість розвитку особистості, де періоди її становлення послідовно змінюють один одного.

Таким чином, наступність постає як об'єктивна необхідність, умова і закономірність процесу існування і розвитку природи, суспільства, особистості.

Ідея наступності в педагогічній науці представлена в класичних роботах в різних аспектах. Ідеї самоосвіти і принцип систематичності і послідовності, поступового розвитку різноманітних знань, коли «подаліше завжди ґрунтується на попередньому, а попереднє зміцнюється наступним» розкриваються в працях Я. Коменського. В історичному контексті педагогічного знання трактування наступності в роботах зарубіжних вчених узгоджувалося зі змістом освіти і процесу навчання (представники французького матеріалізму К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж. Кондоре). В ідеях швейцарського педагога І. Песталоцці вона трактується як неперервний і поступовий рух до

пізнання, в ідеях німецького педагога-гуманіста А. Дістервега – як зв'язок попереднього матеріалу з наступним за умови певної самостійності учнів.

Подальшого розвитку теоретичне уявлення про наступність набуває в роботах П. Каптерева як ідея зовнішньої і внутрішньої сторін перебігу педагогічного процесу, що реалізує провідну функцію – розвиток особистості; В. Вахтерова як ідея додаткової освіти; К. Ушинського як інтерпретація антропологічної сутності процесу навчання; М. Пирогова, Л. Толстого та інших як ідея самоосвіти та принципу природовідповідності на основі морально-гуманістичної парадигми; в роботах К. Вентцеля, Є. Тихеевої, І. Сікорського, В. Бехтерева та інших з педагогіки дошкільного дитинства [2].

У контексті загальнонаукових теорій процесу навчання проблема наступності отримала глибоке теоретичне дослідження в працях Ю. Бабанського, В. Леднева, І. Лернера, М. Скаткіна та ін.; розкриття сутності наступності як принципу дидактики – в роботах О. Вашуленко, Ш. Ганеліна, В. Давидова, М. Данилова, О. Савченко та ін.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні принципу наступності як методологічного принципу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу... Загальносвітова тенденція переходу від дискретно-ступеневих форм освіти до цілісної системи неперервної освіти обумовлює актуальність проблеми наступності як прояву систематичності і послідовності здійснення узгодженості багаторівневих освітніх програм і як умови структурування системи неперервної освіти.

Коли говорять про наступність освіти, то насамперед мають на увазі, наступність змісту як неперервний розвиток змістового компоненту, який вбирає у себе загальну логіку розгортання курсу в цілому, створення на кожному з етапів бази для наступного вивчення навчального предмета на більш високому рівні за рахунок розширення та поглиблення тематики, шляхом забезпечення «наскрізних» ліній у змісті, повторенні, пропедевтиці, а також використання принципу концентричності в організації змісту навчальних програм та міжпредметних зв'язків. Проте дослідники зауважують, що ефективність навчального процесу в системі неперервної освіти залежить від розв'язання проблем управлінської, структурно-організаційної, змістової, цільової, технологічної та психологічної наступності.

У контексті неперервної освіти дослідники виокремлюють декілька рівнів наступності: перший рівень – наступність як методологічна закономірність розвитку людини в системі неперервної освіти; другий рівень – наступність як загальнопедагогічний принцип, на основі якого функціонує цілісний педагогічний процес в системі неперервної освіти; третій рівень – наступність як дидактичний принцип, який разом з іншими дидактичними принципами забезпечує цілісне сприйняття дисциплін навчання; четвертий рівень – наступність як окремих методичний принцип навчання [3].

У нашому дослідженні ми розглядаємо *наступність* як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого, як системи; як таке співвідношення попередньої і наступної стадії в процесі зміни того чи іншого об'єкта, в основі якого лежить збереження тих чи інших частин, властивостей, характеристик об'єкта.

Наступність виражає часовий і просторовий зв'язок етапів, ступенів педагогічної освіти, їх неперервність і дискретність. У процесі формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями неперервність означає поступальне оволодіння новими знаннями, технологіями, формування професійно і особистісно значущих якостей. Дискретність дозволяє бачити певну завершеність, етапність розвитку.

Наступність є внутрішнім механізмом неперервності у підготовці педагога, що припускає збереження на кожному новому етапі базових знань, умінь, особистісно-професійних якостей як результату попередніх етапів та можливість просування в професійному становленні. На жаль, зміст неперервного формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі вищої та післядипломної педагогічної освіти в даний час не являє собою логічно вибудовану систему і не завжди враховує вимоги наступності.

Сучасний стан освітніх програм підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти (спрямованість, типи освітніх програм; їх актуальність, мета і завдання; засоби їх освоєння і реалізації – форми навчальної діяльності, методи і засоби навчання) вступає в певне протиріччя зі споживачами освіти, в якості яких виступають вчитель початкової школи, суспільство, держава, загальноосвітні навчальні заклади. Це пов'язано з тим, що освітні програми значною мірою характеризуються: автономністю; недостатнім ступенем вираженості особистісно орієнтованої мотиваційної основи, що виявляється в нестійкій мотивації на самореалізацію і саморозкриття

особистості в освітньому процесі; недостатньою мотивацією до творчої діяльності; відсутністю широкої варіативності освітніх програм (освітніх маршрутів), обумовлених потребами вчителів початкової школи у затребуваних формах, методах і засобах їх освоєння. Тому «поєднання» потреб особистості, системи освіти, суспільства, держави необхідно здійснювати на засадах наступності як процесу і результату послідовного і системного взаємозв'язку («стикування») освітніх програм. При цьому наступність як процес передбачає взаємозв'язок освітніх програм з урахуванням їх співвідпорядкованості в системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти. Результатом цього є мотиваційно-ціннісна траєкторія людини з освоєння та придбання соціокультурного досвіду, загальна і професійна освіта, адаптація до мінливих соціально-економічних умов. Наступність як результат забезпечує різноманіття форм взаємодії нових видів освітніх програм з типовими, які реалізуються в системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти, забезпечуючи необхідність і достатність варіативних освітніх траєкторій людини, не обмежених ні в часі, ні у формі освіти. Стосовно до результату наступність освітнього процесу корелює з віковим фактором, що змінює цілеспрямованість освітніх стратегій людини як особливої форми її активності протягом усього життя.

У процесі вирішення дослідницького завдання нами був обґрунтований *принцип наступності*, реалізація якого сприяє забезпеченню неперервності, цілісності у формуванні готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями у системі вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти [5]. Наступність процесів формування у вчителів початкової школи зазначеної готовності в системі «вища педагогічна освіта – післядипломна педагогічна освіта» розглядається нами як один з найважливіших методологічних принципів. Реалізація наступності дозволить, з одного боку, виробити взаємозв'язок між структурними компонентами освітнього процесу в системі «ВНЗ – ППО», спрямованого на формування у педагогів зазначеної готовності, а з іншого – сприятиме розробці та реалізації вчителем індивідуального педагогічного маршруту протягом всього професійного життя.

Наступність процесів формування у студентів та вдосконалення у вчителів готовності до роботи з обдарованими учнями забезпечується за рахунок узгодженості та взаємозв'язку цілей, змісту, методів організації професійно-педагогічної підготовки вчителів у педагогічному ВНЗ і закладах післядипломної освіти та завдяки дотриманню наступних умов:

1. *Урахування наявного рівня готовності до роботи з обдарованими учнями і послідовне його підвищення.* Процес формування готовності до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти має будуватися з урахуванням рівня розвитку у вчителів всіх компонентів даної готовності. Навчання на курсах має сприяти послідовному підвищенню рівня готовності педагогів: від накопичення ними знань з психології і педагогіки здібностей та обдарованості, формування внутрішньої мотивації через розвиток умінь створювати суб'єкт-суб'єктні відносини та продуктивне спілкування з обдарованими учнями і далі до набуття досвіду конструювати навчально-виховний процес відповідно до індивідуальних навчальних можливостей і потреб учнів, стимулювати розвиток їхньої особистості, створювати педагогічно доцільне розвивальне середовище, працювати в невизначеній ситуації тощо.

2. *Опора на досвід.* Специфіка системи підвищення кваліфікації у порівнянні з іншими ланками неперервної освіти полягає у тому, що в якості слухачів тут виступають професійно підготовлені люди, які володіють певним рівнем знань, умінь, навичок, практичного досвіду. Тому організація формування готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти має відповідати вимогам до навчання дорослих щодо урахування їх характерних особливостей. Зупинимось на них детальніше. Як відомо, слухач курсів підвищення кваліфікації – це працюючий вчитель з притаманними йому особливостями «дорослого учня», які обґрунтовані у вітчизняній і зарубіжній андрагогіці: він усвідомлює себе самостійною особистістю, що відбулася; знаходиться на вищому щаблі соціалізації, володіючи значним життєвим, професійним і соціальним досвідом, який стає важливим мотивом професійного зростання; готовий до навчання (мотивація визначається прагненням у процесі навчальної діяльності вирішити свої не лише професійні, а й соціально-психологічні проблеми, що виникають у процесі професійної взаємодії); орієнтований на невідкладну реалізацію отриманих знань, умінь, навичок і набутих здібностей; навчальна діяльність значною мірою обумовлена необхідністю прийняття оптимальних професійних рішень, тому його перш за все цікавлять базові принципи вибору таких рішень [4].

Тому у даному випадку особливого значення набуває опора на досвід. У професійному досвіді працюючого вчителя вже є певний набір рішень педагогічних завдань щодо роботи зі здібними учнями. Ці рішення можуть бути знайдені вчителями емпірично і охоплювати лише окремі аспекти організації взаємодії педагога і здібних учнів. У процесі вдосконалення готовності до роботи з обдарованими учнями даний досвід може бути тією підставою, на якій будуть збудовані

нові знання, освоєні ефективні технології діяльності. У зв'язку з цим однією з найважливіших умов успішного вдосконалення готовності вчителів початкових класів до роботи з обдарованими учнями є «інтеграційне узгодження» наявних і нових знань і умінь вчителя. Реалізація принципу інтеграційного узгодження припускає: а) виявлення подібності й відмінностей між вже сформованими у вчителя психолого-педагогічними знаннями, вміннями і досвідом та тими, що здобуваються на курсах підвищення кваліфікації; 2) рефлексію, збагачення професійного досвіду педагога новими науковими смислами.

3. *Цілісний характер процесу формування готовності до роботи з обдарованими учнями.* Процес формування готовності педагогів до роботи з обдарованими учнями не обмежується періодом їх навчання в бакалавраті й магістратурі у педагогічних ВНЗ та на курсах підвищення кваліфікації. Обмін досвідом і співпраця педагогів здійснюється й у міжкурсовому супроводі, упродовж навчального року на щомісячних групових та індивідуальних консультаціях, під час відвідування й обговорення уроків у базових загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямі. Отже, у педагогічній теорії поняття наступності розглядається багатогранно: як методологічний принцип, який відіграє сполучну роль в теорії пізнання, як загальнопедагогічний принцип, що забезпечує нерозривний зв'язок між окремими складовими, етапами і ступенями навчання, як дидактичний принцип, що детермінує зміни змісту навчання, методів викладання навчальних дисциплін, способів і засобів формування умінь, а також реалізацію принципів науковості, доступності й послідовності навчання.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Архипова С. В. Проблема преемственности в образовании: социологический подход / С. В. Архипова // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – Тюмень: Изд-во ТГНУ. – 2008. – № 4 (19). – С. 86–88. / Arhipova S. V. *Problema preemstvennosti v obrazovanii: sociologicheskij podhod (The problem of succession in education: a sociological method)*, Izvestiya vy'sshix uchebnyx zavedenij. Sociologija. Ekonomika. Politika., Tyumen': Izd-vo TGNU, 2008, № 4 (19), pp. 86 – 88. [in Russian]
2. Гнезділова К. Еволюція принципу наступності навчання в педагогічній теорії / К. Гнезділова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Вип. 20 – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – С. 92–97. / Hnezdilova K. *Evoliutsiia pryntsyphu nastupnosti navchannia v pedahohichnii teorii' (The evolution of the principle of succession of training in pedagogical theory)*, Psykhologo-pedahohichni problemy sil's'koi' shkoly, Uman', 2007, Vyp. 20, pp. 92–97. [in Ukrainian]
3. Сманцер А. П. Преемственность в системе непрерывного образования: Метод. рекомендации для студентов педагогических отделений ун-та / А. П. Сманцер. – Минск: Ротапринт БГУ, 1991. – Ч. 1. – 40 с. / Smantser A. P. *Preemstvennost' v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya (Succession in the system of continuing education)*, Minsk: Rotaprint BGU, 1991, Ch. 1. 40 p. [in Russian]
4. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Нелля Ничкало // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [наук. рада : Кремень В. Г., Луговий В. І., Зязюн І. А. та ін.] ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, відділ андрагогіки. – К., 2009. – Вип. 1. – С. 7 – 20. / Nychkalo N. H. *Andrahohika v systemi pedahohichnykh nauk (Andragogy in the of system of pedagogical disciplines)*, Osvita doroslykh : teoriya, dosvid, perspektyvu, K., 2009, Vyp. 1, pp. 7 – 20. [in Ukrainian]
5. Ушмарова В. В. Методологічні основи вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти / В. В. Ушмарова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 42 (95). – С. 390 – 397. / Ushmarova V. V. *Metodologichni osnovy vdoskonalennia hotovnosti vchyteliv pochatkovoї shkoly do roboty zi zdbnymy uchniamy v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (Methodological bases of improvement of preparedness of primary school teachers to work with pupils in a system of Postgraduate Education)*, Pedagogika formuvannia tvorchoї osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, Zaporizhzhia : KPU, 2015, Vyp. 42 (95). pp. 390 – 397. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «27» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Гавриш І. – доктор педагогічних наук, професор
Гриньова В. – доктор педагогічних наук, професор

Ушмарова Вікторія – докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

Ushmarova Viktoriia – doctoral candidate of the theory and methodology of professional education department of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: victoria.uschmarova@gmail.com

Степан Балей про роль позавиховних суспільних відносин у вихованні особистості

**Stefan Baley About the Role of Out-Educational Social Relations
in the Personality Education**

У статті автором здійснено аналіз наукових поглядів С.Балея щодо проблеми опосередкованого виховного впливу суспільних відносин на особистість. На основі педагогічної реконструкції праць вченого «Нарис психології виховання», «Психологія виховного контакту» та «Особистість» показано, що українсько-польський науковець розглядає відносини виховання як такі, що протікають у межах інших суспільних відносин, а саме: відносин боротьби, відносин сили, відносин толерантності, керівництва і охорони, відносин прихильності. Доведено, що позавиховні суспільні відносини викликають специфічну взаємну реакцію дорослого і дитини, яку С. Балей називає явищем «виховного контакту». Саме виховний контакт, на думку вченого, є точкою виходу дії, які могли б призвести до стійких перетворень індивіда. Тому суспільні відносини, не керовані виховними інтенціями, не лише самостійно забезпечують стійке формування людини опосередкованим чином, а й повинні бути залучені цілеспрямованим вихованням задля досягнення виховного ефекту.

Ключові слова: позавиховні суспільні відносини, гетероєдукація, автоєдукація, інтенціональне виховання, опосередковане виховання, виховний контакт.

Stefan Baley's scientific views on the problem of indirect educational influence on the personality are analyzed in the article.

On the basis of scientific works pedagogical reconstruction, in particular «The Essay on Educational Psychology» «Psychology of Educational Contact» and «Personality», it is shown that Ukrainian and Polish scientist considers educational relations in the context of other social relations, which are: the relations of struggle, the relations of power, the relations of tolerance, management and protection, the relations of favorable attitude. It is proved that out-educational social relations cause the specific mutual reaction of a child and an adult. Such specific reaction is called by Stefan Baley the phenomenon of «educational contact». This educational contact, due to scientist's opinion, is the exit point of any action which could lead to constant transformation of the individual. Therefore, the out-educational social relations provide constant development of the personality. Moreover, they can be used by intentional education to achieve educational aims.

In particular, the relations of favorable attitude have the opportunities of indirect educational impact. When we are talking about educator's favorable attitude to a pupil, these relations often act as an incentive. This incentive encourages the educator to use the systematic educational activities, which are the most useful for pupils. Meanwhile, love and admiration to adult is the exit point of child's conscious efforts aimed at his/her self-education. The role of the relations of struggle in education differs from the relations of favorable attitude. The relations of struggle have a dissimilative tendency. The child more or less consciously chooses the ideals that differ from those, which are embodied in unpleasant person. The understanding of a child is the basis of respect and tolerant attitude to him/her. The adult, who understands the child, has more chances to explain him/her clearly the essence of a problem and to form the correct notion. Therefore, due to understanding, the typical human tendency of sharing knowledge is gaining much educational value. Defining educational opportunities of the relations of management, it is necessary to distinguish two aspects. Both of them promote self-education of a pupil. These are authority and favorable attitude. Only friendly attitude itself, without recognitions of adult's preferences, does not have such power as the authority.

Finally, the specificity of education as a certain conscious process is not only the direct application of special educational activities, but also is the skillful management of out-educational social relations.

Key words: out-educational social relations, heteroeducation, autoeducation, intentional education, indirect education, educational contact.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Однією із закономірностей виховання є його суспільний характер. Це означає, що формування особистості відбувається під впливом сім'ї, школи, громадськості, позашкільних установ тощо. Понад те, на вихованця зарівно діють численні свідомі й випадкові, незаплановані виховні впливи. Як зазначає українсько-польський науковець С. Балея, різні навички, звички, смаки формуються через спілкування молодших зі старшими без постійного наміру їх передачі з боку старших і їх засвоєння з боку молодших. А все ж, вони є вирішальними у формуванні психіки людини. Існує навіть припущення, що деякі важливі психічні утворення формуються швидше шляхом такого випадкового, ненавмисного, проте безперервного впливу суспільного оточення на індивіда, аніж через заходи свідомі [1].

В умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем виховання виступає своєрідним механізмом управління цими процесами. Комплексний аналіз опосередкованих виховних впливів є передумовою цілеспрямованого, систематичного та кваліфікованого керівництва ними. Вирішенню даної проблеми сприятиме звернення до творчого доробку С. Балея, який займався дослідженням питання опосередкованого виховання.

Аналіз досліджень і публікацій... Як свідчить аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної літератури, вивчення наукової спадщини С. Балея здійснювалось переважно польськими вченими. Певний внесок для української педагогічної науки зробили Г. Васянович, С. Вдович, О. Лучко, досліджуючи ідею природовідповідності у творчій спадщині С. Балея. Однак, усесторонній, послідовний та відносно завершений аналіз педагогічних поглядів ученого, складовою яких є питання опосередкованого виховання, поки що відсутній.

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення на основі педагогічного аналізу основних суспільних відносин, здійсненого С. Балеєм, значення опосередкованого виховання для інтенціонального виховання, а також для формування людини в цілому.

Виклад основного матеріалу... Термін «виховання» С. Балея розглядає в широкому значенні, не обмежуючи його випадками виховання лише інтенціонального (навмисного) і безпосереднього. Ту саму широкість зберігає і складник цього терміну, зазначений як «гетероедукація». Під гетероедукацією науковець розуміє будь-яку дію людини на людину, як свідому, цілеспрямовану, так і випадкову, побічну, яка залишає стійкий слід у психіці індивіда, а також усі позалюдські впливи, котрі можна окреслити як природничо-географічне, культурне, технічне середовище тощо [4, с. 179]. Як випадок гетероедукації, у якому вихователь і вихованець, суб'єкт і об'єкт виховання збігаються в одній особі, С. Балея розглядає поняття «автоєдукації», тобто самовиховання.

Відтак, мова, що хтось виховує, ведеться не лише тоді, коли він виконує певні дії, мета яких – стійке творення іншого відповідно до певного зразка, а й тоді, коли стійкий вплив на когось іншого здійснюється мимовільно, або навіть всупереч власній волі. Критерієм визнання певних впливів за виховні, на думку науковця, є лише їх стійкість, а це не залежить від їх інтенціональності. Вихователем, у найширшому розумінні цього поняття, для нього є кожен, хто здійснює на іншого стійкий позитивний вплив, а вихованцем – кожен, з ким внаслідок цього впливу відбуваються зміни [4, с. 181].

Здійснення певного впливу, з одного боку, а також піддавання цьому впливу, з іншого, відбувається через гетероедукацію шляхом суспільного контакту, який виникає між його членами. Отож, гетероедукаційні впливи виконуються, власне, в межах суспільних відносин. Розглядаючи виховні можливості різних суспільних відносин, вчений звертається до класифікації Р. Лохнера, який виділяє такі їх основні групи: відносини боротьби, відносини сили, відносини толерантності, керівництва і охорони, відносини прихильності [4, с. 182].

Хоча саме лише доброзичливе ставлення ще не є виховним процесом у вузькому значенні цього терміну, воно, як і решта суспільних відносин, викликає специфічну взаємну реакцію дорослого і дитини, яку С. Балея називає явищем «виховного контакту». Саме виховний контакт, на думку вченого, є точкою виходу дій, які могли б призвести до стійких перетворень індивіда. Послідовний аналіз структури найважливіших суспільних відносин між старшими і молодими людьми, здійснений С. Балеєм, дає можливість окреслити умови виникнення виховного контакту.

Оскільки в теорії виховання, коли мова йде про те, які стосунки повинні бути між вихователем і вихованцем, на перший план висувається їх взаємна прихильність, розгляд вище зазначених відносин розпочнемо із відносин прихильності. Прихильне ставлення можна схарактеризувати як певне емоційне переживання із швидше позитивним, ніж негативним забарвленням, спрямоване на когось або щось [4, с. 182]. Проте, саме лише спрямування цього почуття на якусь особу не вичерпує суті доброзичливого ставлення. Прихильність, окрім почуття, містить у собі певний елемент сфери прагнень. Він виявляється у тенденції допомагати і чинити добре по відношенню до об'єкту, на який скеровується дане почуття.

Традиційно психологічною основою прихильного ставлення до вихованця вважається так

звана педагогічна любов. Так, Г. Кершенштайнер вважає здатність до педагогічної любові найістотнішою особливістю вчителя-вихователя [4, с.182]. На його думку, педагогічна любов полягає у баченні вихователем можливостей розвитку у молодій недозрілій особі і намаганні розвивати її відповідно ідеалам, які становлять в її очах високу вартість [4, с.188]. Як бачимо, суть педагогічної любові зводиться до ставлення до вихованця як до «живого матеріалу», у якому дані ідеали можуть реалізуватися. Проте, як відомо, для любові істотним є те, що людина не прагне змінювати того, кого любить [2, с.210]. Отже, виховні інтенції і любов взаємовиключають одне одного.

Єдиним незаперечним випадком любові, у вузькому розумінні цього поняття, дорослого до дитини, на думку С. Балей, є батьківська любов, котра є настільки природним явищем, що не відчувається потреба у відшуканні його генези. Подібне відбувається і з інстинктом опікування, який є складником материнського інстинкту. Іншою невід'ємною складовою людської природи є здатність до співчуття. Цей чинник, на думку С. Балей, є важливим з тієї позиції, що у відношенні старших до молодших він стосується також і тих дітей, котрі не мають шансів отримати прихильність дорослих через брак своєї привабливості. Співчуття є виявом тенденції допомагати, на відміну від звичної любові до дитини як до істоти, яка має милий зовнішній вигляд. Як зазначає науковець, основою діяльності навіть геніальних, «вроджених» педагогів є швидше співчуття до знедолених і занедбаних дітей, аніж любов у властивому для цього слова значенні [4, с.192].

Окрім безпосередньої, «природної» прихильності, основні форми якої були розглянуті попередньо, С. Балей виділяє опосередковану, вторинну прихильність старших до молодших. Із розуміння суті суспільства випливає, що діти як майбутні громадяни є його важливими членами. Тому обов'язком кожного є цінувати молодь і дбати про її належне виховання. Відтак, мова йде вже не про прихильність до конкретної дитини, а до дітей в цілому, в основі якої лежить розуміння цінності молоді [4, с.192].

Отже, однією із умов виникнення педагогічного контакту між вихователем і вихованцем є почуття прихильності, яке не можна вважати любов'ю у вузькому розумінні цього поняття. Хоча сама по собі любов або симпатія є основою виховних відносин, вони не можуть бути вичерпані лише нею. Адже виховання не обмежується лише сприянням спонтанному розвитку дитини, а прагне до глибшого розкриття її природи. Натомість, прихильне ставлення до дитини особи, яка її знає і розуміє, передбачає застосування педагогом виховних заходів, які будуть корисними для вихованця. Відтак, розуміння дитини стає умовою її успішного виховання прихильною до неї особою, а здатність до розуміння – одним з істотних складників педагогічних здібностей. Очевидно, симпатія до дитини та розуміння особливостей її психіки, а отже, також і її потреб, можуть впливати одне на одного. У того, хто розуміє дитину, швидше виникає до неї симпатія. В свою чергу, симпатія до молодшого схиляє дорослого до якнайкращого його розуміння [4, с.240].

Розглядаючи відносини прихильності з позиції вихованця, слід зазначити, що почуття дитини до дорослого у цілому мають амбівалентний характер [4, с.193]. В основі поваги молоді людини до старшої лежить, меншою або більшою мірою, певний страх, тому з'являється певна дистанція, яка частково зникає лише у відносинах між дитиною і матір'ю. Старший має над молодшим у більшості випадках перевагу, котра відображається на дитині, викликаючи у неї почуття меншвартості. Це почуття накладає певний відбиток навіть на найдоброзичливіші стосунки між дитиною і дорослими.

Як бачимо, відносини прихильності між дитиною і дорослим є значною мірою асиметричними і «необерненими». Прихильність молодшого до старшого в цілому є дещо іншою, ніж старшого до молодшого. Тому, навряд чи може існувати між зрілою людиною і дитиною справжня приязнь, яка б ґрунтувалась на засадах певної рівності. Однак, існування такої нерівності між дитиною і дорослим не є перешкодою у виникненні в молодшого до старшої людини почуття прихильності, яке визначається як «адорація» (обожнювання) старших молодшими, які входять у період дозрівання [4, с.193].

У вихованні явище адорації має потужний потенціал. Почуття прихильності молоді до старших призводить, як правило, до їх наслідування і піддавання їх сугестії. За таких умов дорослому легше стати для дитини зразком для наслідування. Понад те, як показує практика, діти охочіше звертаються за інформацією чи порадою до осіб, яких не бояться, а, в першу чергу до тих, з ким їх пов'язують доброзичливі стосунки. Повага до старших у даному випадку є фактором, який заставляє дитину вважати цю інформацію достовірною, а поради – слухними. Прихильність, в свою чергу, дозволяє прийняти ті вказівки з почуттям свободи і виконувати їх без зовнішнього примусу.

Підсумовуючи вище сказане, слід зазначити, що взаємини прихильності мають широкі можливості опосередкованого виховного впливу старших на молодших. Коли мова йде про

прихильне ставлення вихователя до вихованців, прихильність найчастіше тут виступає у якості стимулу, який спонукає вихователя до застосування систематичних виховних заходів, які могли б бути певною мірою корисними для вихованців. Натомість більш безпосереднім виглядає зв'язок між прихильністю молоді до старших та їх виховними тенденціями. Хоча, насправді, переймання від старших різних думок, систем цінностей, форм поведінки молодь може здійснювати мимовільно, любов і захоплення дорослим часто є вихідною точкою свідомих зусиль вихованця у творенні себе за його зразком.

Розглянемо виховні можливості відносин, яких, відповідно до педагогічних постулатів, не повинно бути між вихователем і вихованцем, проте, як свідчить історія виховання, школа завжди була їх тереном. Це відносини боротьби. Як стверджує С. Балеї, між недозрілими і дозрілими особами завжди існує певна динамічна напруга, котра може призвести до колізії і боротьби. З боку старшого вона не виявляється так виразно по відношенню до малої дитини, однак загострюється у міру її дорослішання. У взаєминах боротьби між дітьми і дорослими С. Балеї вбачає нове джерело амбівалентності. Адже, якщо зі сторони дорослих точиться боротьба за перевагу, то молодші прагнуть лише до зрівняння. Мова йде про свободу вибору і поведінку, не керовану старшими. Якби діти не мали такої природної тенденції до опору, то дорослі часто зловживали б своєю перевагою над ними [4, с.196–197].

Стосовно виховних можливостей відносин боротьби, варто зазначити, що вони є не менш важливими, ніж відносини прихильності. Адже тут вихованець іноді зустрічається із надто гострими реакціями, які надовго залишаються у його пам'яті. Дитина як істота допитлива і рухлива часто чинить те, що, з позиції дорослого вважається шкодою. Це викликає з боку старшого реакцію гніву і обурення, яка виявляється у заборонах, погрозах, доганах і покараннях. Відтак, дитина змушена учитися стримувати свої імпульси і пристосовувати їх до вимог старших. Таке підпорядкування волі дорослих призводить до пригнічення дитини, її ініціатива стримується, а при кожному своєму починанні вона оглядається на те, що скажуть старші. Це може призвести до зникнення у дитини будь-якої ініціативи і упевненості у собі взагалі. У випадку, якщо дитина наділена здатністю до сильного опору, вона може обрати шлях систематичного протесту, або ж шлях удаваної покорі, очікуючи реваншу. Якщо взаємини прихильності сприяють виробленню м'якості характеру, то відносини боротьби, навпаки, – призводять до його загартування, іноді навіть до «затвердіння», якщо тільки не відбудеться перелом [4, с.198].

У вихованні роль відносин боротьби виглядає дещо по-іншому, ніж роль взаємин прихильності. Доброзичливі відносини, як зазначає С. Балеї, мають асимілятивну тенденцію. Тобто, молоді ставлять собі за зразок старших, котрих люблять і шанують. Натомість взаємини боротьби супроводжуються тенденцією дисимілятивною. Дитина більш-менш свідомо обирає собі ідеали, відмінні від тих, котрі втілюються у неприємних для неї людях. Вчений констатує, що син часто обирає собі таку ж професію, як батько, якщо між ними доброзичливі стосунки. І навпаки, у випадку протистояння, він її уникає [4, с.198]. Відносини боротьби мають місце не лише у родині, а й у школі, оскільки там не обходиться без примусу, який призводить до опозиції вихованців.

Перейдемо до розгляду відносин толерантності як умови виникнення виховного контакту. Обмежуючи їх діапазон до того, що має значення при взаємовідносинах між старшими і молодшими, С. Балеї насамперед висуває основну для них функцію розуміння. Науковець тут не веде мову про розуміння у найширшому його значенні, а швидше про «розуміння людини людиною» [4, с.198].

Питання розуміння дитини старшими висвітлюється С. Балеєм з різних поглядів. По-перше, вчений звертає увагу на труднощі, що спіткають дорослого, який намагається проникнути в наміри молодшого. Ці труднощі викликані не лише браком умінь у дитини чітко висловлювати думку, а й специфічністю дитячої поведінки. Так, мову дитини на початковій стадії її розвитку розуміє лише її найближче оточення. У так званому віці запитань дитина часто запитує дорослих про такі речі, суть яких пояснити досить важко. Більше того, дитина не очікує такого ж типу відповіді на ці запитання, яких очікував би старший. Тому дорослому необхідно знати, які вимоги в даному випадку є важливими для дитини. Дану властивість, яка виявляється у контакті дорослих з молодшими, С. Балеї окреслює як «суспільний інтелект» [4, с. 199].

По-друге, вчений зазначає, що розуміння психіки дитини охоплює не лише її інтелектуальну сферу, а й емоційно-вольову. Завдяки цьому розуміння набирає характеру симпатії, визнання намагань дитини, яка перестає виглядати в очах дорослого смішною і дивакуватою. На цьому ґрунті може розвинутиись повага до дитини, котра стає основою визнання дитячих прав.

І, нарешті, розуміння поведінки дитини С. Балеї пов'язує із викриттям її глибинних мотивів. Учений підтримує А. Адлера у тому, що зрозуміти людину насправді можна лише тоді, коли зможемо вловити її «життєву лінію», або «стиль» її життя. Адже кожна особа більш або менш свідомо завжди прагне до того, щоб ту лінію тримати. Якщо, наприклад, людина звикла до

панування, домінування над оточенням, то кожен вияв її поведінки буде спрямований на це, навіть якщо на перший погляд він відхиляється від тієї лінії. Недуга, яка з тією людиною трапляється, може мати цільовий характер, граючи роль засобу привертання до себе уваги та керування іншими. Очевидно, такий спосіб розуміння може бути застосований і по відношенню до дитини. Поза мотивами, котрі дитина сама розкриває і в котрі вона вірить, тут часто постають мотиви набагато глибші, нечітко усвідомлені, але істотні (хвороба старшої дитини із заздрощів до молодшої) [4, с. 200].

Як бачимо, питання розуміння дитини дорослим розглядається С. Балеем комплексно. Такий самий підхід вчений застосовує у тлумаченні поняття «розуміння», яке виникає у дитини по відношенню до старших. Очевидно, мова тут йде не про розуміння, яке носить чисто інтелектуальний характер. Зорієнтуватися точно, що молодь має на увазі, скаржачись на старших через брак розуміння – справа нелегка. Певна річ, коли дитина прагне розуміння, вона має на увазі схвалення дорослими своїх прагнень. Розуміння прагнень, в свою чергу, означає дозвіл на їх реалізацію.

Отже, розуміння дитини є основою поваги та толерантного ставлення до неї. Дорослий, який розуміє дитину і може визначити, що вона має на увазі, коли ставить запитання, має більше шансів, щоб доступно пояснити їй суть проблеми та створити правильне уявлення. Відтак, завдяки функції розуміння, тенденція ділитися знаннями з іншими, властива людині, набуває більшої виховної цінності [4, с. 200].

Нарешті, останній тип суспільних відносин, у межах яких виникають та протікають відносини виховання, – стосунки керівництва і стосунки сили. Керівництво молодшими з боку старших, на думку С. Балея, може ґрунтуватися на двох аспектах. Перший – це потреба. Молодь, яка ще не володіє відповідним рівнем знань, життєвого досвіду, нібито мусить мати когось, хто б нею керував. Другий момент – це передбачувана внутрішня властивість молодих, які нібито прагнуть керівництва з боку старших [4, с. 201].

Однак, незалежно від бажання молоді, керівництво з боку старших є обумовленим їх фізичною і психічною перевагою над молодшими. З цієї причини таке керівництво є часто не справжнім, а лише таким, що існує завдяки силі і примусу. Нав'язування старшим своєї волі дитині призводить до виникнення у неї певної настороженості і схильності до опозиції. Так, за певних умов вона швидше піддаватиметься керівництву з боку ровесника, чи старшого, який ще належить до категорії молодих, аніж з боку зрілої людини. З іншого боку, підлеглий завжди повинен бачити у керівникові щось, що ставить його у певному розумінні на вищій щабель. Інакше він не мав би до нього довіри і не виконував би його накази. Фактором, що збільшує шанси старшого у якості керівника в очах молодших є його авторитет. Ним, як правило, користуються дорослі, які з повагою ставляться до молоді.

Окреслюючи виховні можливості відносин керівництва, слід виділити два моменти, обидва з яких сприяють самоформуванню діяльності вихованця. Це авторитет та прихильність. Саме тільки доброзичливе ставлення до старшого без визнання його переваги, так само як і неохоче визнання його переваги, не мають такої сили, як авторитет. Але, як свідчать спостереження, здійснені С. Балеем, навіть дуже сильний вплив керівника не завжди є стійким, оскільки вихованці часто міняють свої погляди і поведінку за його відсутності. Відтак, він не може вважатися виховним. У певних випадках виховне значення керівництва можна звести до того, що через своєрідний тиск воно видобуває з підлеглого приховану енергію і примушує його до активності. Там, де між керівником і підлеглим існує психічна спорідненість і де керівник стає для нього ідеалом, вище зазначені відносини допомагають підлеглому формувати себе відповідно цьому зразку. Там, де простежується виразна різниця натур, керівництво може призвести до пригнічення природного розвитку особистості [4, с. 202].

Висновки... Аналіз основних суспільних відносин з точки зору їх опосередкованого виховного впливу, а також можливостей їх застосування цілеспрямованим вихованням, проведений С. Балеем, приводить до таких узагальнень.

Відносини виховання є складовою частиною суспільних відносин. Неможливо виховувати іншу особу, не маючи до неї доброзичливого чи ворожого ставлення, не будучи ані її приятелем, ані керівником, тобто абстрагуючись від будь-яких позавиховних суспільних відносин. З іншого боку, важко заперечити, що приязне спілкування, доброзичливі стосунки є необхідною умовою певного виду виховних впливів.

Певні суспільні відносини, які не вважаються зазвичай виховними, у стійкий спосіб формують людину. Вони є одночасно і умовою, і межами гетероєдукації (систематичний, інтенціональний, а також опосередкований, випадковий, але стійкий виховний вплив) та автоєдукації (самовиховання).

Відносини, не керовані виховними інтенціями, здійснюють стійкий вплив на вихованця, а

також є підґрунтям цілеспрямованого виховання, яке має дві можливості їх використання. Перша з них полягає у певному підборі тих стосунків, друга – у їх частковому перетворенні. Таким чином, відносини виховання виглядають не як якесь унікальне явище, а як взаємозв'язок низки суспільних відносин, які розглядаються з точки зору їх стійкого впливу на особистість людини. Відносини інтенціонального виховання вдаються до свідомого керування іншими суспільними відносинами і до їх деформації. Специфічність виховання як певного свідомого процесу полягає не у його відокремленні від решти суспільних відносин, а лише у їх в'язанні у такий спосіб, щоб вони забезпечували стійке формування людини.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: осмислення ролі цілеспрямованого виховання як регулятора випадкових, ненавмисних впливів на людину; включення вміння використовувати позавиховні суспільні відносини та керувати ними з метою отримання виховного ефекту до професіограми учителя-вихователя.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Baley S. Osobowość / *Stefan Baley*. – Lwów : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Т. 5. – 36 s. / Baley S. Osobowosc (Personality), Lwiw : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – Part. 5. – 36 p. [in Polish]
2. Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego: [scrypty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] / *Stefan Baley*; [oprac. A. Poznańska]. – Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 s; Baley S. Psychologia kontaktu wychowawczego: [scrypty z wykładów wygłoszonych w trzym. jesiennym i zimowym roku akadem. 1930/1931] (Psychology of Educational Contac [the script of the lectures given in autumn and winter trimesters of 1930/1931 akadem. year]), Warszawa: Koło Pedagogiczne Studentów Uniwersytetu Warszawskiego, 1931. – 72 p. [in Polish]
3. Baley S. Psychologia wieku dojrzewania / *Stefan Baley*. – [wyd. 2-e]. – Lwów; Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 262 s; Baley S. Psychologia wieku dojrzewania (Psychology of the Pubertal Age), Lwiw; Warszawa: Książnica-Atlas, 1932. – 262 p. [in Polish]
4. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / *Stefan Baley*. – [wyd. 3-e]. – Warszawa: PWN, 1958. – 415 s; Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie (The Essay on Educational Psychology), Warszawa : PWN, 1958. – 415 p. [in Polish]

Дата надходження статті: «2» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «29» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Торічний О. – доктор педагогічних наук, професор

Вихрущ В. – доктор педагогічних наук, професор

Фаненштель Наталія – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, e-mail: natgmr@ukr.net.

Fanenshtel Nataliia – teacher of foreign languages department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, e-mail: natgmr@ukr.net

УДК 373.033/6–057.876(045)

ОЛЕГ ФАСОЛЯ,

директор Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації

(Україна, Хмельницький, Департамент освіти і науки

Хмельницької обласної державної адміністрації)

OLEH FASOLIA,

director of the Department of education and science of Khmelnytskyi regional state administration

(Ukraine, Khmelnytskyi, Department of education and science

of Khmelnytskyi regional state administration)

Результати експериментальної перевірки екологічного виховання старшокласників в процесі профільного навчання

Results of Experimental Verification of Ecologic Education of Senior Pupils in the Process of Profile Learning

В статті розглянуто результати експериментальної перевірки екологічного виховання старшокласників в процесі профільного навчання. Визначено основні підходи до проведення експериментального дослідження, обґрунтовано кількість учасників експерименту, встановлено вихідний рівень їх екологічної вихованості. Аналіз результатів експерименту здійснювався за порівняльними таблицями екологічної вихованості старшокласників профільної школи сформованими в освітньому, виховному та розвивальному процесах. Зроблено висновок про

доцільність використання інтерактивних технологій та спеціальної методики для формування означеної якості. Достовірність отриманих результатів доведена.

Ключові слова: екологічне виховання; експериментальна перевірка; профільне навчання; процес; результат; старшокласники

The results of experimental verification of ecologic education of senior pupils in the process of profile education have been examined in the article. The basic approaches to conducting experimental research have been determined, the number of participants of the experiment has been grounded, the necessary level of their ecologic upbringing has been determined. The analysis of the results of the experiment was conducted according to the comparison charts of ecologic upbringing of senior pupils of profile school, formed in educational, upbringing and developing processes. The conclusion about the expediency of using interactive technologies and special methods for the forming the mentioned quality has been made. The trustworthiness of the received results has been proved.

Key words: ecologic education, experimental verification, profile learning, process, result, senior pupils.

Постановка проблеми у загальному вигляді... В Україні сьогодні активно розвивається як формальна екологічна освіта (в школах, ВНЗ, інститутах підвищення кваліфікації), так і неформальне просвітництво (за допомогою засобів масової інформації, музеїв, виставок природоохоронних товариств та інше). Іншими словами, екологічна освіта та екологічне виховання визначаються провідними шляхами екологізації всіх видів людської діяльності. Не потрібно нікого переконувати у важливості даної проблеми.

Особлива увага науковців приділяється шкільній екологічній освіті, тобто процесу формування екологічної свідомості підростаючого покоління саме засобами шкільного навчання за допомогою профільних курсів. Сам процес екологічного виховання визначається ними як послідовність етапів навчально-виховної роботи, спрямованої на формування основоположних екологічно вихованої особистості, а метою екологічного виховання вважають досягнення особистістю вищого рівня екологічної вихованості, який передбачає втілення наукових знань, умінь, поглядів, переконань та активного, дієвого ставлення до оточуючого середовища [3, с. 51].

Зміст екологічного виховання містить в собі систему норм, які виходять з ціннісних орієнтацій. За своєю виховною спрямованістю зміст екологічного виховання орієнтований «...на розвиток інтелектуальних, трудових, моральних, етичних, фізичних та вольових якостей особистості учня... Формування екологічно вихованої особистості учня є перспективним результатом екологічного виховання, а показником відповідального ставлення до оточуючого середовища виступає готовність особистості школяра до реалізації в поведінці і діяльності правових, моральних, типологічних принципів і норм природокористування» [3, с. 51].

Аналіз досліджень і публікацій... Результати останніх досліджень і публікацій свідчать, що в Україні здійснено низку досліджень, мета яких – з'ясувати рівень сформованості екологічного виховання учнів різних вікових груп. У контексті нашого наукового пошуку важливе значення мають праці А.Алексюка, Г.Білянського, В.Бровдій, А.Захлебного, І.Зверева, І.Лернер, В.Онищука, В.Паламарчука, О.Плохотник, Г.Пустовіта, І.Суравегіна, В.Червонецького та ін., в яких обґрунтовано сучасний розвиток вітчизняної педагогічної науки в галузі вивчення довкілля. Вони також обґрунтували та розробили нові напрями взаємодії теорії та практики екологічної освіти і виховання школярів

Важливими для педагогічної теорії мають напрацювання В.Вербицького, І.Зязюна, Г.Пустовіта, Т.Сущенко та ін. щодо проблеми охорони природного середовища, гуманного ставлення до природи.

Методичні рекомендації та посібники з екологічного виховання школярів у процесі трудового навчання і сільськогосподарської праці розроблено Н.Пустовіт. Формування екологічної культури учнів ПТУ в процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу присвячено праці Л.Лук'янової.

Можливості окремих навчальних предметів щодо екологічної освіти та виховання школярів загальноосвітніх шкіл охарактеризовано в працях Г.Білявського, Н.Вадзюк, М.Воїнственського та ін., сутність, цілі та зміст екологічної освіти і виховання учнів обґрунтовані В.Вербицьким, Г.Пустовітом О.Мамшиною.

Разом з тим результати вивчення теоретичних джерел дають підстави стверджувати, що нині в науковій літературі бракує комплексного дослідження, яке б висвітлювало проблему екологічного виховання старшокласників у процесі профільного навчання, практично результати такої роботи експериментально не перевірялися.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у перевірці достовірності результатів

експериментального дослідження екологічного виховання старшокласників у процесі профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу... У ході організації екологічного виховання старшокласників в межах нашого дослідження ми виходили з таких положень:

а) екологічна освіта повинна сприяти формуванню таких особистісних якостей, які б звели екологічний ризик до мінімуму;

б) сучасні умови визначають нові вимоги до процесу екологічної соціалізації молодого покоління, тому у виховному процесі старшокласників велике значення має екологічна спрямованість особистості.

Визначаючи специфіку педагогічного експерименту [4], обґрунтовуючи методи дослідження у професійній педагогіці [2], нами використано методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях [1] для доведення достовірності отриманих результатів.

При проведенні експериментального дослідження ми домоглися того, що старшокласників, котрі навчалися в контрольних та експериментальних групах розмістили в однакові умови. При цьому врахували рекомендації науковців [2], що найменшою кількістю учасників експерименту може бути 24 особи (мала вибірка), оскільки за даними математичної статистики після цього числа порівняльні дані починають повторюватися [4, с.64]. Тому кількість старшокласників у КГ (26 осіб) і ЕГ (28 осіб) цілком достатня для доведення вірогідності результатів нашого експериментального дослідження. Результати ми розмістили в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати встановлення вихідного рівня екологічної вихованості старшокласників

Група	К-сть старшокл.	Цифрові показники рівнів екологічної культури старшокласників								
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		СП
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ	26	1	3,85	8	30,76	14	53,85	3	11,54	3,2
ЕГ	28	2	7,14	8	28,57	15	53,57	3	10,71	3,2

КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група.

Цифрові показники рівнів екологічного виховання старшокласників у процесі профільного навчання відображають абсолютну кількість школярів щодо кожного рівня, вираз цієї кількості у відсотках та середній показник, який визначався шляхом означення кожного рівня у числовому еквіваленті: високий – 5 балів, достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали.

Аналіз таблиці 1 свідчить про однакові умови вступу старшокласників профільного навчання в експериментальне дослідження. Так в обох групах виявлено незначна кількість школярів (відповідно 3,85,54 і 7,14%) з високим рівнем екологічного виховання; кількість старшокласників з достатнім рівнем в КГ становила 30,76%, а в ЕГ – 28,57%; із задовільним рівнем в КГ було 53,85%, школярів, а в ЕГ – 53,57; низький рівень був властивий 11,54% старшокласників контрольної групи і 10,71% – експериментальної. Майже однаковий в обох групах був середній показник – 3,2 бали.

З метою аналізу результатів експериментального дослідження й установа їх достовірності здійснювалося порівняння вхідного й підсумкового рівнів екологічного виховання старшокласників під час профільного навчання у освітньому, виховному і розвивальному процесах:

Оцінювання освітнього процесу здійснювалося шляхом встановлення сформованості системи знань про екологічні проблеми сучасності та шляхи їх вирішення; виховного процесу - сформованістю мотивів, потреб і навичок екологічно спрямованої поведінки і діяльності, здорового способу життя; розвивального процесу – розвитком системи інтелектуальних і практичних умінь щодо вивчення, оцінки та поліпшення стану навколишнього середовища, розвитку активної природоохоронної діяльності.

Підсумковий контроль дав змогу зафіксувати результати екологічної вихованості старшокласників в процесі профільного навчання в процесі означених процесів та порівняти їх з показниками вхідного контролю, що знайшло відображення у таблицях 2-4.

Таблиця 2

Порівняльна таблиця екологічної вихованості старшокласників профільної школи сформованої в освітньому процесі

Група/к-сть старшокл.	Етап контролю	Цифрові показники рівнів екологічної вихованості								
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		СП
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	

Продовж. табл. 2

КГ/ 26ст	ВК	1	3,85	9	34,62	12	46,15	4	15,38	
	ПК	3	11,54	12	46,15	8	30,77	3	11,54	
ЕГ/ 28 ст	ВК	1	3,57	9	32,14	13	46,43	5	17,86	
	ПК	13	46,43	6	21,43	9	32,14	0	0,00	

КГ – контрольна група; ЕК – експериментальна група; ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль.

Порівняльний аналіз показників таблиці 2 про ефективність екологічного виховання старшокласників профільної школи здійсненого в освітньому процесі. Динаміка змін у кількості старшокласників з різними рівнями екологічної вихованості має значні відмінності в контрольних та експериментальних групах, а саме:

– за показниками високого рівня екологічної вихованості в КГ відбулося зростання кількості старшокласників на 7,69% від 1 до 3 осіб, а в ЕГ – на 42,86% - від 1 до 13 старшокласників, що на 35,17% більше, ніж в контрольній групі;

– за показниками достатнього рівня в контрольній групі відбулося збільшення старшокласників від 9 (34,62%) до 12 осіб (46,15%), а в експериментальній групі цей показник демонструє зменшення кількості старшокласників від 9 (32,14%) до 6 (21,43%), що пояснюється значним зростанням кількості старшокласників ЕГ з високим рівнем екологічної вихованості;

– динаміка показників задовільного рівня екологічної вихованості старшокласників окреслювалася такими цифровими показниками: в КГ відбулося зменшення старшокласників від 12 (46,15%) до 8 старшокласників (30,77%) – на 15,38%, а в групі ЕГ – від 13 (46,43) до 9 (32,14%) – на 14,29%, що на 1,09% більше, ніж у КГ;

– в обох категоріях груп виявлена незначна кількість старшокласників (2 у КГ, 1 – у ЕГ) з низьким рівнем екологічної вихованості, однак порівняння з показниками вхідного контролю свідчить про те, що в КГ відсоток старшокласників, які підвищили свій рівень від низького, становить 15,38%, а в ЕГ – 17,86%, що на 2,48% краще, ніж у контрольній групі.

Паралельно здійснювався аналіз екологічної вихованості старшокласників сформованої у виховному процесі (табл. 3).

Таблиця 3

Порівняльна таблиця екологічної вихованості старшокласників профільної школи сформованої в виховному процесі

Група/к-сть старш. кл.	Етап контролю	Цифрові показники рівнів екологічної вихованості								СП
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ/ 26ст	ВК	3	11,54	10	38,46	12	46,15	1	3,85	3,6
	ПК	5	19,23	12	46,15	9	34,62	0	0	3,8
ЕГ/ 28 ст	ВК	5	17,86	14	50,00	9	32,14	0	0	3,9
	ПК	18	64,29	2	7,14	8	28,57	0	0	4,4

КГ- контрольна група; ЕК – експериментальна група; ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль.

Аналіз табличних даних свідчить, що за показниками вхідного контролю старшокласники ЕГ мали кращі результати екологічної вихованості, ніж учні КГ. Це зумовлено наявністю певного рівня екологічного виховання спричиненого формуванням означеної якості в освітньому процесі. Оскільки чисельність старшокласників у КГ та ЕГ була неоднаковою, то порівнюємо відсоткові показники. Так з високим рівнем екологічної вихованості у КГ було 11,54% старшокласників, а в ЕГ – 17,86%; з достатнім рівнем в КГ було 38,46% осіб, а в ЕГ – 50%; за задовільним рівнем в КГ було 46,15%, а в ЕГ – 32,13%; за низьким рівнем в контрольній групі встановлено 3,85%, а в експериментальній групі не було виявлено старшокласників з цим рівнем; за значенням середнього показника старшокласники контрольної групи також мали нижчі показники (3,6 бала), ніж старшокласників експериментальної групи (3,9 бала).

Порівняльна динаміка екологічної вихованості старшокласників профільної школи у виховному процесі свідчить про кращі результати в старшокласників експериментальної групи:

– за результатами сформованості високого рівня екологічної вихованості у старшокласників КГ відбулося зростання від 11,54% до 19,23% (на 7,69%), а в ЕГ від 17,86% до 64,29% (на 46,23%), що на 38,74% більше, ніж у контрольній групі;

– за показниками сформованості достатнього рівня екологічної вихованості у старшокласників КГ визначено зростання від 38,46% до 46,15% (на 7,69%), а в ЕГ – зменшення від 50% до 7,14% (на

42,86%) за рахунок значного зростання кількості старшокласників з високим рівнем;

– за даними сформованості задовільного рівня екологічної вихованості у старшокласників профільної школи, котрі навчаються в КГ відбулося зменшення від 46,15% до 34,62% (на 11,53%), а в ЕГ – від 32,14% до 28,57% (на 3,57%);

– за показниками низького рівня відбулися зміни тільки в контрольній групі (зменшення від 3,85% до 0%), а в ЕГ таких старшокласників не було взагалі.

Метою нашої експериментальної перевірки був аналіз екологічної вихованості старшокласників профільної школи, сформованої в розвивальному процесі. Зведені результати дослідження ми розмістили в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльна таблиця екологічної вихованості старшокласників профільної школи сформованої в розвивальному процесі

Група/к-сть старшокл.	Етап контролю	Цифрові показники рівнів екологічної вихованості								
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		СП
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
КГ/ 26ст	ВК	1	3,85	9	34,62	11	42,31	5	19,22	3,4
	ПК	3	11,54	13	50,00	9	34,61	1	3,85	3,7
ЕГ/ 28 ст	ВК	2	7,16	9	32,14	13	46,42	4	14,28	3,3
	ПК	15	53,57	3	10,72	8	28,57	2	7,14	4,2

КГ- контрольна група; ЕК – експериментальна група; ВК – вхідний контроль; ПК – підсумковий контроль.

Аналіз динаміки табличних даних свідчить про ефективність нашої методики. Так, за показниками високого рівня екологічної вихованості старшокласників контрольної групи відбулося зростання від 3,85 до 11,54%, а в експериментальній групі від 7,16% до 53,57%. За показниками достатнього рівня в контрольній групі відбулося збільшення старшокласників від 34,62% до 50%, а в ЕГ – зменшення від 32,14% до 10,72%, що обумовлено значним збільшенням кількості старшокласників з високим рівнем за рахунок старшокласників з достатнім рівнем, які були визначені на етапі вхідного контролю. За показниками задовільного рівня в обох категоріях груп спостерігалось зменшення старшокласників: в КГ – від 42,31% до 34,61%, а в ЕГ – від 46,42% до 28,57%. За показниками низького рівня в обох групах відбулося зменшення старшокласників з таким рівнем екологічної вихованості: в КГ – від 19,22% до 3,85%, а в ЕГ – від 14,28% до 7,14%. За середніми показниками в КГ відбулося зростання від 3,4 до 3,7 балів, а в ЕГ – з 3,3 до 4,2 балів. Достовірність отриманих результатів також підтверджено за допомогою методів математичної статистики

Висновки... Результати, отримані в процесі експериментальної перевірки екологічного виховання старшокласників в процесі профільного навчання, свідчать про ефективність та доцільність розв'язання даної проблеми у освітньому, виховному і розвивальному процесах, що доведено за допомогою методів математичної статистики.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. Л. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – С.54-57 / Grabar' M. I. Primenenie matematicheskoi statistiki v pedagogicheskikh issledovanijah. Neparametricheskie metody (Application of Mathematical Statistics in Pedagogical Researches)/ M. I. Grabar', K. L. Krasnjanskaja. – М.: Pedagogika, 1977. – S.54–57 [in Russian]
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллинн: «Вилгус», 1980. – 334 с. / Kyverjalg A. A. Metody issledovanija v professional'noi pedagogike (Methods of Research in Professional Pedagogy) / A. A. Kyverjalg. – Tallinn: «Vilgus», 1980. – 334 s. [in Russian]
3. Науменко Р. А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час./ Дисертація на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук 13.00.07 / Науменко Р. А. – К. 1994 / Naumenko R. A. Ekolohichne vykhovannia uchniv 5-9 klasiv shkil-internativ u pozaurочноi chas. (Ecologic Education of Pupils of 5-9 Forms of Boarding Schools in Extracurricular Time) / Dysertatsiia na zduittia naukovoho stupenia kand. ped. nauk 13.00.07 / Naumenko R. A. – K. 1994/ [in Ukrainian]
4. Штульман Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман. – Сов. Педагогика. – 1988. – №3. С.61–65 / Shtul'man Je. A. Specifika metodicheskogo eksperimenta (Specificity of Methodological Experiment) / Je. A. Shtul'man. – Sov. Pedagogika. – 1988. – №3. S.61–65. [in Russian]

Дата надходження статті: «9» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «30» вересня 2015 р.

Рецензенти:

Пустовіт Г. – доктор педагогічних наук, професор

Бідюк Н. – доктор педагогічних наук, професор

Фасоля Олег – директор Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації, e-mail: khmoblosvita@i.ua

Fasolia Oleh – director of the Department of education and science of Khmelnytskyi regional state administration, e-mail: khmoblosvita@i.ua

УДК 371.132:371.125

ОЛЕНА ФЕДОРЕНКО

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Харків, Харківський національний університет внутрішніх справ)

OLENA FEDORENKO,

doctor of pedagogics, professor

(Ukraine, Kharkiv, Kharkiv National University of Internal Affairs)

**Шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців
правоохоронної галузі**

**Ways to Improve the Quality of Professional Training of Future Specialists
of Law Enforcement Branch**

У статті обґрунтовано необхідність пошуку шляхів підвищення якості підготовки майбутніх фахівців правоохоронної галузі. Розглянуто особливості їх професійної діяльності, які обумовлюють вибір напрямів підвищення якості їх підготовки до професійної діяльності.

Визначено основні напрями, які дозволять підвищити якість підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу. Такими основними напрямками є: використання у навчальному процесі інформаційних технологій; застосування мультимедійних засобів навчання; використання інтерактивних методів і форм проведення навчальних занять.

У статті визначено сутність поняття «інформаційні технології освіти»; показано їх дидактичні властивості (інтерактивність, забезпечення зворотного зв'язку, підвищення інтелектуальності освітнього процесу; підвищення інформаційної компетентності учасників навчального процесу).

Надана характеристика видів мультимедійних засобів навчання: мультимедійна презентація, мультимедійний підручник (посібник), мультимедійні навчальні програми й мультимедійні тренажери.

Використання інтерактивних методів і форм навчання дозволяє моделювати умови майбутньої професійної діяльності. Наведено класифікацію інтерактивних методів навчання, які доцільно використовувати у процесі підготовки курсантів до професійної діяльності (лекції-діалоги, групові діалоги, рольові діалоги, ситуативне моделювання, брейн-стормінги, метод аналізу конкретних ситуацій, професійно-психологічний тренінг).

Ключові слова: *інформаційні технології освіти, мультимедійні засоби, інтерактивні методи і форми навчання, якість професійної підготовки, майбутні працівники правоохоронної галузі.*

The article substantiates the necessity to search for the ways to improve the quality of training of future specialists of law enforcement branch. It considers the features of their professional activity which determine the choice of directions to improve the quality of their training for professional activity.

Identified are the basic directions that will allow improving the quality of training of future law enforcers for their professional activity in conditions of higher educational establishment. These basic directions include: use of information technologies in educational process, application of multimedia learning facilities, use of interactive methods and forms of training classes.

The article defines the essence of the concept «information technologies of education»; shows their didactic properties (interactivity, feedback, increased intellectuality of educational process; increase in information competence of the participants of the educational process).

Presented are the possibilities of using multimedia learning facilities in educational process as one of the directions to improve the quality of training of future specialists of law enforcement branch. Described are various types of multimedia learning facilities: multimedia presentation, multimedia textbook (manual), multimedia learning programs and multimedia trainers; they all help to increase the level of mastering the educational material.

Asserted is the use of interactive methods and forms of learning as an important way to improve the quality of training of cadets for their professional activity. The application of interactive methods and forms of training enables to simulate the conditions of future professional activity. Suggested is the classification of interactive methods of training which are expedient to use in the process of training cadets for their professional activity (lectures-dialogues, group dialogues, role dialogues, situational simulation, brainstorming, method of analysis of specific situations, professional-psychological training).

The article concludes that the most effective approach is combination and variational use of all three ways (directions) to improve the quality of training of future specialists of law enforcement branch in educational process.

Key words: *information technologies of education, multimedia means, interactive methods and forms of learning, quality of Professional Training, future Specialists of Law Enforcement Branch.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... У сучасних умовах трансформації вищої відомчої освіти відбувається пошук нових шляхів й підходів щодо підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у контексті прийняття Закону України «Про Національну поліцію», який визначає правові засади її організації та діяльності, статус поліцейських, а також порядок проходження служби в Національній поліції. Необхідність вирішення означеної проблеми пов'язана з тим, що змінюється соціальна роль і професійні функції працівників правоохоронної галузі, створюється нова система відносини «поліцейський – населення», значно підвищуються вимоги до професійної підготовки працівників даної галузі.

Аналіз досліджень з проблеми. Проблема підвищення якості професійної підготовки була предметом досліджень багатьох науковців, зокрема, особливості правоохоронної діяльності та їх урахування в організації навчально-виховного процесу з метою його покращення розглядали О. Бандурка, А. Буданов, Р. Валеев, Ф. Думко, В. Дяченко, А. Лігоцький, А. Кучерявий, В. Монастирський, В. Тюріна, О. Федоренко, О. Чернищенко, Г. Яворська, С. Яворський та ін.

Формулювання цілей статті... Метою статті є визначити найбільш перспективні напрями підвищення якості підготовки майбутніх фахівців-правоохоронців; розглянути їх дидактичні можливості в умовах навчального процесу вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу... Враховуючи накопичений досвід підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ до професійної діяльності, доцільно виділити найбільш перспективні, на нашу думку, шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах відомчої освіти. Такими шляхами вважаємо, по-перше, використання у навчальному процесі інформаційних технологій; по-друге, застосування мультимедійних засобів навчання; по-третє, використання інтерактивних методів і форм проведення навчальних занять.

Вибір саме цих трьох напрямів (шляхів) підвищення якості підготовки майбутніх фахівців правоохоронної галузі обумовлений специфічними особливостями даної професії, а саме:

1. Діяльність працівників правоохоронної галузі протікає в площині правових суспільних відносин. Існує жорстка правова регламентація (нормативність) професійної поведінки, прийнятих рішень. Дана регламентація професійної діяльності працівника ОВС відрізняє її від інших професій і має бути врахована при викладанні навчальних дисциплін.

2. Діяльність правоохоронця передбачає наявність владних повноважень, прав та обов'язків застосовувати владу від імені закону. Урахування даної особливості є необхідним при розробці в цілому змісту підготовки до професійної діяльності.

3. Особливістю професійної діяльності працівника ОВС є процесуальна самостійність, персональна відповідальність за прийняті рішення.

4. Висока емоційність, екстремальність праці, необхідність виконання великого обсягу і різних за характером професійних завдань в умовах гострого дефіциту інформації і часу, активної протидії осіб, що ігнорують правові норми.

5. Нестандартний, творчий характер діяльності працівників органів внутрішніх справ. Працівнику ОВС доводиться мати справу з різними життєвими ситуаціями, долями людей, які очікують від нього допомоги, творчого підходу у вирішенні проблем, уважного вивчення виникаючих правовідносин. Цим визначається необхідність наявності у працівника високого рівня знань, загальної культури і освіченості, інтелектуальних і творчих здібностей. Все це необхідно враховувати при виборі методів і форм організації навчальних занять.

6. Особливістю професійної діяльності працівників міліції є те, що вона має соціально-

педагогічний і психологічний характер. Тому окрім володіння знаннями, уміннями та навичками професійно-правової спрямованості працівники ОВС обов'язково повинні володіти знаннями, уміннями і навичками соціально-педагогічного та психологічного характеру.

7. Важливою особливістю діяльності правоохоронців є комунікативний характер їх діяльності. У рамках професійної діяльності вони спілкуються з різними верствами населення: дітьми, їх батьками (родичами), вчителями, адміністрацією навчальних закладів, пенсіонерами та ін., що визначає різноплановість їх комунікацій.

У суспільстві вже сформовано соціальне замовлення на фахівців, які володіють методикою здобуття, обробки та систематизації знань. До того ж, фахівці відзначають, що сучасна «освіта повинна стати безперервним процесом, найважливішою частиною життя кожної людини, що забезпечує їй можливість орієнтуватися в безмежному океані інформації, адаптуватися до безперервних технологічних інновацій» і зрештою, одним із основних завдань інформатизації навчання виступає забезпечення комфортності існування особистості в умовах інформаційного суспільства. Ми вважаємо, що ефективним засобом вирішення цих освітніх завдань є використання у навчальному процесі інформаційних технологій. Термін «технологія» в словосполученні інформаційні технології освіти безумовно ширший за термін «засіб» («засоби навчання»). Обсяг цього поняття включає не лише програмне забезпечення (software), апаратні засоби (hardware), а й акти, процеси, способи, форми, методи роботи з інформаційними засобами в педагогічних цілях. Тому нам імпонує включення в цей категоріальний рядок терміна «середовище», здійснене, зокрема, В. Меламуд, яка визнає «інформаційні технології освіти» предметно і комунікативно спрямованим навчальним середовищем, що залучає студента (курсанта) до навчально-пізнавальної діяльності [5]. У свою чергу, навчальне середовище розуміється, зокрема, як сукупність педагогічних умов і засобів. Погоджуючись з цим, ми робимо висновок, що властивості інформаційних технологій освіти постають чинниками навчання, спеціально створеними для досягнення освітніх цілей – підготовки високо кваліфікованих фахівців-правознавців. Розглянемо дидактичні властивості інформаційних технологій освіти.

Першою властивістю інформаційних технологій освіти є забезпечення організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів (студентів), що поєднує: 1) інтерактивність (у тому числі забезпечення тренінгового характеру навчально-пізнавальних завдань); 2) забезпечення зворотного зв'язку, у тому числі здійснення автоматизованого контролю, моніторингу, діагностування, 3) підвищення інтелектуальності освітнього процесу, зокрема шляхом: а) позбавлення суб'єктів викладання та учіння від репродуктивних дій та операцій, б) можливість до впровадження в навчальний процес складних навчально-пізнавальних завдань, в) використання глобальних інформаційних ресурсів, г) підвищення інформаційної компетентності користувачів інформаційних технологій освіти (і викладачів, і курсантів), д) забезпечення актуальності навчального контенту.

Другою дидактичною особливістю використання інформаційних технологій освіти є оптимізація зворотного зв'язку суб'єктів навчання та суб'єктів викладання їх засобами. Один із провідних вітчизняних фахівців Ю. Жук констатує, що використання ІТО не впливає на загальні властивості навчання, але вони «набувають іншого якісного змісту за рахунок можливості одержання та обробки в режимі реального часу зворотної інформації від суб'єкта навчання» [3].

Педагогічною властивістю ІТО постає їх придатність до впровадження складних навчально-пізнавальних завдань, які не можуть бути реалізовані традиційними засобами навчання. Зокрема, Є. Машбиць звертає увагу на можливість ІТО операцій з моделями, завдяки чому студенти можуть наочно представити й об'єкт пізнання, і результат власних дій. Крім сприяння вирішенню складних завдань моделювання, використання інформаційних технологій освіти здатне забезпечити вирішення складних комунікативних завдань, оскільки використання ІТО не в останню чергу обумовлене забезпеченням ними «широкої зони контактів».

Ще однією властивістю інформаційних технологій освіти є сприяння розвитку інформаційної компетентності користувачів. Особливо важливою є інформаційна компетентність для фахівців правоохоронних органів, у тому числі й ОВС. На думку дослідників, «необхідною умовою застосування комп'ютерної техніки в правоохоронній діяльності є достатня кваліфікація випускників..., яка забезпечується використанням інформаційних технологій на різних етапах підготовки правоохоронців» [1]. Окрім загальних підстав для інформатизації правоохоронної системи (за оцінками фахівців, в найближчій перспективі – «перехід Національної поліції на безпаперову технологію обробки інформації»), дослідники виділяють додаткові чинники, що потребують високого рівня інформаційної компетентності працівників міліції, зокрема, поставлені перед ОВС «завдання з розкриття злочинів у сфері інтелектуальної власності й ІТ» [1]. Слід підкреслити, що оперативність і якість розкриття злочинів залежить від уміння відшукувати та відповідним чином фіксувати інформацію, важливу для судочинства, тобто інформаційна

компетентність працівників правоохоронної галузі.

Наступною дидактичною особливістю є комфортність використання інформаційних технологій освіти – здатність забезпечити під час роботи з ними психологічного комфорту здобувачів освіти. Цей ефект забезпечується низкою характеристик: 1) потенційним інтересом молодого покоління до комп'ютерних технологій (не в останню чергу обумовлений властивостями мультимедійності та інтерактивності); 2) неpubлічністю навчальних помилок та невдач; 3) позитивним підкріпленням академічних успіхів; 4) дружністю та зрозумілістю інтерфейсу, забезпеченням багатофункціональної допомоги при роботі з ІТО; 5) наявністю в контенті ІТО цікавого, ефектного, естетичного, навіть «модного» компоненту; 6) можливістю адаптувати під свої потреби темп, час роботи з інформаційними технологіями.

Розглянуті вище дидактичні особливості інформаційних технологій освіти є найбільш суттєвими, вони відображають їх загальні можливості у підготовці фахівців правоохоронної галузі.

Як зазначають вчені (М. Жалдак, Ю. Машбиць, В. Марігодов, В. Меламуд, Г. Монастирна та ін.), інформаційні технології освіти сприяють підтриманню високої працездатності психіки під час роботи з ними завдяки їх мультимедійності. Хоча мультимедійні засоби сьогодні тісно пов'язують з інформаційними технологіями, вважаємо, що ототожнення поняття «мультимедійні засоби навчання» з комп'ютерними технологіями є дещо одностороннім і не охоплює інші засоби комунікації.

Тому в контексті нашого дослідження мультимедійні засоби розглядаємо як сукупність різних засобів комунікації, як-то текстів, графічних зображень, музики, відео, які сприяють здобуттю професійних знань, вдосконаленню вмінь та навичок майбутніх фахівців.

Отже, *мультимедійні засоби* (мультимедійні технології) засновані на одночасному використанні різних засобів представлення інформації, яка являє собою сукупність прийомів, методів, засобів збору, накопичення, обробки, зберігання, передачі, продукування аудіовізуальної, текстової, графічної інформації в умовах інтерактивної взаємодії користувача з інформаційною системою, що реалізує можливості мультимедіа середовища.

Як зазначає О. Чернишенко, мультимедійні засоби навчання – це сучасні способи подання інформації в навчально-виховному процесі, що реалізуються з використанням засобів комп'ютерної техніки і засобів зв'язку (телекомунікаційні мережі) [6]; їх використання дає можливість гнучко керувати потоками різної інформації – текстами, графічними зображеннями, музикою, відео зображеннями (наприклад, забезпечення можливості одночасно працювати із текстом і слухати музику за допомогою персонального комп'ютера). У методичній літературі виділяють три види діалогу при використанні мультимедійного навчання: реактивний, активний та інтерактивний. При цьому важливою особливістю мультимедійних засобів навчання є саме їх інтерактивність, тобто здатність реагувати на дії тих, хто навчається, вступати з ними в діалог, спілкуватись з ними на рівні «суб'єкт-суб'єкт». До переваг мультимедійних засобів навчання, що базуються на слуховому і зоровому сприйнятті інформації, відносять доступне, швидке і ефективне засвоєння матеріалу завдяки багатоканальній подачі інформації.

Мультимедійне навчання з будь-якої дисципліни будується на дотриманні загальнодидактичних і методичних принципів, що відображають специфіку навчальної дисципліни. Н. Клевцова виділяє такі принципи: 1) принцип функціональної спрямованості; 2) принцип наочного представлення орієнтованої основи діяльності; 3) принцип підкріплення теоретичного змісту мультимедійного навчального посібника практичним завданням; 4) принцип обліку етапності в закріпленні матеріалу за допомогою мультимедійного навчального посібника; 5) принцип урахування універсальності мультимедійних технологій [4, с. 5–10].

Як свідчать результати досліджень з даної проблеми, найбільшого поширення набуває такий вид мультимедійних засобів, як *мультимедійна навчальна презентація*, під якою розуміють електронну допомогу, яку розроблено засобами мультимедійних технологій для заняття з комп'ютерним супроводом, з презентаційними можливостями, що виконує роль наочного представлення матеріалу за допомогою комп'ютера. Її використання в навчальному процесі припускає декілька організаційних форм роботи: 1) кероване відкриття знання, де пояснення здійснюється викладачем і супроводжується показом мультимедійної навчальної презентації; 2) кероване представлення знання, яке може бути використане в проектних методах для курсанта або у навчальній групі, розкриває суть питання решти частини групи, що навчається; 3) самостійне відкриття знання, що припускає самостійну роботу у навчанні, з ознайомленням із новим навчальним змістом [4, с. 5–10].

Н. Клевцова пропонує виділити три етапи використання мультимедійних презентацій: 1) методико-теоретичне обґрунтування; 2) технічна реалізація; 3) тестування і використання. При цьому перший етап створення мультимедійних презентацій залежить від того, наскільки продуманий методичний сценарій презентації матеріалу з використанням мультимедійних засобів навчання, бо від цього залежить ефективність усього пояснення [Там само].

Слід зазначити, що застосування мультимедійних засобів накопичення і зберігання інформації дало можливість розробити програмний аналог звичайного підручника в мультимедійній.

Мультимедійним підручником (посібником) є програмний продукт, схожий по структурі на звичайну книгу, який дає можливість самостійно освоїти навчальний курс або його розділ. Такий підручник, як правило, будується з використанням можливостей гіпертексту, що дозволяє здійснювати миттєві переходи з однієї частини підручника в іншу, використовуючи систему гіперпосилань. Гіпертекст є будь-яким елементом текстової інформації, динамічно зв'язаний один з одним за допомогою перехресних посилань в певній послідовності. Структурно мультимедійний підручник представлений у вигляді дидактичних взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих одна одну частин – електронної текстової і комп'ютерної (гіпертекст, ілюстрації, відео- і звукові фрагменти, які поєднані та входять у навчальний матеріал); поєднує в собі функції «паперового» підручника, збірника задач (або завдань), довідника, практикуму, тестів з самоконтролю.

У навчальному процесі також використовують *мультимедійні навчальні програми й мультимедійні тренажери*, які можуть бути як частиною мультимедійного підручника або посібника, так і використовуватись окремо, тобто являти собою самостійний програмний продукт.

Мультимедійні навчальні програми використовуються для розвитку набуття курсантами нових знань, практичних умінь і навичок роботи за родом діяльності. Перед використанням мультимедійної навчальної програми відбувається вивчення теоретичного курсу; курсант отримує основні знання про систему і правила роботи з нею, лише потім – безпосередня робота з мультимедійною навчальною програмою або мультимедійним тренажером під керівництвом викладача або самостійно.

Мультимедійні тренажери допомагають формувати практичні уміння і навички курсанта, сприяють використанню ним теоретичних знань у процесі самостійної практичної роботи, розвивають слухову, зорову і моторну пам'ять, дозволяють краще зрозуміти принцип роботи явищ, що вивчаються. Для досягнення максимальної ефективності, на наш погляд, має сенс використовувати систематично такі програми з метою практичного закріплення отриманих умінь і навичок.

Значно підвищити якість викладання навчального матеріалу можна за умови комплексного використання можливостей засобів сучасних мультимедійних підручників, тренажерів, презентацій. Комплексне використання сучасних мультимедійних засобів у навчанні курсантів вимагає від суб'єктів навчального процесу відповідних знань таких технологій і вміння їх раціонально застосовувати.

Важливим напрямком підвищення якості підготовки майбутніх фахівців правоохоронної галузі є використання інтерактивних методів і форм проведення навчальних занять.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури свідчить, що, починаючи з 90-их років ХХ століття, інтерактивні методи є пріоритетними методами навчання, де головна увага приділяється створенню комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність. Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що вони активізують взаємодію всіх учасників навчального процесу, у першу чергу, курсантів між собою. Це школа колективних відносин, що пробуджує у курсантів різноманітний спектр переживань, пов'язаних із взаєминами з людьми, рішенням професійних проблем.

Основу інтерактивного навчання складають методи, які побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій (міжгруповій) діяльності, зворотному зв'язку між всіма учасниками. Важливо підкреслити, що вибір інтерактивних методів і форм навчання пов'язаний, перш за все, з їх використанням для моделювання ситуацій професійної діяльності.

З метою формування у курсантів професійно важливих умінь та навичок доцільно виділити такі активні методи і форми навчання (згідно класифікації активних діалогічних методів навчання, запропонованою Г. Д'яконовим, І. Добрянським), які дозволяють певною мірою моделювати умови майбутньої професійної діяльності: *лекції-діалоги* (лекція-дискусія, лекція з розглядом конкретних ситуацій, евристична бесіда); *групові діалоги* (діалог у колі, «запитання-відповіді», «круглий стіл»); *рольові діалоги* (інсценування, рольова взаємодія); *ситуативне моделювання*; *брейн-стормінги*; *метод аналізу конкретних ситуацій*; *професійно-психологічний тренінг* [2].

До основних типів *рольових ігор*, які дозволяють моделювати умови майбутньої професійної діяльності, належать такі: ігри-описи, ігри-демонстрації, ігри-тренування, ігри-відображення та ігри-сенсibiliзації [2]. *Ігри-описи*: суть рольової гри визначається демонстрацією курсантами засвоєних знань; виконання рольової гри даного типу потребує розуміння курсантами продемонстрованої ситуації чи процесу. *Ігри-демонстрації* спрямовані на демонстрування курсантами ефективної моделі рольової поведінки. *Ігри-тренування* застосовуються для

формування і відпрацювання навичок професійної рольової поведінки. *Ігри-відображення* полягають у відтворенні гравцями рольової поведінки у певних професійних ситуаціях. *Ігри-сенсibiliзації* спрямовані на підвищення чутливості курсантів, на емоційні переживання власних вчинків та вчинків навколишніх і усвідомлення почуттів та емоцій, які виникають у певних ситуаціях професійної взаємодії.

Ситуативне моделювання (або вирішення ситуативних завдань), як активний метод навчання майбутніх працівників ОВС, необхідно застосовувати і на теоретичних, і на практичних заняттях. Основними формами його реалізації є ситуації-ілюстрації (використовуються в ході викладення лекційного матеріалу з метою пояснення окремих теоретичних положень), ситуації-оцінки (аналіз і оцінка студентами описаної викладачем контекстної ситуації), ситуації-вправи і ситуації-проблеми (аналіз ситуації і вибір способу її вирішення), рольові ситуативні ігри.

Використання інтерактивних методів у процесі підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності сприяє самостійному застосуванню набутих знань у змодельованих ситуаціях; набуттю досвіду колективної діяльності; формуванню практичних професійно необхідних вмінь та навичок у процесі «програвання» ситуацій, які моделюють умови майбутньої діяльності; дозволяє розвивати та удосконалювати у курсантів професійно важливі якості особистості (інтелектуальні, комунікативні, емоційні, вольові та інші).

Висновки... Враховуючи навчальні можливості запропонованих шляхів підвищення якості підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності слід підкреслити, що найбільш результативним буде їх поєднання і варіативне застосування у навчальному процесі вищого навчального закладу правоохоронної галузі.

Перспективними напрямками подальших досліджень є більш глибоке вивчення дидактичних можливостей кожного із запропонованих шляхів підвищення якості підготовки майбутніх правоохоронців.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Дутка В. В. Інформаційні технології та їх роль у підготовці фахівців ОВС / В. В. Дутка, О. Я. Гейко, О. К. Чапор // Проблеми інформаційного забезпечення діяльності практичних підрозділів ОВС та впровадження інформаційних технологій в навчальний процес : Матер. наук.-практ. семін. – Л. : Львівський юридичний ін-т МВС України, 2004. – 242 с. / Dutka V. *Informacziyni tekhnologii ta rol u pidgotovci fakhivciv OVS (Information technologies and their role in training police officers)*. – L: Lviv Law Institute of MIA of Ukraine, 2004. – 242 p. [in Ukrainian]
2. Дьяконов Г. В. Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход : учеб.-метод. пособ. для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов и пединститутотв / Г. В. Дьяконов, И. А. Добрянский. – Кировоград : «Имэкс-ЛТД», 2004. – 270 с. / Diakonov G. *Aktivnye metody grupovogo obucheniya psikhologii (Active methods of psychology group training: dialog approach)*. – Kirovograd «Imex-LTD», 2004. – 270 p. [in Russian]
3. Жук Ю. О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації / Ю. О. Жук // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 35-37. / Zhuk Y. *Systemni osoblivosti osvitnogo seredovyssha yak obektu informatyzaczi (Educational environment system features as an object of informatisation)* // Postgraduate education in Ukraine. – 2002. – № 2. – pp. 35-37. [in Ukrainian]
4. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных презентаций в обучении иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Клевцова Наталья Ивановна. – Курск, 2003. – 189 с. / Klevczova N. *Metodico-didacticheskie principy sozdaniya i ispolzovaniya multimediynykh prezentacziy v obuchenii inostrannomu yazyku (Methodological and didactic principles of multimedia presentations creation and use in foreign language learning)*. – Kursk, 2003. – 189 p. [in Russian]
5. Меламуд В. Э. Особенности, некоторые направления и тенденции применения информационных технологий в современном образовании / В. Э. Меламуд // Мир психологии. Науч.-методич. журнал. – 2006. – № 2 (38) – С. 242-243. / Melamud V. *Osobennosti, nekotorye napravleniya i tendenczii primeneniya informacziionnykh tekhnologii v sovremennom obrazovanii (Features, some directions and trends in the information technologies application in modern education)* // Psychology World. Scientific-methodical journal. – 2006. – № 2 (38) – pp. 242-243. [in Russian]
6. Чернишенко О. Є. Впровадження технологій мультимедіа в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України / О. Є. Чернишенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – Вип. 42. – С. 70-74. / Chernyshenko O. *Vprovadzheniya tekhnologii multimedia v procezsi profesijnoi pidgotovky ofitseriv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy (Multimedia technologies implementation in the process of training of future officers of the Ministry of Internal affairs of Ukraine)* // Pedagogy and Psychology: collection of scientific works. – H.: HNPV named after G.S.Skovoroda, 2012. – Vol. 42. – pp. 70-74. [in Ukrainian]

Дата надходження статті «29» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку «17» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Тюріна В. – доктор педагогічних наук, професор
Штефан Л. – доктор педагогічних наук, професор

Федоренко Олена – начальник кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: fei0907@rambler.ru

Fedorenko Olena – head of department of psychology and pedagogy of Kharkiv National University of Internal Affairs, doctor of pedagogics, professor, e-mail: fei0907@rambler.ru

УДК 37. 036 +78(07)

ЧЖУАН ГУАНЬ,
аспірант

*(Україна, Київ, Інституту мистецтв Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова)*

CHUANG GUAN,
postgraduate student

(Ukraine, Kyiv, Art Institute of National Pedagogical Dragomanov University)

Оптимізація форм навчальної діяльності на уроці музики як умова розвитку творчої активності молодших школярів

Optimization of Forms of Educational Activities in the Classroom Music as a Condition of Development of Creative Activity of Younger Schoolboys

У статті розглядається проблема оптимізації форм навчальної діяльності молодших школярів на уроці музики як умова розвитку їх творчої активності. Творча активність-це прагнення до застосування нових прийомів у вирішенні поставленого завдання, пошук шляхів подолання ускладнень, потреба внесення елементів новизни в засоби виконання завдання. Творча активність знаходиться в залежності від специфіки вікового розвитку і повною мірою визначає її. Молодший шкільний вік особливо схильний до творчості у всіх його проявах. Доречно до даного віку під творчістю будемо розуміти таку діяльність, в результаті якої набувається щось нове, оригінальне, в тій чи іншій мірі виражає індивідуальні схильності, здібності і індивідуальний досвід молодшого школяра. Для розвитку творчої активності важливо створення педагогічних умов, що дозволяють більш повніше задовольняти інтереси і розвивати творчі здібності школярів. Однією з таких умов є використання на уроках музики різних форм навчальної музичної діяльності в їх оптимальних поєднаннях. Розкриваються поняття фронтальної, групової та індивідуальної роботи як форми навчальної діяльності молодших школярів на уроці музики. Під формою навчальної діяльності розуміється певним чином впорядкована структура навчально-музичної діяльності школярів, обумовлена цілями, завданнями, логікою і методами музичного навчання і виховання на кожному конкретному етапі процесу навчання.

Ключові слова: урок музики, молодші школярі, форми навчальної діяльності – фронтальна, групова, індивідуальна, музична діяльність.

The problem of optimizing forms of educational activity of younger schoolboys at music lessons as a condition of their creative activity has been studied. Creative activity is the desire to use new techniques in solving this problem, search for ways to overcome the difficulties, the need for making novelty items in the job means. Creative activity describes the ability of the individual identify the problem and find the means to solve it, desire to seek new ways to perform academic tasks, the ability to apply knowledge in new situations. Creative activity not a single trait, the property of the individual, and integrative quality characteristics of the individual. Creative activity is dependent on the age of the specific and fully defined it. Primary school age especially prone to creativity in all its manifestations. It is pertinent to this age when creativity we mean such activities, which resulted in acquired something new, original, in varying degrees, expresses individual inclinations, abilities and individual experience of younger pupils. And the novelty of the process and its results while optional is objective, it can be generally subjective, is only one new. For the development of creative activity it is important to create the pedagogical conditions that allow more fully meet the interests and develop the creative abilities of students. One of these conditions

is the use of music lessons on various musical forms of educational activities in their optimal combinations. This is possible only if clearly define the different forms and combinations. Revealed the notion of frontal, group and individual work as a form of educational activity of younger schoolboys at music lessons. Under the form of educational activity refers somehow ordered structure of educational and musical activities of students, due to the goals, objectives, logic and methods of music education and education for each stage of the learning process.

Key words: *music lessons, junior high school students, the form of educational activity-frontal, group, individual, musical activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... В нових соціально-економічних умовах відбулася переоцінка уявлень про найбільш необхідні, соціально значущі якості особистості: самостійність, ініціативність, новаторство, що визначають рух до прогресу в житті суспільства. Відповідно підвищена увага до завдань творчого розвитку особистості знайшло особливе значення і в загальноосвітній школі, де закладається фундамент здатності особистості до творчого самовираження. Тому завдання всебічного педагогічного сприяння саморозвитку та творчої самореалізації учнів повинно опинитися в центрі виховної та освітньої діяльності сучасної школи.

Аналіз досліджень і публікацій... Питання творчого розвитку особистості, її музично-естетичного виховання в умовах загальної музичної освіти вирішувалися на основі аналізу наукових праць Е. Абдулліна, Ю. Алієва, О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, М. Леонтовича, К. Стеценко, Н. Терентьєвої, В. Шацької, Л. Школяр та ін. У сучасній вітчизняній музичній педагогіці проблему вивчали О. Лобова, Л. Масол, Є. Печерська, Г. Падалка О. Ростовський та ін. Конкретизуючи завдання розвитку творчої активності учнів на уроках музики, автори вказують на необхідність спеціального стимулювання у дітей асоціативного мислення, творчої фантазії, прагнень до імпровізаційної діяльності і продуктивного самовираження.

Вирішення цих завдань має починатися з молодшого шкільного віку, який є найбільш сприятливим для формування таких якостей особистості, як самостійність, ініціативність, активність. Педагогічною теорією і практикою доведено, що у молодшому шкільному віці сильний вплив на формування особистості має музичне мистецтво (Л. Горюнова, Д. Кабалевський, Л. Школяр та ін.). Процес розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики не може будуватися без урахування музикальності дітей, їх музичних здібностей. Водночас розвинена творча музична активність сприяє формуванню музичного образного мислення, оригінальності уявлення та музично-слухових уявлень, емоційної чуйності і захопленість продуктивним процесом, розвитку самостійності й ініціативності, допомагає глибше сприймати музичний світ, свідомо засвоювати особливості музичної мови, позитивно проявляти і утверджувати особистість у колективі. Отже, з урахуванням розгляду проблеми розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики у психолого-педагогічних дослідженнях, в нашому дослідженні творча активність розуміється як інтегративна діяльна риса особистості, що характеризується проявом творчості в процесі музичної діяльності на основі особистісного творчого потенціалу. Загалом ми вважаємо, що музично-творча активність дітей – це підвищений інтерес до музичної діяльності, що супроводжується художньо-образною уявою; прагненням до самостійності і пошуком нового у вирішенні музично-творчих завдань; направленістю на пошук нового у виконавській діяльності, в процесі слухання музики; направленістю на власну творчу музичну діяльність.

У зв'язку з викладеним, постає завдання пошуку нових педагогічних умов, що сприяють розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики. Однією з таких умов, на наш погляд, є оптимальне поєднання форм навчальної діяльності учнів на уроках музики, яке на сучасному етапі вирішуються недостатньо ефективно, без урахування індивідуальних музично-творчих здібностей, інтересів і схильностей учнів. Недостатньо досліджені можливості поєднання різних форм навчальної діяльності в розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики.

Формулювання цілей статті... Мета статті – розглянути особливості розвитку творчої активності молодших школярів в умовах оптимізації форм навчальної діяльності на уроці музики.

Виклад основного матеріалу... Вищим етапом активності особистості, що характеризує високу ступінь її розвитку, є творча активність. Це складне ставлення людини до дійсності, де в єдності виступають інтелектуальні, вольові та емоційні процеси. Творча активність учня – це прагнення до застосування нових прийомів у вирішенні поставленого завдання, пошук шляхів подолання ускладнень, потреба внесення елементів новизни в засоби виконання завдання. Творчу активність характеризує вміння самої особистості виявити проблему і знайти засоби її вирішення, прагнення до пошуків нового в способах виконання навчального завдання, вміння застосовувати знання в новій ситуації. Творча активність не окрема риса характеру, властивість особистості, а

інтегративна якість (характеристика) особистості. Творча активність знаходиться в залежності від специфіки вікового розвитку і повною мірою визначається нею.

Молодший шкільний вік особливо схильний до творчості у всіх його проявах. Доречно до даного віку під творчістю будемо розуміти таку діяльність, в результаті якої набувається щось нове, оригінальне, тією чи іншою мірою виражає індивідуальні схильності, здібності та індивідуальний досвід учня. Причому новизна самого процесу і його результатів при цьому необов'язково носить об'єктивний характер, вона може бути взагалі суб'єктивною (тобто новою тільки для одного).

Реалізуючись через різні види діяльності, творча активність надає їм яскраво виражений конкретний характер, однак, при всій своїй своєрідності творча активність повинна неодмінно нести в собі творче ставлення до справи. Проявляючись у різних видах діяльності, творча активність у процесі діяльності і формується. Відповідно і методи формування творчої активності визначаються специфікою тієї діяльності, для нашого дослідження – музичної, в руслі якої ця творчість формується і розвивається.

Для розвитку творчої активності (для підвищення рівня розвитку) важливо створення педагогічних умов, що дозволяють мобілізувати творчу активність школярів, більш повніше задовольняти їхні інтереси і розвивати творчі здібності. Однією з таких умов є використання на уроках музики різних форм навчально-музичної діяльності в їх оптимальних поєднаннях. Діалектичний підхід до дослідження проблеми вибору форм навчальної діяльності та їх поєднань можливий лише за умови чіткого визначення різних форм. У педагогічній літературі для позначення фронтальної, групової та індивідуальної роботи застосовують такі поняття: форма навчальної роботи, загальні форми організації навчання, здатність організації навчання. У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися поняття «форма навчальної діяльності» і розуміти під нею певним чином впорядковану структуру навчально-музичної діяльності школярів, обумовлену цілями, завданнями, логікою і методами музичного навчання і виховання на кожному конкретному етапі процесу навчання.

Колективна навчальна робота – це не особлива, самостійна організаційна форма навчання, а тільки окремий різновид або загально класної (фронтальної), або групової форм. Зазвичай на уроках музики переважають фронтальні форми навчально-музичної діяльності – слухання музики, хоровий спів, гра усім класом на найпростіших музичних інструментах. Фронтальна форма навчальної діяльності, будучи загальноприйнятою в системі масової музичної освіти, розрахована в цілому на роботу учнів в єдиному темпі та наявний загальний рівень підготовленості і музичних можливостей. У процесі фронтальної роботи на уроці вчитель повинен відповідно з урахуванням індивідуальних особливостей учнів чітко планувати їх навчально-музичну діяльність, здійснюючи при цьому своєчасний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння знань і формування умінь і навичок. Втім, в умовах великої наповнюваності класів, в яких учні значно різняться за своїми музичними здібностями і особистісними якостями, вчитель не завжди має реальні можливості у здійсненні особистісно-орієнтованого підходу. Звісно, необхідно застосовувати на уроках музики групові та індивідуальні форми навчальної діяльності.

З метою активізації творчої діяльності школярів, виховання їх активності та творчої ініціативи широкі можливості представляє групова робота, спрямована на безпосередню взаємодію учнів між собою і їх спільну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей. При груповій формі склад класу для роботи розбивається на типологічні групи, ланки. Групи можуть працювати як над загальними, так і над специфічними завданнями. Кожна група просувається своїм темпом. Робота будується на принципах самоврядування учнів з менш жорстким керівництвом вчителя. Сильними сторонами групової форми навчання є цілеспрямований облік навчальних можливостей учнів при організації навчання та вибору навчальних завдань для учнів різних типологічних груп, формування умінь і навичок навчальної праці (умінь приймати і намічати завдання діяльності, планувати її, здійснювати самоконтроль і взаємоконтроль тощо). Спільна робота учнів у групі при правильному її педагогічному керівництві може сприяти формуванню соціально цінних якостей особистості учнів, моральних відносин між ними, навичок поведінки в колективі, комунікативних умінь, виробленню власної думки і вміння його обґрунтовувати і відстоювати, а також шанобливого ставлення до думки інших, готовності до співпраці, почуття відповідальності, ініціативи.

Індивідуальна форма навчальної діяльності заснована на самостійному виконанні кожним учнем завдання на рівні його навчальних можливостей без взаємодії з іншими школярами. Індивідуальна навчальна діяльність враховує особливості темпу роботи кожного учня, його підготовленість і забезпечує більш диференційовану постановку завдань, контроль та оцінку результатів. Така робота використовується переважно при закріпленні знань, формуванні вмінь у самостійній роботі на класних заняттях або в домашній роботі; її темп залежить від навчальних можливостей та підготовленості учнів.

Отже, всі форми навчальної діяльності мають як переваги, так і певні недоліки, у зв'язку з

чим виникає необхідність їх поєднання на уроках. Це положення є важливою організаційною вимогою загального характеру, що відповідає інтересам як навчання, так і виховання учнів. У рамках нашого дослідження, практична сторона даної проблеми полягає в тому, щоб на уроках музики з урахуванням цілей і завдань уроку, змісту і специфіки досліджуваного музичного матеріалу, видів музичної діяльності, рівня музично-творчих здібностей школярів, їх інтересів і переваг використовувати різноманітні форми навчальної діяльності та їх доцільні поєднання, що дозволяють стимулювати творчу діяльність і сприяють підвищенню рівня творчої активності молодших школярів у процесі музичної діяльності. Розглянуті нами форми навчальної діяльності зберігають свої організаційні можливості в рамках музичного навчання молодших школярів.

Дотримуючись поняття «форма навчальної діяльності», ми виділяємо наступні форми навчальної діяльності на уроках музики: 1) фронтальна форма колективного характеру; 2) фронтальна форма індивідуального характеру; 3) групова форма; 4) диференційовано-групова форма; 5) індивідуальна форма; 6) індивідуалізовано-групова форма.

Використання тієї чи іншої форми навчальної діяльності визначається як змістом, структурою самого уроку музики, його «драматургією», так і специфікою видів музично-творчої діяльності учнів. За своїм змістом уроки музики виходять з конкретних цілей і завдань, тематизму тієї чи іншої програми і за типами побудови класифікуються, як правило, на уроки введення в тему, поглиблення та узагальнення теми. Видами музичної діяльності учнів на уроках музики, що проявляються в різних формах навчальної діяльності, є: слухання музики, хорівий спів, гра на найпростіших музичних інструментах, пластичне інтонування та музично-ритмічні рухи, імпровізації (вокальні, ритмічні, пластичні).

Висновки... Доцільне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм навчальної діяльності, обумовлене музично-освітніми завданнями, конкретним рівнем загальних і музичних здібностей учнів, їх інтересів, потреб, параметрами нового та відомого в змісті уроку музики, що зумовлює можливість досягнення оптимального результату у розвитку творчої активності молодших школярів.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести проблему поєднання різних форм навчальної музичної діяльності молодших школярів у позаурочний час.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Довідник учителя художньо-естетичного циклу в запитаннях та відповідях / упоряд. М.С. Демчишин. – Харків : Ранок, 2006. – 608с./ Dovidnik uchitelya hudozhno-estetichnogo tsiklu v zapytannyakh ta vidpovidiakh / uporiad. M.S. Demchyshyn. (Teacher's Guide of artistic and aesthetic cycle in questions and answers) – Harkiv : Ranok, 2006. – 608 p. [in Ukrainian]
2. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.- метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с. / Rostovskiy O. Ya. Teoriya i metodika muzichnoyiosviti: Navch.-metod. posibnik / O.Ya. Rostovskiy. Ternopil: Navchalnakniga. (Theory and methods of music education: Navch.-metod.posibnyuk) – Bogdan, 2011. – 640 s. [in Ukrainian]
3. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоева. – К. – Міленіум, 2006. 346 с. / Sisoeva S. O. Osnovi pedagogichnoy tvorchosti: Pidruchnik / S. O. Sisoeva. (Fundamentals of educational work: Tutorial) – K. – Milenium, 2006. – 346 s. [in Ukrainian]
4. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Вопросы художественного воспитания / АПН РСФСР. – М. – Л., 1963. – 201 с. / Teplov B. M. Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitaniya / B. M. Teplov // Voprosy hudozhestvennogo vospitaniya (Psychological artistic questions of education) APN RSFSR. – M. – L., 1963. – 201 s. [in Russian]

Дата надходження статті: «12» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «28» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Савченко Р. – доктор педагогічних наук, професор
Зданевич Л. – доктор педагогічних наук, професор

Чжуан Гуань – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, e-mail: sarina_30@ukr.net

Chuang Guan – postgraduate student of Art Institute of National Pedagogical Dragomanov University, e-mail: sarina_30@ukr.net

УДК 378.001 (045)

КРИСТИНА ШЕВЧУК,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Чернівці, Чернівецький національний університет імені Юрія Федорівича)
KRYSTYNA SHEVCHUK,
candidate of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Chernivtsi, Chernivtsi Yurii Fedkovych National University)

Особливості формування життєвих компетентностей у навчально-виховному процесі початкової школи

The Peculiarities of Forming Life Competencies in the Educational Process in Elementary School

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогічної парадигми – формування у молодших школярів ключових компетентностей. Використання даного терміну у науковому обігу зумовлено вимогами оновленого Державного стандарту, що орієнтує педагогічну науку і практику на виховання в учнів початкової ланки освіти відповідного життєвого досвіду, індивідуальної системи ціннісних орієнтацій та ставлень. Акцентовано увагу на актуальності окресленого феномену у педагогічній освіті сьогодення. Розглянуто особливості формування життєвих компетенцій у дітей молодшого шкільного віку, що зумовлюються чутливістю даного вікового періоду, домінуючим видом діяльності, диференційованим підходом до класифікації компетентностей, специфікою формування ключових предметних компетентностей. Зроблено висновок про необхідність та механізми формування життєвих компетенцій в учнів початкової школи.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, компетентний підхід, особливості формування, чутливий вік, життєтворчість.*

The attention is focused on the fact that the changes taking place in modern society require reorienting of the school system for the formation of pupils' life competencies that will enable them to be oriented in today's society, information space, the job market, studies, perform important social tasks, respond to the needs of the time. The concept of «competence» has been spread in connection with the modernization of the education system in Ukraine. It was found that the ability and skills of primary school children, formed in the educational process, mean willingness to reach the goal in training activities, that is to receive «knowledge in action». Based on the analysis of the literature sources it has been determined that the competences of primary school children are formed in the knowledge, experience, values, aptitudes, acquired through training oriented to independent students' inclusion in the educational process.

The acquisition of general learning and target competencies are the foundation of further successful pupils' learning in the secondary school. The concept of «competence» has been specified, which is defined as the ability to apply their knowledge, skills, ways of activity, their own experience in unconventional situations to address specific vital issues. Competence is a personal form, which manifests itself in the active independent human actions. The features of the formation of competencies of primary school pupils through the prism of person-oriented learning, the concepts of activity character of getting education have been analyzed.

Key words: *competency, competence, competence approach, peculiarities of forming, sensitive age, vital creative work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Система освіти XXI ст. відповідно до вимог сучасного світу потребує докорінного переосмислення, практичної реалізації базових принципів компетентності – навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити. Саме розвиток цих ключових компетентностей учнів має стати основним завданням сучасної школи. Сучасна школа, як соціально-педагогічна система, покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Вона має створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції і самореалізації, інтеграції в соціокультурний простір, допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості.

Відповідаючи запитам часу, сучасна школа, має вирізнятися:

- спрямованістю на розвиток самосвідомості особистості, як інструменту перетворення дійсності, оволодіння нею прийомами самоосвіти й самовдосконалення;*
- переходом з режиму функціонування на режим розвитку;*

– глибокою й широкою диференціацією змісту навчання.

Компетентнісний підхід в освіті покликаний подолати прірву між освітою і життям. Місце традиційної освітньої парадигми займає нова освітня парадигма, в основі якої – формування життєвої компетентності школяра, що передбачає мобільність знань, гнучкість методів і критичність мислення, здатність використовувати набуті знання на більш високому рівні, переносити їх у різні ситуації, застосовувати практично.

Формування компетентностей учнів відбувається в процесі обов'язкової взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Тому, основною метою вчителя стає формування ключових компетенцій учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... У сучасній науково-педагогічній літературі цій проблемі присвячена значна кількість праць вітчизняних і зарубіжних педагогів (Н.М.Бібік, О.Я.Савченко, І.Г.Єрмаков, В.Р.Ільченко, Н.Ф.Голованова, Г.К.Селевко, А.В.Хуторський та ін.). Ґрунтовність дослідження цієї проблеми засвідчують праці вітчизняних науковців В.І.Бадер, О.М.Біляєва, І.Д.Беха, Л.О.Варзацької, М.С.Вашуленка, Л.С.Виготського, С.І.Дорошенка, В.А.Каліш, Л.М.Паламар, Л.В.Пироженко, О.І.Пометун, І.О.Синиці, В.А.Семиченко, в яких розглянуто різні її аспекти: дидактичні, психологічні, методичні, педагогічні.

Формулювання цілей статті... Мета статті полягає у розкритті актуальності та особливостей формування життєвих компетентностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу... Науковці по-різному тлумачать поняття компетентності, тому не існує загальної думки щодо визначення єдиного змісту ключових компетенцій та особливостей розвитку компетентностей школяра початкової школи. Саме в початковій школі закладаються основи формування базових життєвих компетенцій особистості.

Молодший шкільний вік характеризується радикальною зміною місця дитини в системі суспільних стосунків, а, отже, новою соціальною ситуацією розвитку. Зміст цієї ситуації визначають взаємини дитини з учителем, який стає для неї «послом суспільства». Під його впливом дитина активно й усвідомлено оволодіває соціальними нормами, хоча б лише їх зовнішніми формами, оскільки проникнути у сутність справжніх стосунків між людьми вона ще не здатна.

Саме молодший шкільний вік є перехідною ланкою особистості від позиції дошкільника до нової «соціальної позиції» (Л.І. Божович) – який вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві [2, с. 237].

Основні завдання, що стоять перед початковою школою в роботі над формуванням життєвих компетенцій це:

- діагностика особистості учня, виховного потенціалу та стосунків у його сім'ї;
- адаптація учня до шкільного середовища, розвиток його позитивних якостей та корекція вад;
- визначення компетенції індивідуальної навчально-виховної програми учня і концепції індивідуальної життєвої програми, здатностей і мотивів, перших життєвих задумів;
- засвоєння учнями (самостійне, творче) основних елементарних шкільних знань, умінь, навичок [1, с. 341].

Одна з основних пріоритетних соціальних якостей особистості і є компетентність. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо.

За тлумачним психологічним словником «компетентність від лат. *competens* – відповідний, здатний – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням.»

Під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності.

Компетентність включає когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний, діяльнісний компоненти. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

Компетентність означає не лише наявність знань про різні аспекти життя людини, а й навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності відповідного практичного досвіду.

Розглядаючи компетентність, важливо враховувати не тільки те, що знає людина і якими

методами вона користується, але і те, що рухає її діями, які погляди вона поділяє, як вона реагує на різні ситуації, причому все це розглядається не окремо, а в цілому. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища.

Компетентність – виражається готовністю до здійснення будь якої діяльності, у специфічній здатності приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в життєвих ситуаціях [1, с. 67].

Прояв компетентності можна оцінити тільки на основі сформованої в людини сукупності практичних умінь та її поведінкових реакцій. Певний інтерес становить розгляд проблем ключової компетентності з позицій культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л.С.Виготського. За цією теорією, інтелектуальний розвиток індивіда відбувається завдяки оволодінню ним значеннями слів і візуальною символікою, а також процесуально-діяльним підходом (С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлинський, Л.А.Венгер), в якому ключовим поняттям є «мислення-здатність», тобто сутністю інтелектуального виховання має бути формування в індивіда здатності розуміти й генерувати нові думки. Досить новим є поняття рефлексивної компетентності (уміння поставити себе на місце іншого), яке визначається в дослідженнях О.А.Поліщук [4, с. 211].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що поняття життєва компетентність – не нове. Життєва компетентність – це знання, життєвий досвід особистості та її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання завдань і готовність здійснення індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини.

Компетентність передбачає відповідно віку, можливостям та індивідуальній історії життя дитини рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість.

На думку вчених, вагомим чинником формування життєвої компетентності є діяльність, процес учіння. За умови конструювання діяльності інтенсивно формується теоретичне мислення, що відтворює зміст різноманітних форм суспільної свідомості, вихованості дитини.

Процес формування ключових життєвих компетентностей буде ефективним і результативним лише тоді, коли він буде системним.

Формування компетентностей відбувається в процесі різноманітних видів діяльності на уроках та поза уроками: активних, пасивних, інтерактивних, індивідуальних, групових і т.д. Всі вони важливі, бо діюча особистість повинна зуміти виконати й просту, механічну роботу, й складну творчу. Проте, творчі види роботи – найважливіші, бо дитину в майбутньому чекає освоєння світу, а це не виконання вправи за зразком, це безперервна творчість, постійне розв'язання нестандартних завдань. Ще Сократ говорив: «Поставити дитину у безвихідь – значить поставити її у більш сильну позицію, оскільки тоді вона захоче дізнатися про щось нове й не зможе бути задоволеною, перебуваючи в стані незнання, вона неодмінно захоче вийти з такого стану, тобто – дізнатися» [6, с. 179].

У початковій школі має завершитися формування життєвих навичок з усіх майбутніх життєтворчих компетенцій особистості. Виходячи з того, що провідною діяльністю молодшого школяра є навчальна, ми вважаємо, що найдоцільнішим і найактуальнішим для цього віку є формування навчально-пізнавальної компетентності, яка служить необхідною передумовою формування всіх компетентностей. Для реалізації цієї мети, початкова школа має вирішити наступні завдання:

– сформувати в учня інтелектуальні вміння (читати, писати, висловлювати власну думку усно та письмово, активно слухати, коректно формулювати, задавати питання, отримувати та аналізувати інформацію з друкованих книг, журналів, газет та, за допомогою комп'ютерних навичок, з електронних джерел (Інтернет);

– формувати навички прогнозування власної життєдіяльності (діяльності) на найближчий період життя (день, місяць);

– актуалізувати потребу та створити реальні умови, необхідні для самостійного прийняття учнем рішень; сформувати найпростіші необхідні навички обґрунтування (оцінки), деталізації та планування реалізації власного рішення в реальних життєвих умовах;

– створювати умови та дієво підтримувати (педагогічними засобами) формування елементарних життєвих та соціальних навичок учня (щодо пізнання, спілкування, практичної діяльності), необхідних для реалізації його власних рішень, успішного вирішення актуальних життєвих завдань;

– заохочувати учня до самостійного контролю та організації власного життєвого часу, посилюючи самовиховання [3, с. 25].

Якщо говорити про концептуальні засади оновленої початкової школи, то це, перш за все,

школа, спрямована на потреби дитини, школа, робота якої ґрунтується на ідеях гуманізації, диференціації, інваріантності, інтеграції тощо.

Найбільше відповідає цим ідеям особистісно-орієнтована педагогіка. Її сутнісні ознаки такі:

- суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів;
- проектування учителем (а потім й учнями) індивідуальних досягнень учнів в усіх видах діяльності, сенситивних їх розвитку;
- урахування в змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей дітей у здобутті якісної освіти [5, с. 70].

Одним із головних завдань роботи вчителя початкових класів є формування найважливішої компетентності – «уміння учнів самостійно вчитися». Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння.

Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати сутність поняття «уміння вчитися» та його компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності (за О.Я.Савченко).

Ця структура навчальної діяльності передбачає, що учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає учителеву;
- проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має навички й уміння самоконтролю та самооцінки [2, с. 321].

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними, логіко мовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними вміннями і навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності. Ключова компетентність – уміння учнів самостійно вчитися охоплює багато загальних навчальних і пізнавальних умінь. При цьому не можна ігнорувати мотиваційний компонент уміння самостійно вчитися. Мотив є формою прояву потреби людини, спонукання до діяльності. Він має на меті пробудити і закріпити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, пізнавальний інтерес, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій, формувати в учнів внутрішню потребу самостійно навчатися.

Мотиви учіння в кожній дитини – глибоко особистісні, індивідуальні. Тому вчитель має все це враховувати в роботі і орієнтуватися не на учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, що визначилися в певному класі. Розв'язання таких актуальних проблем можливе лише на основі використання нових педагогічних технологій. Так, освітня технологія розвитку критичного мислення вчить дітей спілкуватися, розмірковувати, чути та слухати інших, зокрема на основі прочитаних творів, ситуації морального вибору чи життєвих ситуацій учитель навчає дітей висловлювати власну точку зору, вислухувати думку товариша, узгоджувати їх та доходити до порозуміння, формують соціальну компетентність школярів. А робота в групах, дискусії, проведення бібліотечних уроків допомагає формувати комунікативну компетентність. Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому загальне відношення, а потім його конкретні прояви, в них формується поняття як принцип орієнтації у розмаїтті цього матеріалу. Це шлях теоретичного ставлення до дійсності та необхідних для цього здібностей. До останніх, передусім, належать рефлексія – усвідомлення дитиною способів власних навчальних дій, та внутрішні дії. Найголовніше в рефлексії в навчальній діяльності – це рефлексія на самого себе, відстеження нових досягнень і змін, що пройшли [6, с. 218].

Висновки... У початковій школі має завершитися формування життєвих навичок з усіх майбутніх життєтворчих компетенцій особистості. Виходячи з того, що провідною діяльністю молодшого школяра є навчальна, ми вважаємо, що найдоцільнішим і найактуальнішим для цього віку є формування навчально-пізнавальної компетентності, яка служить необхідною передумовою формування всіх компетентностей. Отже, стрижневими завданнями початкової школи сьогодні є створення умов для утвердження особистісного навчання, орієнтація на реалізацію компетентісного підходу до змісту освіти, на формування універсальних ключових компетенцій.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Життєва компетентність особистості / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Сохань, Г.М. Несен. – К. : – Богдана, 2003. – 520 с. / *Zhyttieva kompetentnist osobystosti / Za red. L.V. Sokhan, I.H. Sokhan, H.M. Nesen. – K. : – Bohdana, (Vital Competence of a Personality) 2003. – 520 p. [in Ukrainian]*
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-етодичний посібник / За наук. ред., І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 489 с. / *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky. Naukovo-etodychnyi posibnyk / Za nauk. red., I. H. Yermakova. – Zaporizhzhia: Tsentriion, (Vital Competence of a Personality: from Theory to Practice) 2005. – 489 p. [in Ukrainian]*
3. Можаяєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі // Початкова освіта. – 2009. – № 32. – С. 23–27 / *Mozhaieva O. M. Formuvannia i rozvytok osnovnykh kompetentnostei osobystosti v pochatkovii shkoli // Pochatkova osvita. (Formation and Development of the Basic Competences of a Personality at Primary School) – 2009. – Issue 32. – pp. 23-27 [in Ukrainian]*
4. Павлютенков Є. М. Орієнтуватися на життєву компетентність людини. Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Ред. кол. В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІСДО, 1995. – 480 с. / *Pavliutenkov Ye. M. Oriientuvatsia na zhyttievu kompetentnist liudyny. Shkola zhyttietvorchosti osobystosti: Naukovo-metodychnyi zbirnyk / Red. kol. V. M. Donii (holova), H. M. Nesen (zast. holovy), I. H. Yermakov (nauk. red.) ta in. (To Orient to the Vital Competence of a Person. School of Vital Creative Work of a Personality) – K. : ISDO, 1995. – 480 p. [in Ukrainian]*
5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66-72. / *Pometun O. I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhdou v ukrainskii osviti / O. I. Pometun / Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. (Discussion of Ukrainian Pedagogues as for the Questions of Introduction of Competence Approach in Ukrainian Education) – K. : «K.I.S.», 2004. – pp. 66-72. [in Ukrainian]*
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови / Т. М. Титаренко // Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчості: Наук.-метод. Посібник. – К, 1997. – 231 с. / *Tytarenko T. M. Zhyttieviy svit osobystosti ta determinanty yoho pobudovy (Vital World of a Personality and Determinants of its Forming) / T. M. Tytarenko // Mystetstvo zhyttietvorchosti osobystosti: U 2 ch. Ch. 1. Teoriia i tekhnolohiia zhyttietvorchosti: Nauk.-metod. Posibnyk. – K, 1997. – 231 p. [in Ukrainian]*

Дата надходження статті: «14» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «3» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Завгородня Т. – доктор педагогічних наук, професор
Романишина Л. – доктор педагогічних наук, професор

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: hanna-bugar@ya.ru

Shevchuk Krystyna – assistant professor of the department of pedagogy and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: hanna-bugar@ya.ru

УДК 371.134+378:147/.22 (045)

ІННА ШОРОБУРА,
доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія);
ЛЮДМИЛА МАШКІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

INNA SHOROBURA,
doctor of pedagogics, professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy);
LIUDMYLA MASHKINA,
candidate of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy)

Професійна підготовка слухачів магістратури в процесі педагогічної практики

Professional Preparation of Master Course Students in the Process of Pedagogical Practice

Стаття присвячена висвітленню організаційно-методичних засад професійної підготовки слухачів магістратури в процесі педагогічної практики за спеціальностями «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», «Музичне мистецтво».

Зазначено, що практика слухачів магістратури розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих магістрантами предметних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань, необхідних для майбутньої діяльності, а також як засіб творчого розвитку та саморозвитку магістрів педагогічної освіти, формування у них професійно значущих якостей та готовності до інноваційної діяльності.

У статті також розкрито основні засади та функції практики. Зокрема, акцентовано на таких функціях як: адаптаційна, навчальна, виховна, розвиваюча та діагностична.

Розглянуто сутність та основні положення організації виробничої та асистентської практики. Зосереджено увагу на таких напрямках практичної підготовки як: ознайомлення з діяльністю випускових кафедр, керівництво науково-дослідницькою роботою студентів, керівництво практикою в загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах, спостереження та проведення навчальних занять, виховних заходів.

В статті відображено основні компоненти асистентської практики та параметри компетентності майбутніх викладачів: науково-теоретична підготовка, методична, психолого-педагогічна. Представлено основні напрями керівництва практикою, особливості оцінювання та консультування у підготовці до її проведення.

У статті використано досвід організації практики слухачів магістратури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, де підготовка фахівців здійснюється за 4-ма освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Ключові слова: слухач магістратури, педагогічна практика, виробнича практика, асистентська практика, викладацька діяльність.

The article deals with clearing out organization-methodological bases of professional preparation of master course students in the process of pedagogical practice by the specialities «Primary Education», «Pre-School Education», «Music Art».

It is mentioned that the practice of the master course students is considered to be an important component of professional preparation of the future teachers of higher educational establishments, it is directed to consolidation and realization in specially created conditions of the received by master course students subject, psychologic-pedagogical, scientific-methodological knowledge, necessary for their future activity, as well as the means of creative development and self-development of master students of pedagogical education, forming professionally important qualities and readiness to innovative activity.

Besides, the article also reveals basic principles and functions of practice. In particular, the attention is concentrated on such functions as: adaptational, educational, upbringing, developing and diagnostic.

The essence and the main clauses of organization of on-the-job and assistant practice have been studied. The attention is concentrated on such trends of practical preparation as: acquaintance with the activity of graduate chairs, supervision of scientific-research activity of students, supervision of practice

in general educational and pre-school educational establishments, observation and conducting lessons, educational measures.

The main components of assistant practice and the parameters of the future teachers' competence have been reflected in the article: scientific-theoretical preparation, methodological, psychological-pedagogical. The key trends of the practice supervision, peculiarities of evaluation and consulting during the preparation to its conducting have been offered.

The experience of practice organization of the master course students of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, where the specialists' preparation is conducted according to the 4 education-qualificational levels: junior specialist, bachelor, specialist, magister, has been used in the article.

Key words: *master course student, pedagogical practice, on-the-job practice, assistant practice, teaching activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленою новою філософією освіти, є підготовка фахівця нової генерації, який би володів достатнім тезаурусом на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав належну базу знань для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усього періоду активного життя. Визначальними чинниками успіху випускника вищої школи в післядипломній кар'єрі є моральна довершеність, надійний знанневий багаж, високий рівень інтелектуального розвитку, володіння методами самостійної пізнавальної діяльності, прагнення досягти успіху й уміння будувати міжособистісні стосунки [3].

Підготовка магістра педагогічної освіти здійснюється за навчальними планами і програмами, які забезпечують сучасний високий рівень кваліфікації. Вони спрямовані на формування особистості, яка здатна творчо та професійно вирішувати освітні і виховні завдання в умовах розвитку української державності та національної системи освіти, сприяти виведенню її на рівень міжнародних критеріїв і стандартів.

За період навчання магістр має розширити та поглибити свої знання з соціально-гуманітарних наук, набути психолого-педагогічної підготовленості до викладання фахових навчальних дисциплін у вищій школі та до наукової роботи, що ефективно реалізується в процесі практики, основна мета якої закріпити теоретичні знання та виробити у магістрантів уміння й навички, необхідні у їх викладацькій діяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Ряд досліджень сьогодні спрямовується на вивчення цілісної особистості педагога-професіонала, який вміє сучасно і конструктивно вирішувати педагогічні завдання (В.В.Краєвський, Л.І.Міщенко, М.М.Скаткін, Л.Ф.Спірін.). Для цього у майбутніх фахівців пропонується сформувати чотири групи умінь: 1) ставити педагогічні завдання; 2) програмувати спосіб педагогічної дії; 3) виконувати педагогічні дії; 4) вивчати результати вирішення педагогічних завдань. При цьому перші дві і четверта група завдань спрямовані на формування уміння педагогічно мислити, третя – педагогічно діяти. Закінчений цикл вирішення педагогічного завдання «мислити – діяти – мислити» співпадає з компонентами педагогічної діяльності і відповідними їм уміннями, виділеними Н.В.Кузьміною: конструктивними (педагогічно мислити), організаторськими і комунікативними (педагогічно діяти), гностичними (педагогічно мислити). Ці компоненти можуть бути конкретизовані чисто педагогічними уміннями: конструктивний – сукупністю аналітичних, прогностичних і проєктивних; організаторський – сукупністю мобілізаційних, інформаційних, розвиваючих і орієнтаційних (за А.І.Щербаковим); комунікативний – перцептивних, умінь педагогічного спілкування і педагогічної техніки; гностичний – рефлексивних, а також аналітичних, прогностичних і проєктивних другого порядку [1].

Цілком природним є висновок: такі професійні уміння необхідно формувати у майбутнього магістра під час практики, оскільки їх рівень сформованості дасть їм змогу вирішувати різноманітні інноваційні проблеми – від їх постановки, проєктування результату, аналізу засобів, необхідних для досягнення результату, до оцінки одержаних даних та формулювання нових завдань.

У сучасних наукових дослідженнях велика увага приділяється проблемам педагогічної практики, зокрема і магістерської (Л.В.Артемова, Л.М.Волобуєва, П.С.Решетніков, Г.М.Коджаспірова, Л.І.Павлова, В.Т.Чепиков та ін.). Науковці педагогічну практику розглядають з одного боку як метод пізнання, а з іншого – як вид навчальної діяльності. Педагогічна практика, на думку вчених, це форма професійного навчання у вищому закладі, яке базується на професійних знаннях, спирається на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння способів її організації. Результатом практичної підготовки являється не лише отримання і поглиблення знань про

педагогічну діяльність і засвоєння окремих професійних вмінь, а й формування особистості майбутніх магістрів, кількісна зміна їх внутрішнього світу, психології, поведінки, розробка основ індивідуального стилю діяльності [2].

Формулювання цілей статті... Метою статті є висвітлення організаційно-методичних засад педагогічної практики слухачів магістратури, особливості проведення виробничої та асистентської практики.

Виклад основного матеріалу... Практика слухачів магістратури нами розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих магістрантами предметних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань, необхідних для майбутньої діяльності, а також як засіб творчого розвитку та саморозвитку магістрів педагогічної освіти, формування у них професійно значущих якостей та готовності до інноваційної діяльності.

Під час педагогічної практики активізується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх викладачів, залучення їх до творчого досвіду колег і інноваційного пошуку, відчувається потреба в педагогічних знаннях і вміннях. Теоретичні знання набувають для магістрів прикладного змісту, так як практична діяльність ставить їх перед необхідністю шукати відповіді на постійно виникаючі питання про завдання, зміст і методи навчально-виховної роботи зі студентами [4].

Педагогічна практика є важливою складовою загального змісту вищої освіти і орієнтується на сучасні тенденції підготовки кадрів. Крім того, важливим компонентом практики є процес екстеріоризації знань з відповідною апробацією своїх здібностей і можливостей до здійснення педагогічної функції [1].

На сучасному етапі проблема організації педагогічної практики розглядається кожним вищим навчальним закладом, виходячи з особливостей його змісту і функціонування. Але разом з великою кількістю програм і напрямів в організації педагогічної практики можна виділити загальні тенденції до її побудови і змісту.

На практиці педагогічна діяльність слухачів магістратури удосконалюється на основі змістовного фактичного матеріалу, пізнання і результативне засвоєння якого можливе тільки на основі живих вражень та спостережень. Саме в процесі діяльної й довготривалої практики виявляють протиріччя між наявним і необхідним запасом знань, що виступає збуджуючим фактором безперервної самоосвіти. Крім того, необхідно пам'ятати психологічну закономірність формування творчої індивідуальності, яке можливе тільки на основі єдності особистості і діяльності, прийнятої особистістю як частини свого існування.

Професійна активність магістрантів проявляється в наявності зацікавленої позиції у педагогічній практиці як моделі майбутньої професійної діяльності, в готовності, інтересі й задоволеності нею. Умовою формування педагогічної діяльності виступає розвиток у майбутнього викладача педагогічної самосвідомості й особистої і професійної позитивної Я-концепції [3].

Практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для майбутнього фахівця предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення й прийняття практичних рішень. Аналіз такої діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, які виникають у нього в роботі, й знайти грамотні шляхи їх подолання.

Основними задачами педагогічної практики є:

- формування системи професійних знань, вмінь і навичок, необхідних *магістру для виконання своїх функцій*;
- *оволодіння способами і тактикою спілкування*, які забезпечують встановлення особистісно-орієнтованої взаємодії зі студентами, колегами;
- формування творчої професійної позиції в освітньому процесі вищого навчального закладу;
- розвиток здатності обирати педагогічні технології, адекватні пріоритетним завданням вищої освіти;
- формування Я-концепції майбутнього магістра;
- формування культури педагогічної діяльності (культури мовлення, культури педагогічного спілкування, культури зовнішнього вигляду);
- розвиток у магістрів педагогічної рефлексії й потреби у самопізнанні й самовдосконаленні;
- оволодіння засобами и методами діагностики особистості й діяльності викладача [3].

Педагогічна практика виконує ряд функцій: адаптаційну, навчальну, виховну, розвиваючу, діагностичну.

Практична підготовка магістрів вищих навчальних закладів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікації викладача вишу і має на меті набуття магістрантом професійних навичок та вмінь.

Практична підготовка магістрів здійснюється відповідно до кваліфікацій: «Викладач дошкільної педагогіки, психології та методик дошкільної освіти» (спеціальність «Дошкільна освіта»); «Викладач педагогіки початкової школи в закладах освіти» (спеціальність «Початкова освіта»); «Викладач музичного інструменту, диригентсько-хорових; дисциплін, вокалу» (спеціальність «Музичне мистецтво»).

Практична підготовка магістрів здійснюється в процесі таких видів практики:

I півріччя – виробнича практика (тривалість 2 тижні);

II півріччя – асистентська практика (тривалість 3 тижні).

У статті використано досвід організації практики магістрантів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, де підготовка здійснюється за 4-ма освітньо-кваліфікаційними рівнями: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр» [4].

Виробнича практика магістрантів проводиться у вищих педагогічних навчальних закладах в першому півріччі протягом двох тижнів. Організацію практики здійснюють завідувачі випусковими кафедрами спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта». «Музичне мистецтво» та викладачі-консультанти академії.

Зміст роботи магістрантів здійснюється в таких напрямках: ознайомлення з діяльністю випускових кафедр згідно спеціальності, керівництво науково-дослідною роботою студентів, керівництво практикою студентів вишу в загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах [4]. В процесі практики магістранти складають індивідуальний план і ведуть щоденник.

При вивченні роботи випускових кафедр за спеціальностями магістранти знайомляться з планами кафедри, основними напрямками її діяльності, обов'язками викладачів, відвідують засідання, готують питання для виступу.

Одним із аспектів виробничої практики магістрантів є керівництво науково-дослідною роботою студентів вишу. Практиканти керують написанням студентами курсової роботи: визначають та формулюють тему, допомагають дібрати методи теоретичних та експериментальних досліджень, складають план, орієнтують студентів на основну та додаткову літературу *по* темі дослідження. Слухачі магістратури надають консультативну допомогу студентам щодо написання дипломної роботи, проведення констатувального, формувального та контрольного експериментів тощо.

Магістранти-практиканти також керують практикою студентів академії в загальноосвітніх школах та дошкільних навчальних закладах. З цією метою майбутні викладачі вивчають програму практики, з'ясовують обов'язки викладача-керівника практики. Вони разом з студентами готують розробки уроків та занять для школярів і дошкільників. При цьому здійснюється адекватний підбір методів, прийомів, інноваційних технологій, проводиться консультування. Магістранти також відвідують загальноосвітні школи і *дошкільні заклади* в день практики, спостерігають уроки, заняття, здійснюють аналіз роботи студентів, оцінюють їх діяльність. Результати практики обговорюються на засіданнях випускових кафедр, де слухачі магістратури звітують про свою діяльність [3].

Асистентська практика у вищому педагогічному навчальному закладі носить характер переддипломної і безпосередньо виводить магістрантів на отримання кваліфікації «викладач педагогіки початкової школи в закладах освіти», «викладач дошкільної педагогіки, психології та фахових методик», «викладач музичного інструменту, диригентсько-хорових дисциплін, вокалу». Студенти мають можливість проявити й закріпити теоретичні і практичні знання та уміння в різноманітних формах викладацької діяльності.

Мета практики – формування готовності студентів до викладацької діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.

Магістранту-асистенту необхідно знати:

- структуру курсів фахових навчальних дисциплін відповідно до навчального плану;
- теоретичні засади змісту навчальної дисципліни, фахівцем із якої він є;
- методiku роботи за певними фаховими курсами;
- систему та критерії оцінювання знань студентів.

Магістранту-асистенту необхідно вміти:

- організувати різні форми занять зі студентами;
- володіти теоретичними положеннями й ілюструвати їх прикладами;
- вільно й доступно викладати теоретичні та методичні системи;
- добирати наочний та ілюстративний матеріал до теми;
- розробляти практичні завдання для студентів;
- спонукати їх до активної роботи в різних формах аудиторних занять;
- проводити зі студентами різноманітні виховні заходи [5].

На асистентську практику у вищих педагогічних навчальних закладах відводиться 3 тижні в II півріччі.

Організацію практики здійснюють групові керівники магістрантів в педагогічних вишах.

Консультації магістрантів-асистентів проводять викладачі-консультанти з предметів психолого-педагогічного циклу і фахових методик. З вищезазначених предметів магістранти повинні підготувати та провести навчальні заняття у різних формах: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття; керувати самостійною роботою студентів, проводити колоквиуми [4].

Зміст роботи асистентів-практикантів здійснюється в таких напрямках: навчальна робота, організація виховної роботи зі студентами, науково-методична робота [3].

Практика будується на принципах комплексності і цілісного характеру діяльності, які припускають, що всі уміння, які формуються, носять інтегрований характер.

Структурними компонентами практики є:

– спостереження за демонстрацією викладачем-наставником методів і прийомів організації різних видів навчальної та позааудиторної роботи зі студентами педагогічного вишу;

– закріплення професійно значимих умінь та навичок педагогічної діяльності викладача вишу;

– аналіз та самоаналіз, оцінка і самооцінка педагогічних дій.

В процесі практики магістранти складають індивідуальний план роботи і ведуть щоденник практики. Вони відвідують не менше 10 год. навчальних занять, які ведуть викладачі педагогіки, психології та інших дисциплін; аналізують не менше 5 год. навчальних занять, які проводять магістранти-практиканти; відвідують 1-2 позааудиторних заходи; спостерігають засідання випускових кафедр (згідно спеціальностей) тощо.

Асистенти-практиканти самостійно виконують наступне:

– проводять 5 навчальних занять з педагогіки, психології та фахових методик;

– проводять 1-2 виховних заходи за планами кураторів груп;

– беруть участь в одній з форм методичної роботи викладача вишу (науково-практичні конференції, педагогічні читання, організація методичних виставок у навчальних кабінетах, огляд науково-методичної літератури за змістом конкретного навчального предмету тощо) [4].

Важливим напрямом асистентської практики є спостереження за навчальними заняттями, проведеними викладачами, їх аналіз. У цьому контексті магістранти повинні визначати ефективність занять:

– оцінити професійні та основні особистісні якості викладача;

– визначити рівень розвитку загально-навчальних та спеціальних умінь та навичок студентів, ступінь пізнавальної активності;

– оцінити зміст діяльності викладача і студента в ході використання інноваційних технологій вищої школи;

– визначити ефективність способів діяльності викладача і студента в ході занять;

– оцінити мету і результати проведеного заняття.

Основою асистентської практики є самостійне проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі. Діяльність викладача-практиканта складна і багатогранна. Компетентність його визначається багатьма параметрами. Це, насамперед, науково-теоретична підготовка (знання наукових основ предмета, технології його викладання, сучасних досліджень); методична (методи, прийоми, інноваційні технології навчання); психолого-педагогічна (знання психолого-педагогічних закономірностей навчання, виховання і розвитку, особливостей студентів та ін.) [4].

Після визначення теми і виду навчального заняття, вивчення літератури магістранти складають конспект цього заняття. З магістрантами спеціальності «Музичне мистецтво» у вищому навчальному закладі проводяться індивідуальні заняття стосовно методики викладання вокалу, диригентсько-хорових дисциплін, музичного інструменту. Ці заняття проводяться з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей.

Асистенти-практиканти консультуються у викладачів ВНЗ, консультації влаштовуються згідно затвердженому графіку. Конспект навчального заняття чи виховного заходу затверджується викладачем не пізніше ніж за 2 дні до його проведення (останні два навчальних заняття з предметів практиканти можуть підготувати самостійно) [4].

Після завершення практики слухачі магістратури здають керівникам від академії всі звітні документи для попередньої їх оцінки. Впродовж тижня на кафедрах відбувається підсумкова конференція, на якій слухачі магістратури захищають перед комісією матеріали практики. Комісія складається з завідуючих кафедрами, керівників практики, викладачів. До захисту допускаються магістранти, які повністю виконали завдання практики та вчасно оформили звітну документацію. Після звіту виставляється підсумкова оцінка за кредитно-трансферною системою.

Висновки... Отже, педагогічна практика слухачів магістратури спрямована на ознайомлення магістрантів з основними напрямками діяльності та плануванням роботи випускових кафедр вишу

згідно спеціальностей; формування у практикантів умінь і навичок щодо керівництва різними видами науково-дослідної роботи студентів вищого навчального закладу; засвоєння алгоритму діяльності викладача в якості керівника педагогічної практики студентів вишу в загальноосвітніх школах та дошкільних навчальних закладах.

Особливе значення для майбутніх викладачів має асистентська практика, в процесі якої слухачі магістратури залучаються до викладацької діяльності, науково-методичної та виховної роботи зі студентами. Практика формує та розвиває професійні уміння та навички педагогічної діяльності викладача вищого педагогічного навчального закладу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі... До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважається за доцільне віднести такі проблеми: інноваційні технології підготовки слухачів магістратури до викладацької діяльності, особливості керівництва асистентською практикою, оцінювання практики за кредитно-трансферною системою та ін.

Список використаних джерел і літератури / References:

1.Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрякина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. –175 с. / Abdullyna O. A. Pedagogicheskaya praktyka studentov (Pedagogical Practice of Students) : [ucheb. posobyе dlya stud. ped. yntov], Prosveshchenye, 1989. – 175 p. *[in Russian]*

2.Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : [навч.-метод. посібник] / Л. В. Артемова – К. : Кондор, 2008. –272 с. / Artemova L.V. Pedagogika i metodika vishhoi shkoli (Pedagogy and Methods of High School) : [navch.-metod. posibnik], Kondor, 2008. –272 p. *[in Ukrainian]*

3.Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / А. І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 486 с. / Kuzmins'kij A. I. Pedagogika vishhoi shkoli (Pedagogy of High School): [navch. posibnik], Znannya, 2005. – 486 p. *[in Ukrainian]*

4.Машкіна Л. А. Організаційно-методичні засади педагогічної практики слухачів магістратури: [навч. посібник] / Л. А. Машкіна – Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2007. –151с. / Mashkina L. A. Organizacijno-metodichni zasadi pedagogichnoyi praktiki sluxachiv magistraturi (Organization-Methodological Bases of Pedagogical Practice of Master Course Students) : [navch. posibnik], 2007. –151 p. *[in Ukrainian]*

5.Нагаев В. М. Методика викладання у вищій школі : [Навч. посібник] / В. М. Нагаев – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с. / Nagayev V. M. Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli (Methods of Teaching in High School) : [navch. posibnik], Czentr uchbovoyi litraturi, 2007. – 232 p. *[in Ukrainian]*

Дата надходження статті: «24» вересня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «12» жовтня 2015 р.

Рецензенти:

Слюсаренко Н. – доктор педагогічних наук, професор

Крутий К. – доктор педагогічних наук, професор

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії наук вищої школи України, доктор педагогічних наук, професор, e-mail: shorobura@gmail.com

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Honoured worker of science and technology of Ukraine, member of the Academy of Sciences of High School of Ukraine, doctor of pedagogics, professor, e-mail: shorobura@gmail.com

Машкіна Людмила – помічник ректора Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: kgpa@ukr.net

Mashkina Liudmyla – assistant of the rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: kgpa@ukr.net

УДК 371.8

ІРИНА ЯРОЩУК,

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний економічний університет);*

ОЛЬГА БЛАШКІВ,

*кандидат філологічних наук, доцент
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний економічний університет)*

IRYNA YAROSHCHUK,

*candidate of pedagogics, assistant professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil National Economic University);*

OLHA BLASHKIV,

*candidate of philology, assistant professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil National Economic University)*

Проблема формування готовності майбутнього економіста до іншомовного професійного спілкування

The Problem of Forming Future Economist's Readiness to Foreign Language Professional Communication

Визначено основні чинники готовності майбутнього економіста до іншомовного професійного спілкування, з-поміж яких сформованість функціональної мовної особистості майбутнього економіста; умінь та навичок професійної мовленнєвої та комунікативної поведінки; наявність відповідних професійних та комунікативних здібностей, якостей, знань, умінь і навичок у майбутнього фахівця. Обґрунтовано суть понять «мовна особистість економіста» та «мовленнєва поведінка економіста». Виокремлено основні чинники, що впливають на засвоєння певної сукупності алгоритмів професійно-комунікативної поведінки. З'ясовано, що навчальний процес у ВНЗ економічного профілю є спеціально організованим і супроводжується постійним відтворенням різнопланових комунікацій із урахуванням професійної тематики. Доповнено професіограму майбутнього економіста з позиції ділової комунікації. Конкретизовано специфіку економічної діяльності, яка передбачає оволодіння навичками професійного спілкування та уміннями, що забезпечують вирішення професійних завдань. Визначено основні причини недостатнього рівня готовності майбутнього фахівця до професійно-комунікативної діяльності.

Ключові слова: *готовність до іншомовного спілкування, мовна особистість, мовна особистість економіста, професійне спілкування, комунікативна ситуація, професійно-комунікативна поведінка, професіограма майбутнього економіста.*

The article analyses the scientists' approaches to understanding the essence of research key concepts. The main factors of readiness of the future economist to professional foreign language communication have been determined. They are the maturity of functional linguistic personality of the future economist; the maturity of professional abilities and skills of verbal and communicative behavior; the availability of professional and communicative skills, qualities, and knowledge of future specialists in economic sphere. The essences of the concepts «lingual personality of an economist» and «speech behavior of an economist» are grounded. The main factors that affect the mastering of certain algorithms of professional and communicative behavior are determined. It has been defined that the educational process at the economic university is specially organized. It is accompanied by constant reproduction of diverse professional communications. It has been supplemented the professiogram of future economist from the position of business communication. It has been concretized the specifics of economic activity, which involves mastering the communication skills for fulfillment of professional tasks. The main reasons for low level of readiness of the future expert to professionally-communicative activity are determined. The results of the scientific research that confirm the efficiency of the suggested technique are represented. Prospects for further research have been outlined. It exists the necessity to separate the criteria and indicators which can determine the level of readiness of the future economist for the professional foreign language communication.

Key words: *readiness to foreign language communication, lingual personality, lingual personality of an economist, professional communication, communicative situation, communicative and professional behavior, professiogram of future economist.*

Постановка проблеми у загальному вигляді... Фахівці економічного профілю займають вагому нішу у соціальній системі, оскільки від їх професійності залежить діяльність державних установ, що займаються економічними проблемами, підприємств промислової та аграрної сфери, організацій – представників малого, середнього та великого бізнесу тощо. Першочерговим завданнями економістів є дослідження економічних процесів, що відбуваються в суспільстві, аналіз причин та розробка шляхів подолання криз, підбір методів для досягнення певних економічних цілей.

Розвиток новітніх форм господарювання та співпраця із закордонними партнерами зумовили необхідність удосконалення професійної підготовки майбутнього економіста. Одним із основних напрямів останньої є формування мовної особистості фахівця та рівня його професійних та комунікативних знань, які допоможуть орієнтуватись у сучасних ринкових тенденціях.

На жаль, на сучасному етапі рівень готовності більшості випускників ВНЗ економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності є недостатньо високим. Серед причин такого стану необхідно назвати: відсутність позитивної мотивації; недостатнє усвідомлення майбутнім фахівцем значення комунікативної підготовки для ефективного вирішення завдань професійної діяльності; небажання студентів формувати та розвивати уміння і навички професійного спілкування; невідповідність тематики навчальних курсів реальним ситуаціям і завданням професійної діяльності; відсутність налагодженої взаємодії між економічним університетом і реальним сектором економіки.

Аналіз досліджень і публікацій... Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про наявність значного інтересу науковців до формування готовності особистості до її майбутньої професійної діяльності та різних підходів у визначенні цього поняття. Ю. Кулюткін та Г. Сухобська трактують готовність як здатність особистості свідомо ставити цілі, будувати плани та обирати способи їх досягнення [11, с. 43]. М. Дяченко та Л. Кандибович визначають готовність як активний, дієвий стан особистості, установку на визначену поведінку, змобілізованість сил з метою виконання певного завдання [7, с. 28]. С. Максименко та О. Пелех характеризують готовність до того чи іншого виду діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості, що містить її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки» [14, с. 70].

Методологічні дослідження Ш. Амонашвілі [1], Л. Гапоненко [6], Б. Ломова [12] створили вагоме підґрунтя для розгляду готовності до спілкування як психологічного феномена. Науковці дослідили та довели, що остання є важливою умовою розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації. Зокрема Б. Ломов, розглядаючи проблему підготовки до спілкування, стверджує, що у кожній людини відповідні здібності проявляються по-різному [12, с. 36]. Ш. Амонашвілі наголошував на важливості взаємодії учителя та учнів, трактуючи її як «процес, що визначається здатністю учителя встановлювати контакт і знаходити взаєморозуміння з учнями, і який залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, від його особистості» як основи комунікації [1, с. 111]. Л. Гапоненко, визначаючи готовність до іншомовного спілкування, стверджує, що це «складне особистісне утворення, яке містить у собі усвідомлене використання студентами іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну професійною інформацією, практичні вміння реалізації комунікативної взаємодії іноземною мовою та спрямоване на підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя» [6, с. 27–28].

Проте, незважаючи на значний науковий доробок у цій сфері, названі напрямки досліджень не вичерпують усього кола актуальних питань. Зокрема дискусійною залишається проблема готовності майбутнього економіста до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Формулювання цілей статті... Отож, метою нашого наукового пошуку є з'ясування сутності поняття готовності майбутнього економіста до професійного іншомовного спілкування. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання важливого завдання, яке передбачає необхідність визначення основних чинників такої готовності.

Виклад основного матеріалу... Професійно-комунікативні уміння та навички, які майбутній фахівець отримує в процесі навчання у ВНЗ, є запорукою його професіоналізму. Професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови характеризується діяльнісною сутністю та допомагає реалізовувати основне завдання – сформуванню мовної особистості економіста за допомогою відтворення на заняттях тих комунікативних ситуацій, які пов'язані із діяльністю майбутнього фахівця.

Навчальна активність студентів, зокрема, на заняттях з іноземної мови, сприяє підсиленню та результативності виховання мовної толерантності студентської молоді, становленню їх культурної ідентичності, розумінню культурних відмінностей різних націй, формуванню духовно багатой мовної особистості, яка в майбутньому досконало володітиме вміннями та навичками вільно користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Майбутній економіст – це саме той представник еліти нації, формування активної мовної особистості із розвиненими комунікативними здібностями, творчим потенціалом та потребою саморозвитку якого повинно стати одним із першочергових завдань ВНЗ економічного профілю. Реалізація такої педагогічної мети створює передумову для всебічного та гармонійного розвитку мовної особистості майбутнього фахівця економічного профілю і розкриття її неповторного індивідуального образу.

Дослідження феномену «мовна особистість» актуалізує той факт, що «тривалий час учасників спілкування характеризували як ідеальні сутності, відтак як узагальнених носіїв соціальних, інколи психологічних ознак. Насправді людина в комунікацію входить як особистість з усіма властивими їй рисами» [3, с. 187–188]. Психологічні аспекти проблеми формування мовної особистості знайшли своє відображення у працях Г. Богіна [5], М. Жинкіна [8], Ю. Караулова [10], С. Сухих [15], Н. Формановської [18] та ін., які наголошують на комплексності цього поняття. Під «мовною особистістю» розуміємо людину як носія мови та розглядаємо з позиції її здібностей до мовленнєвої діяльності [5, с. 3]. Як слушно зауважує Н. Формановська, «кожна мовна особистість наділена комунікативними, соціальними та психологічними ролями...» [18, с. 66].

«Мовна особистість» є поєднанням в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності [17, с. 93]. До поняття мовна або комунікативна компетенція «належать уміння оперувати засобами мови, тобто добирати ситуації спілкування, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доцільного вживання мовних засобів; здатність утворювати (у разі необхідності) нові мовні форми (тобто творчий, креативний аспект); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації; здатність тих, хто говорить (пише) до аутокорекції; володіння всіма стильовими засобами мови тощо» [3, с. 124].

Партнери зі спілкування не завжди вміють обрати ефективний спосіб поведінки, який би відповідав мотивам і цілям їх професійної діяльності й ситуації спілкування, збігався би з індивідуальними особливостями співрозмовника та дозволяв спрогнозувати поведінку партнера. Поняття «спілкування» акумулює в собі досвід попередніх поколінь, а, отже, є невичерпною скарбницею еталонів, які допоможуть у визначенні правильного способу поведінки з конкретною людиною під час виконання певного виду діяльності.

Специфіка економічної діяльності передбачає оволодіння навичками професійного спілкування та уміннями, що забезпечують вирішення завдань, які становлять сутність професійної економічної діяльності, з-поміж основних цілей якої можна виділити оволодіння нормами мовленнєвої поведінки, що забезпечують результативність й ефективність діяльності економіста.

За словами Н. Формановської, «мовна особистість, яка належить до певного часу, країни, регіону, соціальної (зокрема і професійної) групи чи сім'ї, виявляється у мовленнєвій поведінці». Остання, вважає науковець, є складним явищем, яке пов'язане з особливостями виховання, місцем народження і навчання, із середовищем, де зазвичай спілкується людина, з усіма притаманними їй як особистості, представнику соціальної групи та національної спільноти особливостями. Мовленнєва поведінка є стереотипною, а тому виражається у стереотипних висловлюваннях, мовленнєвих кліше, з одного боку, та індивідуальних мовленнєвих виявах цієї особистості – з іншого, хоча не слід забувати і про невербальні засоби комунікації, такі, як міміка, жести чи тональні особливості [19, с. 29].

Поведінка людини в суспільстві жорстко детермінована соціальними нормами, які є найважливішими засобами соціальної регуляції поведінки та за допомогою яких суспільство висуває певні вимоги, що спрямовують, регулюють, контролюють та оцінюють поведінку [4, с. 110]. Збагачення змісту заняття автентичною інформацією у формі зразків мовленнєвої поведінки у типових комунікативних ситуаціях, правилами, законами, принципами та цінностями суспільства, в якому функціонує мова, може забезпечити позитивний результат оволодіння нормами мовленнєвої поведінки та адекватність їх відтворення.

Основою мовленнєвої поведінки майбутнього економіста є багатоступеневий процес, який охоплює декілька етапів:

- 1) етап планування власної мовленнєвої поведінки;
- 2) етап реалізації навичок мовленнєвої поведінки;
- 3) етап адекватного відтворення зразків мовленнєвої поведінки у типовій для професійної сфери ситуації.

Етап планування мовленнєвої поведінки є надзвичайно важливим, адже беручи на себе певну соціальну роль під час здійснення комунікативної діяльності, майбутній економіст спричиняє виникнення варіантів професійно-мовленнєвої поведінки в економічній сфері. Усне професійне

спілкування передбачає усілякі способи взаємодії між співрозмовниками за допомогою вербальних (словесних) і невербальних (жести, міміка, одяг, знаки, символи) засобів, залежно від сприймання інформації, кількості учасників. Під час планування мовленнєвої поведінки необхідно враховувати форми спілкування. Кінцевий позитивний результат спілкування залежить не стільки від мотивів, якими керується людина, скільки від уміння їх сформулювати і викласти [9, с. 301], а рівень спланованості мовленнєвої поведінки майбутнього економіста свідчить про його індивідуально-особистісну готовність до професійно-мовленнєвої комунікації.

Для того, щоб застосовувати набуті знання у певній комунікативній ситуації, необхідно володіти певним досвідом у сфері спілкування. Адже, окрім теоретичного володіння граматичним чи лексичним матеріалом, необхідні ще й навички його практичного застосування. У такій ситуації майбутньому економісту допоможе досвід його повсякденного спілкування у різних сферах життєдіяльності, де він має нагоду спостерігати за мовленнєвою поведінкою оточуючих. Серед основних джерел набуття такої практики, як свідчать результати аналізу емпіричного досвіду підготовки економістів, можна виокремити такі:

- усвідомлення власного досвіду спілкування;
- аналіз досвіду оточуючих (рідних, близьких, друзів чи незнайомих людей, спостереження і вивчення їх щоденних варіантів мовленнєвої поведінки);
- аналіз досвіду, відображеного у літературних джерелах (спостереження за мовними вчинками літературних героїв і використання певних зразків у власній поведінці);
- вивчення досвіду спілкування, що відображений у мас-медіа (варіанти мовленнєвої поведінки дикторів, політиків, громадських і релігійних діячів тощо у конкретній ситуації);
- усвідомлення досвіду, здобутого у процесі застосування новітніх технологій (формування досвіду поведінки шляхом імітації її зразків після прослуховування диска, проведення он-лайн обговорень тощо).

Кожна типова ситуація обслуговується низкою маркерів і виразів мовленнєвої поведінки, які студенти успішно засвоїли ще у дошкільному віці, якщо йдеться про рідну їм мову. Коли ж це стосується вивчення іноземної мови, то доцільно було б використовувати різноманітні ділові ігри, в основі яких реальні ситуації, під час виконання завдань яких майбутні економісти спочатку інтуїтивно приймають рішення, а потім, завдяки отриманим знанням та практиці, формують систему правил мовленнєвої поведінки. Такі норми допоможуть уникнути непорозуміння з носіями мови при природній комунікації. Отож, третій етап, а саме – адекватність відтворення мовленнєвої поведінки, є не лише завершальним, але й визначальним. Завдяки йому можна оцінити професіоналізм вчинків майбутнього економіста в конкретній ситуації.

Отож, у процесі підготовки майбутнього економіста відбувається засвоєння певної сукупності алгоритмів професійно-комунікативної поведінки. Цей процес відбувається під впливом низки чинників, серед яких виокремимо:

- здібності як складне утворення, що має певну структуру. Ця структура визначається вимогами тієї чи іншої професії. Зокрема, професія економіста передбачає здатність тривалий час сконцентруватись та здійснювати одноманітну діяльність, працювати в умовах дефіциту часу та інформації, швидко переходити з одного виду діяльності на інший;
- професійні якості (ерудованість, аналітичне мислення, ділова спритність, комунікабельність тощо).

Дуже часто абітурієнти не можуть визначитись щодо майбутньої кар'єри та обирають фах наосліп. У такому випадку вони не лише не враховують той факт, що потрібно буде відповідати вимогам професії, яку вони оберуть, а й нехтують при цьому власними інтересами та здібностями. Очевидно, що професія «економіст» не підійде імпульсивній людині, яка недостатньо мірою володіє математичними та аналітичними здібностями, оскільки цей фах передбачає наявність уміння концентруватись для збору, обробки та впорядкування великих об'ємів інформації.

Праці А. Абрамової [2], Т. Любімової [13], Г. Полякової [16] та ін. присвячені розв'язанню проблеми невідповідності рівня готовності майбутніх економістів кваліфікаційним характеристикам професії. Серед основних вимог до професії «економіст» виокремимо зосередженість, відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, оперативність (швидке реагування у різноманітних ситуаціях), ділову завзятість і наполегливість, педантичність, ерудованість, упевненість у собі та у прийнятих рішеннях, урівноваженість, прагнення до постійного особистісного зростання, до опанування нових форм комунікативної взаємодії, до освоєння економічної термінології та вдосконалення форм спілкування. Відповідність цим вимогам свідчатиме про обдуманість прийнятого рішення, зрілість його особистості та, найголовніше, визначить його рівень його готовності до здійснення конструктивного професійного діалогу відповідно до соціокультурних умов і комунікативної ситуації.

Нагальною потребою сьогодення та запорукою готовності до професійно-комунікативної

діяльності є необхідність урахування потенційним фахівцем економічного профілю наявності чи відсутності у нього низки здібностей та якостей, які у майбутньому сприятимуть або ж ускладнюватимуть успішність виконання професійних завдань.

Для молодих людей, які вагаються у виборі майбутнього фаху, професіограма є орієнтиром у переліку вимог до особистості професіонала та своєрідною перепусткою у спільноту фахівців. Тому, зважаючи на впровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців та враховуючи підвищені вимоги сучасного ринку праці до економістів, що зумовлені рівнем науково-технічного прогресу й економічного розвитку країни, темпами інфляції, рівнем конкуренції, політичною стабільністю і соціально-культурними факторами, виникла об'єктивна необхідність доповнити професіограму економіста низкою здібностей, якостей, знань, умінь і навичок з урахуванням зростаючої ролі ділової комунікації та її впливу на результати професійної діяльності фахівця.

На основі результатів аналізу наукової літератури визначено основні компоненти професіограми кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця-економіста, яка відображає його професійні та комунікативні здібності, якості, знання, уміння та навички (рис. 1) [20, с. 107].

Професіограма економіста з позиції ділової комунікації містить інформацію про комплекс професійних та комунікативних здібностей, якостей, знань, умінь, навичок і компетенцій, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної і професійно-комунікативної діяльності.

Комунікативні здібності, якості, знання, уміння та навички, ефективність реалізації яких виявляється у досягненні поставлених цілей учасниками ділових нарад чи переговорів, є невід'ємною складовою професійних здібностей, якостей, знань, умінь і навичок майбутнього економіста, будучи засобом їх реалізації та взаємної координації. Повноцінне спілкування економіста повинно супроводжуватись швидким орієнтуванням у мовному середовищі, умінням правильно спланувати своє мовлення і володінням адекватними засобами для передачі його змісту.

Професіограма повинна стати своєрідним орієнтиром, відповідно до якого випускник школи зможе свідомо обрати майбутню професію. При цьому він обміркує та усвідомить вагомість та складність завдань, які йому доведеться виконувати у реальному трудовому процесі, та, найголовніше, оцінить стан власної готовності як у професійній, так і в комунікативній площині до якісного виконання цих завдань.

Висновки... Отож, за основу в підготовці майбутніх економістів до іншомовного професійного спілкування було взято положення про особливості розвитку психіки людини, сутність комунікативної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності. Такий підхід дав змогу також визначити основні чинники готовності майбутніх економістів до іншомовного спілкування в професійних ситуаціях, з-поміж яких:

- сформованість функціональної мовної особистості майбутнього економіста;
- сформованість умінь та навичок професійної мовленнєвої та комунікативної поведінки;
- наявність відповідних професійних та комунікативних здібностей, якостей, знань, умінь і навичок у майбутнього фахівця.

Безперечно, рівень професійно-комунікативної підготовки майбутнього економіста безпосередньо залежить від поєднання гуманітарної освіти та професійної кваліфікації. Лише фахівець з високим рівнем професійних знань, комунікативних навичок, уміння вести дискусію та будувати міжособистісні стосунки спроможний результативно виконувати завдання професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у виокремленні критеріїв та показників визначення рівнів готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування.

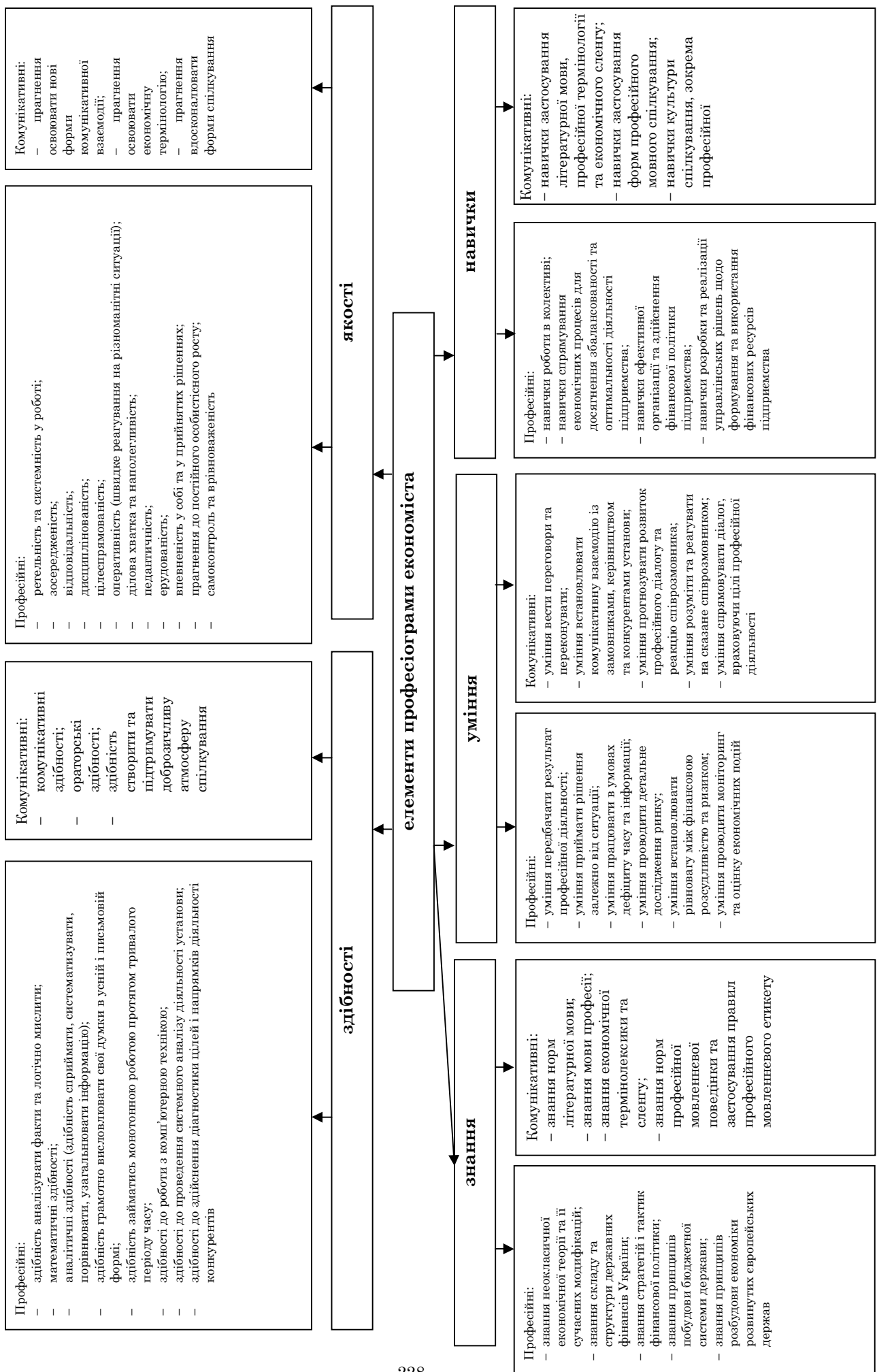


Рис. 1. Професіограма економіста

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с. / Amonashvili Sh. A. Psihologicheskie osnovy pedagogiki sotrudnichestva [Psychological bases of pedagogy of cooperation]. Kyiv: Osvita, 1991, 111 p. [in Russian]
2. А. Я. Психология: описания психологических тестов, тестирование он-лайн, тренинги, упражнения, статьи, советы психологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/>. / А. Я. Psihologija: opisanija psihologicheskikh testov, testirovanie on-lajn, treningi, uprazhnenija, stat'i, sovety psihologov [Psychology: descriptions of psychological tests, online test, training, exercises, articles, advices of psychologists]. Retrieved from: <http://azps.ru/>. [in Russian]
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с. / Batsevych F. S. Osnovy komunikativnoi lnhvistyky [Fundamentals communicative linguistics]. Kyiv: Akademiia, 2004, 344 p. [in Ukrainian]
4. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с. / Bobneva M. I. Social'nye normy i reguljacija povedenija [Social norms and regulation of behavior]. Moscow: Nauka, 1978, 311 p. [in Russian]
5. Богин Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с. / Bogin G. I. Tipologija ponimanija teksta [Typology of understanding of the text]. Kalinin: KGU, 1986, 86 p. [in Russian]
6. Гапоненко Л. П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування / Л. П. Гапоненко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – Вип. 4-5. – С. 53–56. / Haponenko L. P. Imitatsiino-ihrovyi pidkhid u formuvanni hotovnosti studentiv do inshomovnoho spilkuvannia [Imitating-game approach in formation of students' readiness to foreign language communication]. Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho, 2002, Vyp. 4-5, pp. 53–56. [in Ukrainian]
7. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с. / D'jachenko M. I., Kandybovich L. A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti [Psychological problems readiness for the activity]. Minsk : BGU, 1976, 173 p. [in Russian]
8. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с. / Zhinkin N. I. Rech' kak provodnik informacii [Speech as a conductor of information]. Moscow: Nauka, 1982, 159 p. [in Russian]
9. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова / М. Г. Зубков. – 7-ме вид., виправлене. – Донецьк: СПД ФО Сердюк В. І., 2005. – 448 с. / Zubkov M. H. Suchasna ukrainska dilova mova [Modern Ukrainian business language]. Donetsk: SPD FO Serdiuk V. I., 2005, 448 p. [in Ukrainian]
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с. / Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' [Russian language and linguistic personality]. Moscow: Nauka, 1987, 263 p. [in Russian]
11. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44. / Kuljutkin Ju. N., Suhobskaja G. S. Modelirovanie pedagogicheskikh situacij [Modelling of pedagogical situations]. Voprosy psihologii, 1984, № 5, pp. 41–44. [in Russian]
12. Ломов Б. Ф. Категории деятельности и общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47. / Lomov B. F. Kategorii dejatel'nosti i obshhenija v psihologii [Categories of activity and communication in psychology]. Voprosy filosofii, 1979, № 8, pp. 34–47. [in Russian]
13. Любимова Т. Г. Экономические интересы и механизм их реализации / Т. Г. Любимова. – Одесса: ОПУ, 1993. – 156 с. / Ljubimova T. G. Jekonomicheskie interesy i mehanizm ih realizacii [Economic interests and the mechanism of their implementation]. Odessa: OPU, 1993, 156 p. [in Russian]
14. Максименко С. Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4. – С. 68–72. / Maksymenko S. D., Pelekh O. M. Fakhivtsia potribno modeliuvaty (Naukovi osnovi hotovnosti vypusknika pedvuzu do pedahohichnoi diialnosti) [It is necessary to model a specialist]. Ridna shkola, 1994, № 3/4, pp. 68–72. [in Ukrainian]
15. Сухих С. А. Репрезентативная сущность личности / С. А. Сухих, В. В. Зеленская // Филологические науки. – 1992. – № 1. – С. 86–93. / Suhih S. A., Zelenskaja V. V. Rerezentativnaja sushhnost' lichnosti [Representative nature of identity]. Filologicheskie nauki, 1992, № 1, pp. 86–93. [in Russian]
16. Полякова Г. А. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Полякова; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с. / Poliakova H. A. Adaptivne upravlinnia navchalnym protsesom v umovakh zahalnoosvitnoho kompleksu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [Adaptive management of educational process in conditions of general education complex] / H. A. Poliakova; Tsentr. in-t pisljadiplom. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2003, 20 p. [in Ukrainian]
17. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К.: Либідь, 2001. – 224 с. / Ukrainska mova. Korotkyi tлумachnyi slovnyk lnhvistychnykh terminiv [A short glossary of linguistic terms] / Za red. S. Ya. Yermolenko. Kyiv: Lybid, 2001, 224 p. [in Ukrainian]
18. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с. / Formanovskaja N. I. Rechevoe obshhenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod [Speech communication: communicative-pragmatic approach]. Moscow: Russkij jazyk, 2002, 216 p. [in Russian]
19. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М.: Высшая школа,

1989.– 159 с. / Formanovskaja N. I. Rechevoj jetiket i kul'tura obshhenija [Speech etiquette and culture of communication]. Moscow: Vysshaja shkola, 1989, 159 p. [in Russian]

20. Ярошук І. Д. Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ярошук Ірина Дмитрівна. – Тернопіль, 2010. – 250 с. / Yaroshchuk I. D. Pidhotovka maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho spilkuvannia u protsesi vuvchennia humanitarnykh dystsyplin [Preparation of the future economists to professional communication in process of study of Humanitarian Disciplines] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ternopil, 2010, 250 p. [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «28» жовтня 2015 р.

Стаття прийнята до друку: «18» листопада 2015 р.

Рецензенти:

Чайка В. – доктор педагогічних наук, професор
Вихрущ А. – доктор педагогічних наук, професор

Ярошук Ірина – доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: yariryna@mail.ru.

Yaroshchuk Iryna – assistant professor of the department of foreign languages and professional communication of Ternopil National Economic University, candidate of pedagogics, assistant professor, e-mail: yariryna@mail.ru.

Блашків Ольга – доцент кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент, e-mail: olha_ua@mail.ru.

Blashkiv Olha – assistant professor of the department of documentation science, information activity and Ukrainian studies of Ternopil National Economic University, candidate of philology, assistant professor, e-mail: olha_ua@mail.ru.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Абрамов Олександр – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Балута Вікторія – асистент кафедри інформатики та кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

Бигар Ганна – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)

Білецька Ірина – завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, доцент (м.Умань)

Блашків Ольга – доцент кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету, кандидат філологічних наук, доцент (м.Тернопіль)

Василюк Алла – професор кафедри університетської освіти і права Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, доцент (м.Київ)

Воробйова Антоніна – директор Криворізької школи № 127, здобувач Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» (м.Кривий Ріг)

Галина Дудчак – доцент кафедри педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Галишева Альона – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

Галус Олександр – проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Гергуль Світлана – доцент кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов, заступник з виховної роботи декана філологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернігів)

Герніченко Іван – доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Гладкова Валентина – професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор (м.Одеса)

Денищик Олексій – доцент кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук Хмельницького університету управління і права, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Долинський Євген – доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Дуброва Світлана – викладач кафедри іноземної філології і методики навчання Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», кандидат педагогічних наук (м.Переяслав-Хмельницький)

Завгородня Тетяна – завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор (м.Івано-Франківськ)

Захарова Тетяна – аспірант кафедри педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м.Харків)

Клюй Любов – аспірант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

Ковальова Світлана – викладач кафедри іноземних мов Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова, кандидат педагогічних наук (м.Житомир)

Короленко Віктор – викладач кафедри фізики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат педагогічних наук (м.Миколаїв)

Кошура Андрій – аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

Кузьменко Юлія – доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Херсон)

Кушнір Валентина – викладач кафедри іноземних мов Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (м.Київ)

Литвиненко Світлана – професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент (м.Рівне)

Лівшун Олександр – старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук (м.Хмельницький)

Машкіна Людмила – помічник ректора Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Мозолев Олександр – доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Мотрук Надія – завідувач дошкільного відділення Педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м.Чернівці)

Нагорна Ольга – завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права, кандидат філологічних наук, доцент (м.Хмельницький)

Наурук Ірина – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м.Мелітополь)

Осадчий Вячеслав – завідувач кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор (м.Мелітополь)

Рибак Тетяна – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Роцін Ігор – доцент кафедри менеджменту Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв», кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент (м.Миколаїв)

Свистак-Яроцька Оксана – здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Симоненко Світлана – аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького (м.Мелітополь)

Сікура Антоніна – старший викладач кафедри генетики, фізіології рослин і мікробіології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (м.Ужгород)

Сікура Аніта – доцент кафедри медико-біологічних і валеологічних основ охорони життя та здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат біологічних наук, доцент (м.Київ)

Стражнікова Інна – доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук, доцент (м.Івано-Франківськ)

Тафінцева Світлана – викладач кафедри педагогіки і психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Титунь Оксана – доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», кандидат педагогічних наук (м.Івано-Франківськ)

Ушмарова Вікторія – докторант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Харків)

Фаненштель Наталія – викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

Фасоля Олег – директор Департаменту освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації (м.Хмельницький)

Федоренко Олена – начальник кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету внутрішніх справ, доктор педагогічних наук, професор (м.Харків)

Чжуан Гуань – аспірант Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м.Київ)

Шевчук Кристина – доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Чернівці)

Шоробура Інна – ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії наук вищої школи України, доктор педагогічних наук, професор (м.Хмельницький)

Ярощук Ірина – доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації Тернопільського національного економічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент (м.Тернопіль)

AUTHORS OF THE VOLUME

Abramov Oleksandr – senior teacher of foreign languages department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Baluta Viktoriia – teaching assistant of the department of computer science and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi (city Melitopol)

Biletska Iryna – head of the department of theory and practice of foreign languages of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, doctor of pedagogics, assistant professor (city Uman)

Blashkiv Olha – assistant professor of the department of documentation science, information activity and Ukrainian studies of Ternopil National Economic University, candidate of philology, assistant professor (city Ternopil)

Byhar Hanna – assistant professor of the department of pedagogics and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Chernivtsi)

Chuang Guan – postgraduate student of Art Institute of National Pedagogical Dragomanov University (city Kyiv)

Denyshchuk Oleksii – assistant professor of the department of philosophy and social-humanitarian sciences of Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Dolynskiy Yevhen – assistant professor of department of translation of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Dubrova Svitlana – teacher of the department of foreign philology and training technique of State Higher Educational Establishment «Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Grygorii Skovoroda», candidate of pedagogics (city Pereiaslav-Khmelnytskyi)

Dudchak Halyna – assistant professor of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

Fanenshtel Nataliia – teacher of foreign languages department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Fasolia Oleh – director of the Department of education and science of Khmelnytskyi regional state administration (city Khmelnytskyi)

Fedorenko Olena – head of department of psychology and pedagogy of Kharkiv National University of Internal Affairs, doctor of pedagogics, professor (city Kharkiv)

Gergul Svitlana – assistant professor of the department of pedagogy and methods of teaching of foreign languages, deputy dean on upbringing work of philological faculty of Chernihiv T. H. Shevchenko National Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Chernihiv)

Gernichenko Ivan – assistant professor of the department of theory and methodology of employment and training of Khmelnytsky National University, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

Gladkova Valentyna – professor of the department of educational institutions and public service SE «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy», doctor of pedagogics, professor (city Odesa)

Halus Oleksandr – prorektor for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

Halysheva Alona – postgraduate student of pedagogics and pedagogical skill subdepartment of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi (city Melitopol)

Kliui Liubov – postgraduate student of Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (city Kyiv)

Korolenko Viktor – teacher of the department of physics of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, candidate of pedagogics (city Mykolaiv)

Koshura Andrii – postgraduate student of the department of theory and methods of physical education of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (city Kamianets-Podilskiy)

Kovalova Svitlana – teacher of the department of foreign languages Zhytomyr Military Institute named after S. Korolyov, candidate of pedagogics (city Zhytomyr)

Kushnir Valentyna – teacher of foreign languages department of Kyiv National O. O. Bohomolets Medical University (city Kyiv)

Kuzmenko Yuliia – assistant professor of chair of theory and methodic of teaching of natural, mathematical and technological disciplines Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council, candidate of pedagogics, assistant professor (city Kherson)

Livshun Oleksandr – senior teacher of the department of theory and methodology of employment and training of Khmelnytskyi National University, candidate of pedagogics (city Khmelnytskyi)

Lytvynenko Svitlana – professor of the department of practical psychology and psychotherapy of Rivne State Humanitarian University, doctor of pedagogics, assistant professor (city Rivne)

Mashkina Liudmyla – assistant of the rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Motruk Nadiia – head of the pre-school department of Pedagogical college of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University (city Chernivtsi)

Mozolev Oleksandr – assistant professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, candidate of pedagogics, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Nahorna Olha – head of the linguistics department of Khmelnytskyi University of Management and Law, candidate of philology, assistant professor (city Khmelnytskyi)

Naumuk Iryna – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi (city Melitopol)

Osadchy Viacheslav – head of the department of informatics and cybernetics of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, doctor of pedagogics, professor (city Melitopol)

Roshchin Ihor – assistant professor of the department of management of Separated unit «Mykolaiv branch of Kyiv National University of Culture and Arts», candidate of physical training and sports sciences, assistant professor (city Mykolaiv)

Rybak Tetiana – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Shevchuk Krystyna – assistant professor of the department of pedagogy and methods of primary education of Chernivtsi Yurii Fedkovych National University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Chernivtsi)

Shorobura Inna – rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Honoured worker of science and technology of Ukraine, member of the Academy of Sciences of High School of Ukraine, doctor of pedagogics, professor (city Khmelnytskyi)

Sikura Anita – assistant professor of National Pedagogical Dragomanov University, candidate of biology, assistant professor (city Kyiv)

Sikura Antonina – senior teacher of the department of genetics, plant physiology and microbiology of SHEE «Uzhgorod National University» (city Uzhhorod)

Strazhnikova Inna – assistant professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», candidate of pedagogics, assistant professor (city Ivano-Frankivsk)

Svystak-Yarotska Oksana – postgraduate student of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Symonenko Svitlana – postgraduate student of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi (city Melitopol)

Tafintseva Svitlana – teacher of the department of pedagogy and psychology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy (city Khmelnytskyi)

Tytun Oksana – assistant professor of the department of foreign languages of SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», candidate of pedagogics (city Ivano-Frankivsk)

Ushmarova Viktoriia – doctoral candidate of the theory and methodology of professional education department of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Kharkiv)

Vasyliuk Alla – professor of the department of university educational and law of SHEE of «Education Management University» of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, doctor of pedagogics, assistant professor (city Kyiv)

Vorobiova Antonina – director of Kryvyi Rih school number 127, the applicant of Krivyi Rih Pedagogical Institute of SHEE «Kryvyi Rih National University» (city Kryvyi Rih)

Yaroshchuk Iryna – assistant professor of the department of foreign languages and professional communication of Ternopil National Economic University, candidate of pedagogics, assistant professor (city Ternopil)

Zakharova Tetiana – postgraduate student of the department of pedagogy and comparative pedagogy H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (city Kharkiv)

Zavorodnia Tetiana – head of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk SHEE «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University», doctor of pedagogics, professor (city Ivano-Frankivsk)

Вимоги до написання та оформлення статей

У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти, управління навчальними закладами тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами** (приклад оформлення статті див. у рубриці сайту «Приклад оформлення статті»):

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською (англійською, польською, російською) мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 100-150 слів і англійською мовою після анотації і ключових слів українською мовою – 250-300 слів) (слова-маркери до анотацій див. у додатку 3). **Анотація англійською мовою завіряється підписом філолога.**

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вичитано, відредаговано, дата, підпис.*

5. Рукопис статті подається на компакт-диску, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 2003 (але не пізніших версій цієї програми). До диску додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на диску повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, правє, лівє – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 14, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – півтора, відступ першого рядка – 1,25 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати кутові («») (французькі) лапки, круглі дужки (), розрізняти символи тире (–) і дефіса (-) (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редакційною колегією розглядатися не будуть. Обов'язково в кінці статті подається транслітерація списку використаних джерел (правила транслітерації див. у додатку 4). Транслітерований список літератури є повним аналогом списку літератури та виконується на основі транслітерації мови оригіналу латиницею. **Посилання на англійські джерела літератури не транслітеруються.**

10. Обсяг статті повинен бути в межах 9–15 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів) (українською та англійською мовами);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада (українською та англійською мовами);
- 4) місце роботи: назва країни, назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи) (українською та англійською мовами);
- 5) назва статті українською та англійською мовами (друкується малими літерами з першої великої);
- 6) анотації до статті та ключові слова українською та англійською мовами;
- 7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);
- 8) список використаних джерел та літератури, транслітерований список (references);
- 9) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – «_»_____201_р.

Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть. Диски та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю, підготовлена і підписана доктором наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) авторську угоду на публікацію;
- 6) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Тел.: (0382) 79-59-45

Контактні особи: Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович (067-914-74-98).

Demands to the writing and execution of the articles

Original (not early published) articles of theoretical and experimental character on actual problems of theory of pedagogics, didactics, history of pedagogics, Educational process and school management, techniques, upbringing, development, professional orientation of pupils and students in educational establishments and out-of-school education facilities, comparative pedagogics, social pedagogics, postdiploma education, degrees education, management of educational establishments etc. have been published in collection of the scientific papers «Pedagogical Discourse». The article must expand some problem in that branch, to which it is dedicated, and must have scientific novelty and value (theoretical and (or) practical).

Demands to the articles:

The author must introduce such **demands** according to the writing of the article (the example of execution of the article the author can see in the triumphal column of website «The example of the execution of the article»):

1. The journal accepts papers that are relevant to the subject of the digest, which is reflected in the top left UDC.

2. The articles should be written in Ukrainian (English, Polish, Russian) language in a scientific style and don't contain grammatical errors (the article should be verify and signatred by the philologist).

3. The structure of the article should have the following elements (according to the Decree of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine from 15.01.2003 №7-05/1, paragraph 3 (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2003, № 1, p. 2)) [Appendix 1]:

– statement of the problem in general and its connection with important scientific and practical tasks;

– analysis of recent researches and publications, which have begun solving this problem and relied upon by the author, highlighting the unsolved issues of the general problem considered in the article;

– the aim of the article (problem);

– presentation of the basic research material with full justification of scientific results;

– the conclusions of described research and perspectives for further research in this direction.

The article should contain the list of used sources and literature, executed in accordance with SSTC GOST 7.1:2006 «System of standards on information, librarianship and publishing. Bibliographic record. Citation. General requirements and rules» (see Examples of bibliographical descriptions in the source list... (*Bulletin of Higher Attestation Commission of Ukraine*, 2009, № 5, pp. 26–30)); abstract and key words (in Ukrainian under the title of the article is 100–150 words and in English after the abstract and key words in Ukrainian – 250–300 words) (words-markers for annotation, see Appendix 3).

Abstract in English should be signed by the philologist.

4. The author of the article is responsible for the correctness and accuracy of submitted material, accurate citation of sources and references and links to them that he claims his signature on the back of the last page, stating: *verified, edited, date, signature*.

5. Manuscript submitted on a CD-ROM that contains materials accumulated in the form of a MS Word 2003 document (but not later versions of this software). The signed by the author printed version of the manuscript comes with the disc. The text on the disk must be identical to the printed. The materials should be submitted in the envelope of A4.

6. Document settings: *paper size* – A4 (portrait orientation), *margins* – top, bottom, right, left – 2 cm, *font* – Times New Roman, Cyr, size 14, regular style, without hyphens and tabs, *spacing* – line spacing – single, first line indentation – 1,25 cm, *the paragraph alignment* – justified.

7. The whole text of the article must be typed with the same type and size in one column. Do not use accents and hyperlinks. You can select the characters (text in italics or bold). It is desirable to avoid (where possible) typing in big letters. Author must follow the rules of computer typing, in particular, it is necessary to use angular («») (French) quotation marks, parentheses (), to distinguish the characters dash (–) and hyphen (-) (dash separated on both sides by spaces and more the length of the hyphen). The page numbering is not marked (the pages are numbered in pencil on the back of the hard copy of the manuscript).

8. Illustrations (figures, tables, formulas, graphs, charts) are printed in bold 10 pt, centered, component parts are grouped into a single object. Captions and references to them in the text are required. The total number of illustrations should not exceed ten (they all fall within the general scope of the article).

9. The bibliography should include at least 5 references, executed in the prescribed manner with the obligatory indication of the number of pages. In reference to the used sources and literature indicate their sequence number in the list of references and page, which fill in square brackets (example: [4, p. 32]). If the author uses references to several literary sources, it is indicated thus: [4; 32]. The

bibliography is arranged in alphabetical order or in the order of references in the text. The papers without the bibliography will not be considered by the editorial board. Definitely the transliteration of the list of references is given at the end of the article (transliteration rules, see Appendix 4). Transliterated list of references is a complete analog of the list of references and is based on the transliteration of the original in Latin. **Links to English-language sources are not transliterated.**

10. The size of the article should be in the range of 9–15 pages, typed and executed in accordance with clauses 6 to 9.

11. The materials are arranged in the following sequence:

- 1) UDC;
- 2) the initials and surname of author(s) (in Ukrainian and English);
- 3) academic degree, academic title, position (in Ukrainian and English);
- 4) place of work: name of country, name of organization (abbreviation), locality (if its name is not included with the name of the institution) (in Ukrainian and English);
- 5) the title of the article in Ukrainian and in English (typed in lowercase letters with uppercase first);
- 6) article abstract and key words in Ukrainian and English languages;
- 7) the text of the article (following all the above requirements);
- 8) the list of used sources and literature, transliterated list (references);
- 9) a place to record the date of receipt of the manuscript to the editorial board – «_»_____201_y.

The articles, that do not conform to the above requirements, will be not accepted for consideration. Disks and printed copies of the articles are not returned to the authors.

The editorial board sent the following materials:

- 1) the article in accordance with the above requirements;
- 2) a certified extract from the meeting of the department of the educational institution or laboratory research institution on the recommendation of the article for publication (for postgraduate students);
- 3) review of the article, prepared and signed by the Doctor of sciences and certified in the prescribed manner;
- 4) on a separate sheet an information about the author(s) in the following form [Appendix 2];
- 5) copyright agreement for publication;
- 6) net-addressed envelope for correspondence with the editorial board.

All materials must be sent to the address of **editorial board:**

29013, Khmelnytsky, Proskurivskoho Pidpillia str., 139, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.

E-mail: kgpa_nauka@ukr.net

tel: +38(0382) 79-59-45

Contact person: Halus Oleksandr, Kryshchuk Bohdan +38-(067-914-74-98).

Додаток 1 / Appendix 1

**Про підвищення вимог до фахових видань,
внесених до переліків ВАК України**

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію». Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище _____
Ім'я, по батькові _____
Науковий ступінь, вчене звання _____
Місце роботи (повна назва) _____
Посада _____
Навчальний заклад, в якому навчається (для
аспірантів (здобувачів)) _____
Домашня адреса _____
Контактні телефони _____
Назва статті _____
Дата _____
Підпис _____

Appendix 2

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR(S)

Surname _____
Initials _____
Scientific degree, academic title _____
Place of work (full name) _____
Position _____
Educational establishment, where author is
studying (for postgraduate students) _____
Private address _____
Contact telephones _____
Article heading _____
Date _____
Signature _____

Додаток 3 / Appendix 3
СЛОВА-МАРКЕРИ ДО АНОТАЦІЙ / WORDS-MARKERS FOR ANNOTATIONS

Акцентовано (<i>увагу на</i>)	Запропоновано <i>заходи щодо...</i>
Апробовано <i>підхід</i>	Зафіксовано
Аргументовано, <i>що</i>	Здійснено
Безпосередньо <i>у Полтаві</i>	Знайдено
Введено <i>в науковий обіг</i>	Зосереджено <i>увагу</i>
Вдосконалено	Зроблено <i>висновок</i>
Виведено <i>формулу</i>	З'ясовано
Вивчено <i>вплив</i>	Модифіковано
Виділено <i>операції</i>	На базі
Визначено <i>методику, перспективи, шляхи, складові, умови, орієнтацію...</i>	На конкретних прикладах На основі <i>узагальнення</i>
Викладено <i>заходи, аспекти, авторську інтерпретацію, схему, методику...</i>	На підставі <i>теоретико-емпіричних досліджень</i> проаналізовано
Виконано <i>порівняльний аналіз,</i>	Наведено
Використано <i>документи, акти...</i>	Надано <i>оцінку</i>
Вирішено <i>проблему</i>	Обговорено <i>необхідність, неможливість, принципи роботи</i>
Висвітлено <i>питання, проблеми, досвід, роль...</i>	Обрано <i>метод</i> Обраховано <i>вартість</i>
Висновки дослідження <i>про склад, ...можна використовувати у курсах...</i>	Обумовлено Представлено Продемонстровано
Висунуто <i>пропозиції</i>	Прослідковано
Виходячи з цього,	Простежено <i>проблеми, методи...</i>
Виявлено <i>чинники</i>	Реалізовано <i>методику</i>
Відмічено	Рекомендовано
Віднайдено <i>матеріали</i>	Оцінено
Відображено	Розглянуто <i>особливості, підходи...</i>
Впродовж	Розкрито <i>зміст, суть, поняття...</i>
Враховано	Розроблено
Встановлено <i>можливість, критерії...</i>	Синтезовано
Доведено <i>високу ефективність...</i>	Систематизовано
Дозволено	Створено
Досліджено <i>вплив, властивості</i>	Сформовано
Досягнуто	У ході експерименту <i>обґрунтовано</i>
За результатами <i>спостережень</i>	Установлено <i>тенденції</i>
Задokumentовано	Уточнено <i>сутність поняття</i>
Залежно	

Додаток 4 / Appendix 4

Правила транслітерації списку використаних джерел /

Rules of the transliteration of the list of used sources

(відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» (для джерел українською мовою) та ГОСТу 7.79-2000 (ISO 9-95) (для джерел російською мовою))

Український/ російський алфавіт	Транслітерація російського алфавіту латиницею (ГОСТ 7.79-2000 (ISO 9-95))	Транслітерація українського алфавіту латиницею (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. №55)	
		На початку слова	В інших позиціях
А	a		a
Б	b		b
В	v		v
Г	g		h
Ґ	–		g
Д	d		d
Е	e		e
Є	yo		–
Є	–	ye	ie
Ж	zh		zh
З	z		z
И	i		y
І	–		i
Ї	–	yi	i
Й	j	y	i
К	k		k
Л	l		l
М	m		m
Н	n		n
О	o		o
П	p		p
Р	r		r
С	s		s
Т	t		t
У	u		u
Ф	f		f
Х	x		kh
Ц	cz, c		ts
Ч	ch		ch
Ш	sh		sh
Щ	shh		shch
Ъ	”		–
Ы	y’		–
Ь	’		–
Э	e’		–
Ю	yu	yu	iu
Я	ya	ya	ia

При транслітерації російського алфавіту латиницею Ц передається латинською С, або буквосполученням CZ. Рекомендується вживати С перед буквами І, Е, У, Ж, а в інших випадках – CZ.

При транслітерації українського алфавіту латиницею:

1. Буквосполучення «зг» відтворюється латиницею як «zgh» (наприклад, Розгон – Rozghon, Згарок – Zgharok) на відміну від «zh», яке є аналогом української літери «ж».
2. М’який знак та апостроф латиницею не відтворюються.
3. Транслітерація прізвищ та імен осіб, а також географічних назв виконується за допомогою відтворення кожної літери латиницею.

Приклади транслітерації (references):

Лисенко Н. В. Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект / Н. В. Лисенко // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 100–106.

Lysenko N. V. Etnokulturna kompetentnist suchasnoho pedahoha: psykhologo-pedahohichnyi aspekt (The Ethnocultural Competence of the Modern Pedagogue: Psycho-Pedagogical Aspect), *Pedahohichnyi dyskurs*, 2007, Vol. 2, pp. 100–106. [in Ukrainian]

Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Venera V. Ye. Samostiina robota studentiv u vyshchyi shkoli Ukrainy: istorychni transformatsii (druha polovyna XIX – kinets XX st.) (*Students independent work in higher education of Ukraine: historical transformation (second half XIX – the end of the twentieth century)*), Rivne, 2011, 640 p. [in Ukrainian]

Volume – порядковий номер журналу (збірника), Issue – номер видання, Part – номер тому.

Онлайн транслітератор
<http://translit.kh.ua/?passport>

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 19
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. –
Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 19. – 242 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: *Крищук Б.*
Літературні редактори: *Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)*
Художнє оформлення: *Льїнський С.*

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 25.11.2015 р. Здано до друку 25.11.2015 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 26,6.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№25/11-15.

Адреса редколегії:
29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Віддруковано у науково-видавничому відділі
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Volume 19
Published bi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse : Collection of scientific papers / editor in chief
I. M. Shorobura. Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
2015, Vol. 19, 242 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 25.11.2015. Submitted for publication 25.11.2015.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 26,6.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order №25/11-15.

Adress of the editorial board:

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Printed in scientific and publishing department
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139
tel.: (0382) 79-58-96