

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

---

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

*Засновано у 1999 р.*

**№ 1 (48)**  
**лютий 2015**

Внесено до Переліку фахових видань України  
галузі «Педагогічні науки»  
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

Миколаїв  
МНУ імені В. О. Сухомлинського  
2015

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол № 8 від 28 січня 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- БУДАК В. Д. доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; *голова редакційної колегії*;  
ПЕХОТА О. М. доктор педагогічних наук, професор, *головний редактор*;  
СЕРЕДА І. В. кандидат педагогічних наук, доцент, *відповідальний секретар*.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

- БИКОВ В. Ю. доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;  
ГЛАДИШЕВ В. В. доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);  
ЄВТУХ М. Б. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;  
КРЕМЕНЬ В. Г. Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;  
ЛУГОВИЙ В. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віцепрезидент НАПН України;  
ЛЯШЕНКО О. І. дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України  
НИЧКАЛО Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;  
САВЧЕНКО О. Я. головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;  
СИТЧЕНКО А. Л. доктор філологічних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);  
СУХОМЛИНСЬКА О. В. академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;  
СТЕПАНОВА Т. М. доктор педагогічних наук, професор, декан факультету розвитку дитини (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);  
ТРИФОНОВА О. С. доктор педагогічних наук, в.о. професора (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського);  
ХАЙРУДДІНОВ М. А. доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- БЕХ І. Д. доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України;  
ПУСТОВІТ Г. П. доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

**Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. О. М. Пехоти. – № 1 (48), лютий 2015. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — 352 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей математики, філології, медицини, мистецтвознавства тощо. Автори особливої увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми початкової школи, корекційну роботу з дітьми, а також досліджують вплив Інтернету на навчально-виховний процес.

Видання адресоване науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей, а також усім, хто цікавиться педагогічною наукою.

УДК 37.01(091)  
ББК 74.03(4Укр)

# ЗМІСТ

---

О. О. АДАМЕНКО	Особливості підготовки майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти .....	11
Г. М. АРТЮШИН	Теоретичні передумови розвитку професійної ідентичності співробітників Служби безпеки України .....	15
О. О. БАБКОВА	Методика експериментального дослідження ефективності впровадження структурно-функціональної моделі та реалізації організаційно-педагогічних умов щодо формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності .....	21
О. П. БАРТОШ	До проблеми теоретичної підготовки докторів соціальної роботи у Великій Британії .....	25
І. В. БАЦУРОВСЬКА	Масові відкриті дистанційні курси: інноваційна тенденція в освіті .....	31
О. В. БОРОДІЄНКО	Порівняльний аналіз методик проектування моделі компетенцій в психолого-педагогічних дослідженнях .....	34
А. Г. БУБЛИК	Толерантність як невід’ємна складова формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами .....	40
А. А. БУДНИК	Фоновые знания как способ восприятия художественного дискурса студентами-инофонами на начальном этапе обучения основам литературы .....	44
О. А. БУЗДУГАН	Забезпечення позитивної мотивації в підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів .....	49
А. М. ВАКОЛЮК	Становлення і розвиток ідей формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ ст.) .....	54
О. В. ВАРЕЦЬКА	Структура соціальної компетентності вчителя початкової школи .....	58
М. О. ВОЛОШЕНКО	Аналіз феномена «підготовленість майбутнього соціального працівника» в аспекті профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки .....	68
А. В. ГАМЗА	Аналіз тексту – теоретико-практична основа розвитку мовлення в учнів початкових класів .....	72
М. В. ГАНЖА	Пошук нових перспективних форм взаємодії учасників естетико-виховного процесу .....	75
Р. М. ГОРБАТЮК	Web-сайт у структурі інформаційного навчального середовища педагогічного університету .....	80
Ю. О. ГРИЦАЙ, С. В. БІРЮК	Фізичне виховання школярів та його направленість на формування здорового способу життя у педагогічному доробку В. О. Сухомлинського .....	86

М. О. ГРУДОК-КОСТЮШКО	Упровадження інноваційних методів навчання у процес викладання української мови як іноземної .....	92
О. В. ГРУНСЬКА	Соціально-педагогічний портрет молодшого школяра як орієнтовна діяльність соціального педагога у формуванні соціально-адекватної поведінки .....	96
І. Р. ГУМЕННА	Особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації .....	100
С. С. ДАНИЛЮК	Формування професійної компетентності майбутніх фахівців в Інтернет-середовищі .....	104
М. Р. ДЕМ'ЯНЧУК	Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу .....	108
І. А. ДИРДА	Полікультурна компетентність як складник мовної підготовки іноземних студентів у процесі вивчення української мови .....	113
А. О. ДРАГАН	Розвиток міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку .....	117
С. А. ІВАНЧУК	Форми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з економічного виховання дітей дошкільного віку .....	121
Ю. А. КАРТАВА	Лікувально-корекційний вплив музичного мистецтва в історичному аспекті .....	127
Л. О. КИРИЛОВА, В. С. МАЛИШКО	Олімпіадний математичний рух як складова науково-дослідної роботи майбутніх економістів .....	133
І. А. КНЯЖЕВА	Алгоритм реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» .....	137
О. В. КОВТУН	Комунікативний підхід до фахової підготовки майбутніх перекладачів: від теорії до практики.....	146
Т. І. КОЙЧЕВА	Дослідження корпоративної культури як феномена педагогічної науки .....	148
С. В. КОНОШЕНКО	Особливості соціального становлення підлітків-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах .....	154
К. Т. КОНЧОВИЧ	Особливості формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій .....	158
О. А. КОПУСЬ	Формування професійної компетентності студентів філологічних факультетів як лінгводидактична проблема .....	162
В. Л. КОРОЛЕНКО	Моральне формування школярів в історико-педагогічній ретроспективі .....	169
Т. Д. КОЧУБЕЙ	Історичний розвиток ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах із часів Стародавньої Греції та Риму до XVI ст. ....	173
Ю. М. КОШАРА	Педагогічне керівництво роботою учнів з погляду В. О. Сухомлинського .....	179
М. С. КУГАЙ	Інтеграція географічних та екологічних знань у процесі підготовки майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів .....	184
О. І. ЛОКШИНА	До питання про сутнісні характеристики освітніх стандартів зарубіжжя .....	189



I. М. МЕЛЬНИЧУК	Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи як складової професійної компетентності .....	195
В. В. МІШЕДЧЕНКО	Актуальні проблеми фахової підготовки студентів музично-педагогічного профілю .....	201
В. Л. НАЗРУК	Використання здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутніх лікарів .....	206
О. В. НАКОНЕЧНА	Експериментальна перевірка ефективності моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками .....	210
Н. П. НАТАЛЕВИЧ, Б. С. СКОРИК	Культура любові та формування сімейних взаємин .....	215
А. О. НІКОРА	Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця .....	221
В. П. ОЛЛО	Наукові принципи та підходи до організації процесу формування професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти державної пенітенціарної служби .....	226
О. В. ОРЛЮК	Експериментальна методика навчання старшокласників регіональної історії в курсі історії України .....	232
I. I. ОСТАПІОВСЬКА	Негативний вплив Інтернету на студентів педагогічних спеціальностей у процесі навчання .....	239
Л. П. ПОЛОВЕНКО	Сучасні тенденції удосконалення методології ефективного управління .....	244
К. В. ПОЛЬГУН	Методи інклюзивного навчання математичних дисциплін студентів з обмеженими фізичними можливостями .....	250
Ю. Б. ПОПОВСЬКИЙ	Особливості сприяння розвитку творчості особистості засобами розумних технологій .....	255
Н. О. ПРАСОЛ	Особливості підготовки магістрів початкової освіти в умовах євроінтеграційних процесів .....	260
Н. Б. ПУТІЛОВСЬКА	З історії організації літнього відпочинку дітей: педагогічна практика С. Т. Шацького .....	264
С. З. РОМАНЮК	Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів у процесі професійно-практичної діяльності .....	268
Л. М. РЯБКИНА	Історико-педагогічний аналіз системи опіки над знедоленими дітьми на початку ХХ століття .....	273
О. М. САМОЙЛЕНКО	Історія становлення електронної педагогіки та її особливості .....	278
I. В. СЕРЕДА	Підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти .....	282
М. М. СІДУН	Підвищення рівня мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів англійської мови засобами тестування .....	286
Л. Г. СУРА, О. Д. ШЕВЧУК	Ціннісне світовідношення молоді як педагогічна проблема .....	291

---

Н. А. СУРА	Професійна іншомовна підготовка як складова вищої професійної освіти .....296
Н. В. ТЕЛИЧКО	Діалогічне мовлення на занятті іноземної мови як один із шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання .....300
О. М. ТОГОЧИНСЬКИЙ	Формування у майбутніх фахівців органів внутрішніх справ мотивації до набуття умінь та навичок соціальної взаємодії .....304
Л. С. ТОПЧІЙ	Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів гімназії .....309
Ю. Й. ТУЛАШВІЛІ	Математичні підходи до формування змісту навчання в системі професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору .....315
С. П. ТЯМАЛО	Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації функцій соціально-педагогічної роботи в умовах реабілітаційного центру .....321
І. Л. ФОМІНА	Види вправ для формування розвитку мовлення студентів .....325
ХА ТУ	Критерії формування здатності до саморегулювання у процесі вокального навчання як педагогічного феномену .....328
Л. В. ШИНКАРЕНКО	Результати педагогічного дослідження з формування математичної компетентності майбутніх соціологів .....333
Т. В. ШУЛИК	Вищі навчальні заклади Східної України як осередки профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в другій половині ХХ ст. ....337
Л. ЯРЕМЕНКО	Суб'єкт і об'єкт позашкільної освіти: проблема взаємодії .....342
Відомості про авторів	.....348

# CONTENTS

---

O. O. ADAMENKO	The features of future mathematics teachers' preparation to the use of pedagogical education technologies .....	11
H. M. ARTIUSHYN	Theoretical background of professional identity development of the employees of the security service of Ukraine .....	15
O. O. BABKOVA	The methods of the experimental study of the effectiveness of the structural and functional model implementation and the realization of organizational and pedagogical conditions of the formation of the preparedness of the teachers of natural specialties in postgraduate education to the valuation activities .....	21
O. P. BARTOSH	To the issue of theoretical training of doctors of social work in Great Britain .....	25
I. V. BATSUROVSKA	Mass open distance learning courses: innovative trends in education .....	31
O. V. BORODIENKO	Comparative analysis of methods of competency models' designing in psychological and pedagogical research .....	34
A. H. BUBLYK	Tolerance as an integral part of forming amicable relationships between teachers and pupils .....	40
A. A. BUDNIK	Background knowledge as a way of perception literature discourse by foreign students at the elementary stage of basic literature training .....	44
O. A. BUZDUHAN	Providing a positive motivation in the training of future primary school teachers for pedagogical interaction with pupils' parents .....	49
A. M. VAKOLIUK	Formation and development of ideas about the healthy lifestyle of high school students in the domestic pedagogy (the second half of the twentieth century) .....	54
O. V. VARETSKA	The structure of elementary school teacher's social competence .....	58
M. A. VOLOSHENKO	Analysis of the phenomenon «preparedness of future social worker» in the aspect of preventive correctional work with deviant behavior teenagers .....	68
A. V. HAMZA	Analysis of the text – theoretical and practical basis of language development in primary school pupils .....	72
M. V. GANZHA	Search for new perspective forms of cooperation of participants of aesthetic and educational process .....	75
R. M. HORBATIUK	Web-site in the structure of informational educational environment of the pedagogical university .....	80
YU. A. HRYTSAI, S. V. BYRIUK	Physical education of schoolchildren and its focus on forming a healthy lifestyle in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi .....	86

M. O. HRUDOK-KOSTIUSHKO	Introduction of innovative educational methods in the process of teaching Ukrainian as a foreign language .....	92
O. V. HRUNSKA	Social and pedagogical portrait of a primary school pupil as an approximate activity of a social teacher in the formation of socially adequate behaviour .....	96
I. R. HUMENNA	Features of training future doctors for professional communication .....	100
S. S. DANYLIUK	Formation of future specialists' professional competence in internet medium .....	105
M. R. DEMIANCHUK	Pedagogical conditions of training future nursing bachelors on the principles of competence approach .....	108
I. A. DYRDA	Multicultural competence as the component of language training of foreign students in the process of the Ukrainian language studying .....	113
A. O. DRAHAN	Development of interpersonality relations of primary school children .....	117
S. A. IVANCHUK	Forms of preschool educational establishment and families interaction with economic education of preschool children .....	121
YU. A. KARTAVA	Therapeutic and correctional influence of musical art in the historical aspect .....	127
L. O. KYRYLOVA, V. S. MALYSHKO	The mathematical olympiad movement as a component of research work of future economists .....	133
I. A. KNIAZHEVA	Algorithm of implementation of pedagogical technology of methodical culture development of future teachers of pedagogical disciplines on speciality «Preschool education» .....	137
O. V. KOVTUN	Communicative approach to training of future translators: from theory to practice .....	146
T. I. KOICHEVA	Study of corporate culture as a phenomenon of pedagogical science .....	148
S. V. KONOSHENKO	Features of social formation of orphan teenagers being cultivated at boarding schools .....	154
K. T. KONCHOVYCH	The peculiarities of future teachers of philology readiness to pedagogical communication by means of training technologies .....	158
O. A. KOPUS	The formation of professional competence of students of philology as a linguo-didactic problem .....	162
V. L. KOROLENKO	Moral formation of schoolchildren in historical and pedagogical retrospective .....	169
T. D. KOCHUBEI	Historical development of the idea of childhood in philosophical and pedagogical systems of an Ancient Greece and Rome times to the XVI century .....	173
YU. N. KOSHARA	Pedagogical management of students' work from the viewpoint of V. O. Sukhomlynskyi .....	179
M. S. KUHAJ	Integration of geographic and ecological knowledge in the preparation of future geography teachers to ecological education of students .....	184
O. I. LOKSHYNA	To the question about essential characteristics of educational standards abroad .....	189
I. M. MELNYCHUK	Formation of health care competence of future nursing bachelors as a component of professional competence .....	195

V. V. MISHEDCHENKO	Actual problems of professional training of the students of musical and pedagogical specialization .....	201
V. L. NAZARUK	Health maintaining technologies implementation in training of future doctors .....	206
O. V. NAKONECHNA	Experimental verification of the effectiveness of the model of forming readiness of future social workers to using art treatment in work with teenagers .....	210
N. P. NATALEVYCH, B. S. SKORYK	Culture of love and formation of family relations .....	215
A. O. NIKORA	Theory of axiological approach to education and its practical realization in the process of subject and methodical preparation of future teachers of social science disciplines .....	221
V. P. OLLO	Scientific principles and approaches to the organization of the formation of professional competence in students of educational institutions of vocational education of the state penitentiary service .....	226
O. V. ORLIUK	Experimental methods of teaching regional history of senior pupils in the course of the history of Ukraine .....	232
I. I. OSTAPIOVSKA	Negative influence of the Internet on students of pedagogical specialities in the educational process .....	239
L. P. POLOVENKO	Modern trends of improving the methodology of an effective management .....	244
K. V. POLHUN	Methods of inclusive teaching of mathematical disciplines of students with disabilities .....	250
YU. B. POPOVSKY	Features of assistance of personality's creativity development by means of clever technologies .....	255
N. O. PRASOL	Peculiarities of training masters in the field of primary education under the conditions of European integration .....	260
N. B. PUTILOVSKA	From history of organization of children's summer rest: pedagogical practice of S. T. Shatskyi .....	264
S. Z. ROMANIUK	Preparation of future primary school teachers to forming speech competence of primary schoolchildren during vocational and practical activities .....	268
L. M. RIABKYNA	Historical and pedagogical analysis of custody of disadvantaged children at the beginning of the 20th century .....	273
O. M. SAMOILENKO	The history of establishment of electronic pedagogy and its features .....	278
I. V. SEREDA	Preparation of future philology teachers to using pedagogical technologies .....	282
M. M. SIDUN	Raising speech competence of future English teachers by means of testing .....	286
L. H. SURA, O. D. SHEVCHUK	Value worldview of the youth as a pedagogical problem .....	291
N. A. SURA	Professional training of foreign languages as a component of higher professional education .....	296
N. V. TELYCHKO	Dialogic speech at the foreign language classes as one of the ways of implementing personality based teaching .....	300

---

O. M. TOHOCHYNSKYI	The formation of motivation in future OIA specialists' for competence acquiring and social interaction skills .....	304
L. S. TOPCHYI	Role of the teaching practice in the process of future language and literature teachers' training to form socio-cultural competence of gymnasium pupils .....	309
YU. Y. TULASHVILI	Mathematic approaches to the educational content formation in the system of professional computer training of people with vision impairments .....	315
S. P. TIAMALO	Theoretical and methodical aspects of training future social teachers to the realization of social and pedagogical work functions in the conditions of the rehabilitation center .....	321
I. L. FOMINA	Types of exercises for the formation of students' speech development .....	325
HA TU	Criteria for forming the ability to self-regulation in the process of vocal training as a pedagogical phenomenon .....	328
L. V. SHYNKARENKO	The results of pedagogical research on the formation of the mathematical competence of future sociologists .....	333
T. V. SHULIK	Higher education institutions in Eastern Ukraine as centers for the prevention of addictive behavior of students' youth in the second half of the XX century .....	337
L. YAREMENKO	Subject and object of nonformal education: interaction problem .....	342
	Information about the authors .....	348

УДК 378.147

**О. О. АДАМЕНКО**

м. Миколаїв

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутність та особливості підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти.*

*Ключові слова: викладач математики, технології педагогічної освіти, професійні компетентності.*

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Підготовка майбутнього викладача математики у вищому навчальному закладі здійснюється на основі Закону України «Про вищу освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., державних стандартів підготовки магістра галузі знань 0402 Фізико-математичні науки за напрямом підготовки 8.04020101. Математика передбачає не лише наділення магістрантів ґрунтовними знаннями, а й професійними компетентностями.

Формування професійних компетентностей майбутніх викладачів математики має відбуватися за такими напрямками: загальними та фаховими. Загальні компетентності мають універсальний характер без належності до предметної галузі. А фахові компетентності визначають профіль підготовки та кваліфікацію випускника й роблять підготовку майбутнього викладача професійно-орієнтованою. Цей зміст компетентностей передбачає формування вже у стінах вищого навчального закладу творчої особистості майбутнього викладача математики, оскільки розглядається як педагогічна категорія загальної технологічної культури фахівця вищої школи.

Підготовка фахівців вищої школи повинна виходити на якісно новий рівень інформаційного розвитку, зокрема через упровадження в національний соціокультурний простір ідей міжнародної інтелектуальної інтеграції, що вносять корективи в суспільні вимоги до професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи та вимагають, насамперед, підвищення уваги до його впливу на соціокультурні процеси, передусім ті, що пов'язані з примноженням національної культурної спадщини та подальшим розвитком технологічної культури суспільства.

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій. Своїй праці дослідженню в цьому напрямі присвятили: З. Абасов, В. Бевз, І. Бех, Л. Вікторова, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, О. Козлова, В. Кушнір, Г. Кушнір, С. Мирошник, О. Остапчук, О. Пехота, В. Полонський, О. Пометун, О. Попова, Л. Подимова, А. Прігожин, Р. Ріжняк, В. Самохін, В. Сафулін, О. Скафа, В. Сластьонін, З. Слєпкань, В. Слободчиков, А. Хуторський Ф. Янушкевич [4] та ін.

У самій природі математичної науки, що гармонійно поєднує в собі риси як природничо-наукових, так і гуманітарних дисциплін, об'єднується найбагатша сукупність теоретичних і практичних знань, а також величезний загальнокультурний потенціал. Зробити певні спроби у вирішенні цих гострих проблем можливе, на нашу думку, шляхом поєднання традиційної системи навчання з такими технологіями: особистісно-орієнтованими, модульно-розвивальними, дистанційного навчання, евристичного навчання, кейс-технологіями,

хмарними технологіями, проектними технологіями, технологіями групового навчання, дидактичними іграми тощо.

Ці технології спрямовані на формування прийомів евристичної діяльності студентів, розвиток навичок самостійної роботи, пошук зацікавленості та заохочення до вивчення та поглиблення математичних знань. Розробці та впровадженню нових педагогічних технологій у навчальний процес, а також проблемі їхньої реалізації в навчанні математики приділяли увагу такі математики та методисти, як Г. П. Бевз, М. І. Бурда, П. М. Ерднієв, Ю. М. Колягін, Ю. М. Кулюткін, Л. Ларсон, Т. М. Міракова, В. М. Осинська, Ю. О. Палант, Д. Пойя, Г. І. Саранцев, Є. Є. Семенов, О. І. Скафа [3], З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкова, Л. М. Фрідман, А. В. Хуторський, С. І. Шапіро та ін.

Водночас нами наголошується на тому, що аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що використання технологій педагогічної освіти в підготовці майбутніх викладачів математики достатньо не висвітлювалося й до цього часу не стало предметом системного та комплексного вивчення й узагальнення.

Об'єктивно існує протиріччя між необхідністю формування готовності майбутніх викладачів математики до використання технологій педагогічної освіти й недостатньою розробленістю відповідних науково обґрунтованих технологій педагогічної освіти, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – виявити *сутність* та *особливості* підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти.

Об'єктом дослідження є професійно-педагогічна підготовка майбутнього викладача математики.

Предмет дослідження – *сутність* та *особливості* підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти під час навчання в магістратурі.

Математична освіта займає важливе місце й має особливе значення в системі вищої освіти. Її роль визначається тим впливом, який має процес опанування математичних знань і способів діяльності на становлення й розвиток загальної культури сучасної людини. Саме тому підготовку майбутнього викла-

дача математики необхідно виокремити як окрему проблему не тільки в практичному, але й теоретичному аспекті. Зокрема, А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко виводять поняття «професійної підготовки», під яким розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі. Професійна підготовка передбачає цілеспрямовану діяльність із засвоєння знань студентів та оволодіння ними навичками й уміннями, які будуть використані в подальшій роботі [1, 25].

Майбутній викладач математики повинен мати фундаментально-наукову підготовку (знання й уміння в галузі фахового предмета, наукові основи математики); знати методи наукового пізнання в математиці; використовувати комп'ютерні технології на різних етапах навчально-виховного процесу. Основою методичної системи набуття математичних компетентностей майбутнього вчителя математики є технологічний підхід у математичній освіті.

Особливості використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх викладачів математики зумовлюють урахування таких аспектів: соціально-психологічного, мотиваційного, акмеологічного, конструктивного та комунікативного.

Введення інноваційних технологій в освітній процес насамперед пов'язане з модернізацією системи освіти та спрямоване на оновлення, відкритість навчального процесу, розвиток здібностей, необхідних майбутнім викладачам математики для того, щоб приймати обґрунтовані рішення, бути активними й мобільними на ринку праці. Інноваційне навчання повинне задовольняти потреби сучасного сьогодення, бути зорієнтованим на розвиток студента як особистості, сприяти професійній готовності майбутнього фахівця. Таке навчання передбачає залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. З метою забезпечення більшої ефективності практичних занять із методики навчання математики, крім традиційних технологій навчання, слід використовувати й інтерактивні. Інтерактивні технології навчання спрямовані на позитивну взаємодію викладача та студентів та їхню рівноправність як суб'єктів навчального процесу, зацікавленість



студентів процесом навчання, міцність засвоєння знань, розвиток комунікативних якостей і здібностей, активізацію їхньої пізнавальної діяльності.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів потребує визначення пріоритетів у її реформуванні. Використання нових іноваційних технологій у підготовці майбутніх викладачів створює умови, у яких магистрант з об'єкта професійної підготовки перетворюється на суб'єкт індивідуального професійного розвитку. Отже, найважливішим напрямом реформування системи вищої освіти в Україні є впровадження ефективних технологій навчання, що орієнтовані на розвиток майбутнього викладача відповідно до його особливостей, індивідуальних можливостей, схильностей і здібностей.

Зазначена мета повинна бути реалізованою в процесі підготовки викладачів різних напрямів, а особливо, математики, адже в системі загальної математичної освіти закладено основи із формування уявлень та понять, навчання доведення суджень та побудови умовиводів, які максимально зорієнтовані на розвиток особистості викладача вищої школи.

Особливості підготовки викладача визначаються специфікою професійної діяльності та власне самого фахового предмета. Є. О. Лодатко в своїй статті розкриває основні особливості підготовки сучасного викладача математики та наголошує, що сучасному викладачеві математики доводиться викладати декілька дисциплін, консультувати самостійну та реферативну роботу студентів, керувати підготовкою курсових робіт, займатися методичною роботою тощо. Для нього важливою є здатність до структурування навчального матеріалу. Внаслідок структурування зміст окремих тем і навчальної дисципліни в цілому повинен вибудовуватися відповідно до конкретних умов навчання так, щоб він був послідовністю структурно завершених знань одиниць із наявністю жорсткими змістовно-методичних та ідейних зв'язків із іншими темами та спрямованих на забезпечення наступності в опрацюванні предметної інформації. Обов'язковим супутнім логічним кроком є встановлення основних інформаційних блоків (понять, принципів, законів, правил тощо) та визначення зв'язків між ними [2, 7].

Для сучасної вищої школи вкрай потрібною та важливою (передусім у світоглядному

аспекті) є здатність викладача математики до адекватного й вичерпного тлумачення сутності знань одиниць, вільного від сумнівних чи неповних обґрунтувань, суперечливих інтерпретацій тощо. Викладач із розвиненою математичною культурою має більше можливостей правильно визначати головне та другорядне в змісті одиниць знань, виявляти можливі суперечності в змісті, слові неоднозначності, неповноту чи змістовну незавершеність інформаційних одиниць, які можуть стати на перешкоді поясненням, тлумаченням та сприйняттю студентами того чи іншого навчального матеріалу, а також уникати суб'єктивної інтерпретації фактів, про які він не має вичерпної достовірної інформації.

Важливим для сучасної вищої школи також є те, що викладач математики повинен розумітися на логічній природі міркувань і вживати заходи з активізації тих мисленневих процесів, які дають змогу студентам оволодівати ідеями, методами, підходами до розв'язання навчальних і практичних проблем тощо. Зокрема на цій основі вирішується питання про збалансованість у навчанні індуктивних та дедуктивних схем міркувань, міркувань за аналогією, узагальнень і конкретизації тощо. Недостатня увага до логічних засад мислительної діяльності призводить до односторонності мислительних процесів, формує у студентів хибні уявлення про предметний інструментарій, особливості застосування математичних і статистичних методів до розв'язання прикладних задач, поверхові уявлення про логіку і структуру майбутньої фахової діяльності [2, 7].

Відповідно до змісту та структури навчальних дисциплін, зорієнтованих на реалізацію в конкретних умовах навчання, викладач математики сучасної вищої школи зобов'язаний знати й уміти добирати оптимальні для опрацювання одиниць знань методи, засоби та форми діяльності студентів. Визначальним «якісним показником» в оперуванні подібними дидактичними одиницями є здатність викладача до аналітичних дій, спрямованих на визначення доцільності застосування певних методів, засобів і форм діяльності в межах кожної фахової дисципліни, окремих тем, що можуть забезпечити очікувані результати оволодіння нею. Досконале знання

структури методів, механізмів їхньої предметної реалізації та результатів, що можуть бути досягнуті в разі їхнього застосування в процесі опрацювання різних навчальних дисциплін, інші професійно важливі компетентності викладача математики вищої школи формуються залежно від культурно-математичного розвитку особистості та є тими професійно значущими властивостями, що визначають викладацьку майстерність.

Важливою професійною рисою сучасного викладача математики є здатність до самостійного виявлення змістовно-методичних зв'язків між окремими одиницями знань та в системах завдань (задач) практичного характеру з метою виокремлення з них базових, опорних понятійних об'єктів, які слугують основою для формування системи знань і вмінь. Важливим є розуміння того, що дає кожна одиниця знань у дидактичному плані, та (залежно від цього) визначення її місця в змісті навчальної дисципліни. Методична адаптація кожної знаннєвої одиниці в межах дисципліни не повинна бути для викладача чимсь невиразним, викладач має чітко розуміти її змістовно-структурне місце та відповідно до мети та наявних дидактичних засобів уміти прогнозувати методичну схему її опрацювання [2, 7].

Викладач математики повинен усвідомлювати необхідність розвитку мовних засобів і мовленнєвих навичок вираження думок майбутніми фахівцями, оволодіннями студентами загальноприйнятими формами вира-

ження суджень (тверджень) та вміннями модального викладення змісту. Постійна робота з термінами, знаками, формулами, поняттями, твердженнями є невід'ємною частиною процесу опрацювання матеріалу навчальних дисциплін у вищій школі. Зокрема викладач має розуміти, що математичні дисципліни, оперуючи абстрактними об'єктами та відношеннями між ними, є, по суті, спеціалізованою мовою, насиченою спеціальними термінами та знаковими виразами з чітко визначеними правилами оперування ними, зорієнтованими на компактне та ємне вираження змісту розглянутих фактів.

Зазначені особливості підготовки майбутнього викладача математики можна розглядати як один із концептуальних варіантів, що дає підстави для подальшого дослідження якісних показників та критеріїв рівнів готовності та організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього викладача математики до застосування технологій педагогічної освіти.

#### Список використаних джерел

1. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акулєнко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009 – 320 с.
2. Лодатко Є. О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін: соціокультурний аспект / Є. О. Лодатко // Вісник Львів. Серія педаг. 2009. – Вип. 25. Ч. 3. – С. 3–10.
3. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монография / Е. И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
4. Янушкевич Ф. Технології навчання в системі вищої освіти / Ф. Янушкевич – М. : Інтор, 1994. – 317 с.

**О. О. АДАМЕНКО**

Mykolaiv

#### THE FEATURES OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' PREPARATION TO THE USE OF PEDAGOGICAL EDUCATION TECHNOLOGIES

*In the article the main point and features of a future teacher of mathematics preparation to application of technologies of pedagogical education are exposed.*

*Key words: a teacher of mathematics, technologies of pedagogical education, a professional competence.*

**О. А. АДАМЕНКО**

г. Николаев

#### ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье раскрыта суть и особенности подготовки будущего преподавателя математики к использованию технологий педагогического образования.*

*Ключевые слова: преподаватель математики, технологии педагогического образования, профессиональные компетентности.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 371.134:355.231

**Г. М. АРТЮШИН**

м. Київ

arteg7@ukr.net

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ СЛУЖБИ БЕЗПЕКИ УКРАЇНИ

*У статті розглянуто проблему формування професійної ідентичності співробітника Служби безпеки України. Здійснено теоретичний аналіз проблеми в психолого-педагогічній науці. Розкривається сутність поняття професійної ідентичності. Показано співвідношення професійної ідентичності з поняттями професійної відповідності та професійної готовності. Описано прояв професійної ідентичності для співробітника Служби безпеки України. Названо позитивні та негативні чинники формування професійної ідентичності співробітників Служби безпеки України.*

*Ключові слова: професія, професійна ідентичність, професійна Я-концепція, професійний Я-образ, професійна самосвідомість, співробітники Служби безпеки України.*

Актуальність проблеми розвитку особистості зумовлена переходом до особистісно-зорієнтованої моделі організації суспільного життя в усіх його сферах. Це спричинено не лише змінами у методології суспільного життя, а й суто практичними завданнями. Адже якість професійної діяльності фахівця будь-якого профілю насамперед залежить від того, наскільки ефективно відбувся в нього процес ідентифікації. Це повною мірою стосується й співробітника Служби безпеки України. Усвідомлена, диференційована ідентичність є важливим складником особистісного, соціального, і, нарешті, професійного розвитку, який фактично інтегрує в собі всі відносини людини з навколишнім світом. Саме професійна діяльність є провідним видом діяльності у зрілому віці, не лише займаючи провідне місце за витратами індивідуального часу й енергії людини, фіксуючи на собі її активність, життєві цілі та цінності, стосунки з іншими людьми, а й визначаючи місце та статус особистості в соціальному середовищі, суттєвим чином впливаючи на тенденції її подальшого розвитку.

Традиційно дослідження тенденцій особистісного розвитку професіонала проводилося в межах психологічної науки. Питанням дослідження феноменології, структури, закономірностей професійного розвитку, у тому числі професійної свідомості та самосвідомості, становлення професійної ідентичності присвячено праці К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Г. М. Андрєєвої, Р. Бернса, Л. І. Божович, Л. В. Бороздіної, Л. С. Виготського,

І. С. Кона, О. М. Леонтєва, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, О. Г. Спіркіна, В. В. Століна, І. І. Чеснокової, Д. Б. Ельконіна, Е. Еріксона. Водночас, основні роботи, що виконувалися в цьому контексті, висвітлюють не стільки проблеми професійної ідентичності, скільки специфіку становлення професійного «Я» (О. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьєв, О. О. Деркач, С. Т. Джадарьян, Н. В. Кузьміна, Л. Г. Лаптев, В. Г. Михайловський та ін.). Особливого значення набули пошуки шляхів упровадження особистісного підходу в процес формування спеціаліста-професіонала, сприяння розвитку його професійної самосвідомості (О. І. Бондарчук, М. І. Варий, І. В. Дубровіна, М. М. Заброцький, М. П. Лукашевич, С. С. Макаренко, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якіль, І. В. Сингаївська, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко). Основні наукові пошуки зосередилися на сфері педагогічної діяльності (І. П. Андрійчук, О. М. Анісімова, Р. Бернс, В. С. Магун, Л. М. Митіна, Д. Ф. Ніколенко, В. А. Семиченко, О. Г. Солодухова, П. А. Шавир, І. М. Юсупов).

Незважаючи на те, що останнім часом активізувалися дослідження процесу формування професійної Я-концепції, який фактично виступає складником процесу професійної ідентифікації майбутніх психологів, співробітників МВС, прикордонної служби, працівників митної служби та юристів, наукових розвідок зі становлення професійної ідентичності співробітників СБ України не виявлено. Недостатня вивченість особливостей становлення професійної ідентичності співробітників Служби безпеки України та можливостей

її формування й увиразнили актуальність здійснення відповідного науково-теоретичного обґрунтування цього феномена.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу стану розробленості проблеми формування професійної ідентичності в психолого-педагогічній науці та практиці, а також визначення перспективності проведення відповідних досліджень у підготовці й підвищенні кваліфікації співробітника Служби безпеки України.

Вирішення питання про сутність і характер відносин людини з професійною діяльністю зумовлює необхідність вивчення таких складників її свідомості, як професійна ідентичність, професійна Я-концепція, професійний Я-образ, професійна самосвідомість, а також і уточнення поняття «професія».

Виокремлюють декілька значень терміну «професія»: 1) спільнота людей, які зайняті в певній галузі, сфері праці; 2) галузь діяльності як множина трудових посад; 3) робота, процес діяльності в певній сфері; 4) якісна визначеність людини, яка має певні вміння, знання, досвід, особистісні якості; 5) соціальна позиція людини; 6) група споріднених спеціальностей (Є. О. Клімов, В. Д. Брагіна).

До ознак професії прийнято уналежнювати: а) її об'єктивні ознаки (галузь діяльності, зміст і функції діяльності, множина посад, потенційні можливості забезпечення матеріального добробуту працівників); б) соціальні (соціальна значущість праці, її престиж, позиція людини); в) нормативно-правові (система правових і етичних нормативів, що визначають зміст відповідної діяльності, необхідний рівень освіти, привілеї, ступінь і характер відповідальності, вимоги до виконавців, рівня їхньої професійної компетентності); г) суб'єктивні (професійно необхідні якості людини), д) психологічні (ступінь усвідомлення та прийняття людиною цих ознак діяльності як особистісно значущих, підпорядкування їх вимогам власної поведінки й тенденціям особистісного розвитку).

Тому зміст професійної діяльності знаходить своє конкретне відображення лише тоді, коли її виконавець:

- 1) не лише має спеціальну підготовку, тобто володіє певною сукупністю знань і вмінь, а й розуміє необхідність їхнього

неперервного розширення, поглиблення, удосконалення протягом усього періоду професійної діяльності;

- 2) розуміє значущість своєї діяльності для суспільства, долає за необхідності тимчасові труднощі, проявляє здатність до обмеження своїх потреб, якщо цього вимагають завдання, які висуває суспільство, а також здатний розглядати свою діяльність у ракурсі більш широкої соціальної перспективи, суспільних потреб і інтересів;
- 3) розуміє доцільність чіткого дотримання як правових, так і етичних норм, які висуваються до певної професії;
- 4) розглядає професію не як засіб механічного отримання певного соціального статусу, а як сферу реалізації свого особистісного потенціалу й індивідуальної активності. Суспільне визнання, із його точки зору, зумовлюється не посадою, а відповідністю до певного соціального та професійного еталона;
- 5) усвідомлено ставиться до безпосередніх зовнішніх вимог, здатний уникати деструктивного впливу зовнішніх обставин, умов, тиску хибних авторитетів, спроможний робити власний вибір в умовах невизначеності й адекватно поводити себе в будь-яких професійних ситуаціях;
- 6) підпорядковує свій особистісний розвиток вимогам професії та разом з тим долає тенденції виникнення професійних деформацій, своєчасно помічає виникнення таких симптомів, як прагнення до редукації діяльності, емоційне вигорання, трансформація особистісних і професійних цінностей і цілей у небажаний бік тощо.

Досягнення такої якості відносин із професійною діяльністю на індивідуальному рівні забезпечується завдяки розвитку професійної ідентичності.

Професія співробітників СБ України – «військовослужбовець». Останні політичні події в країні вплинули на ставлення суспільства до цієї професії. Зокрема, за даними опитування, проведеного Дослідницьким центром Міжнародного кадрового порталу hh.ua [10] у вересні 2014 року, у якому взяли участь 1200 респондентів, в умовах нестабільності в країні зріс престиж військовослужбовців і представників правоохоронних органів. У переліку з 32 професій військовослужбовців розвідники та прикордонники посіли одинадцяте місце (12%), а співробітники МВС, прокуратури, СБУ і МНС – дванадцяте (11%). Ці професії у 2014 році набрали в оди-

надцять-дванадцять разів більше голосів, ніж у 2013 році (рис. 1). Такі зміни мають відбиватися й у ставленні співробітників до своєї професійної діяльності, зокрема в підвищенні рівня професійної ідентичності.

Професійну ідентичність більшість дослідників вважає базовим відношенням між людиною та професією. Фактично **професійна ідентичність** розглядається як ступінь засвоєння людиною вимог професії

та відповідності до соціальних очікувань від неї як фахівця в певній сфері трудової діяльності. Ця відповідність стосується як особистісних якостей (наявність якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій), так і особливостей поведінки та діяльності (нормовідповідність, ефективність). Професійна ідентичність розглядається також як самореалізація людини в професійному середовищі.

Поняття професійної ідентичності відносно недавно почало привертати увагу дослідників. Тривалий час відносини людини з професією визначалися через поняття професійної відповідності та професійної готовності. Під професійною відповідністю розуміють наявність у людини системи якостей, що вимагаються від неї професією. Тобто цей термін означає збіг якостей людини з об'єктивно необхідними для успішного виконання професійних функцій. Термін «професійна готовність» є більш складним. Він передбачає як наявність об'єктивно необхідних якостей, так і ступінь сформованості в людини основних психологічних регуляторів діяльності, до яких належать «образ об'єкта» (суб'єктивний образ професії), «образ суб'єкта (образ Я – самосвідомість)», «образ суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин» (професійна самосвідомість» (за Є. О. Клімовим).

Результатом збігу зовнішнього (об'єктивного) та внутрішнього (суб'єктивного), на



Рис. 1. Рейтинг професії військовослужбовців і представників правоохоронних органів у топ-12 найпрестижніших професій (за даними Дослідницького центру Міжнародного кадрового порталу hh.ua)

думку багатьох науковців (В. Г. Асеев [1], К. М. Гуревич [4], А. О. Русалінова [7], Є. О. Клімов [5]), є задоволеність працею та взаєминами в колективі, успішність праці, низька психофізіологічна «ціна» праці, тощо.

У вітчизняній психології більш традиційним є розгляд відносин людини з професією в контексті відповідальності за свої професійні дії та стосунки з іншими учасниками. А, отже, відповідальність розглядається як системоутворюючий фактор професійної ідентичності [2].

Згідно з точкою зору Л. Б. Шнейдер [9], професійна ідентичність виступає як усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професії та певної професійної спільноти. Будучи детермінованою професійним спілкуванням і професійним досвідом, вона репрезентується у свідомість за допомогою мовних засобів через образ «Я». Отже, фактично професійна ідентичність є переломлення особистісної та соціальної ідентичності через призму професійної реальності. Становлення професійної ідентичності відбувається через процес професійної ідентифікації – процес, що базується на усвідомленому чи підсвідомому прагненні до об'єктивної та суб'єктивної єдності з професійною групою, справою, що спричиняє наступність і відтворення професійних характеристик. Професійна ідентичність є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе

представником певної професії та певної професійної спільноти, певному ступені ототожнення себе зі справою, а також іншими суб'єктами професійної діяльності, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я».

Для співробітника СБ України професійна ідентичність репрезентується в усвідомленні себе військовослужбовцем, захисником Вітчизни та національної безпеки України.

Факторами, що впливають на формування професійної ідентичності, є нормативи, визначені в державних документах про освіту (освітньо-кваліфікаційні характеристики випускника), відповідні професіограми та психограми, суспільні очікування, взірці, стереотипи, що, з одного боку, «зафіксовані в різноманітних інформаційних джерелах, та, з іншого, представлені в діяльності окремих професіоналів.

До внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності зараховують: 1) емоційно-позитивний фон, на якому відбувалося отримання інформації про власну професію; 2) позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; 3) емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до конкретної професійної спільноти; 4) успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; 5) міру відповідальності, яку фахівець готовий на себе прийняти; 6) співвідношення процесуальної та цільової активності; 7) рівень особистісного й операційного («технологічного») розвитку; 8) характер самоприйняття, співвідношення інтегрального та локального (ситуативно прив'язаного) його компонентів; 9) мотиваційну готовність до реалізації себе на обраному професійному шляху, до входження в професійну спільноту; 10) схильність до постійного самодослідження та особистісного розвитку, поглиблення образу «Я».

Як уже зазначалося вище, у суспільстві зараз відбувається переосмислення ролі військовослужбовця в цілому та співробітника Служби безпеки зокрема, що проявляється у зростанні престижності відповідних професій. Водночас до недавнього часу спостерігалася і зворотна тенденція. Недавні криваві події Майдану викликали негативне ставлен-

ня суспільства до правоохоронних органів, які ототожнювалися з діючим владним режимом. На сьогодні актуальним є формування позитивного образу професії військовослужбовця, що передбачає врахування різних факторів професійної ідентичності. З боку суспільства має забезпечуватися надання позитивної інформації про професію військовослужбовців і представників правоохоронних органів, демонструватися досвід цієї професійної діяльності. Також слід працювати з внутрішніми факторами професійної ідентичності – забезпечувати формування сприятливого образу професії, мотивації курсантів і слухачів до професійної діяльності.

До найбільш значущих моментів становлення професійної ідентичності співробітників СБ України уналежнюють виховання відповідно до традицій у сім'ї та найближчому оточенні; отримання інформації про професійну приналежність значущих інших і переробку цієї інформації; отримання інформації про особливості різних професій і її оцінювання; формування образу професії, який значною мірою залежить від емоційного забарвлення отриманої інформації. Для професій військовослужбовців та співробітників правоохоронних органів це припускає наступність поколінь, виховання в душі військових традицій, демонстрацію високих зразків правоохоронної діяльності, формування позитивного образу професії.

Значну увагу в сучасній психолого-педагогічній науці приділяють взаємозв'язку професійної самосвідомості та професійної ідентичності. Так, Є. О. Клімов розглядає цей взаємозв'язок таким чином: «Я» вбирає в себе професію, професійна самосвідомість структурується в ній через усвідомлення своєї приналежності до професійної спільноти, визначення відповідності професійним еталонам і професійним ролям, отримання визнання у професійній групі через продукування й усвідомлення своїх індивідуальних способів успішної дії, свого стилю в роботі [5]. Л. Б. Шнейдер [9] вважає, що професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії з Я-концепцією. Еталоном, мірилом професійної самосвідомості виступає професійний прототип як персоніфікований образ

самої професії чи узагальнений образ типового професіонала, який розвивається в ході навчання та практичної діяльності людини і від окремих, ізольованих еталонів-типажів піднімається до рівня системно організованої так званої «імпліцитної теорії особистості», яку, власне, і слід вважати професійною ідентичністю. С. А. Будасі критерієм ідентифікації вважає близькість її внутрішньому еталону чи відхід від нього [3].

Отже, стійка профідентичність реалізується: а) через свій професійний досвід, свою роботу, яку спеціаліст може робити добре, результати якого приносять йому задоволення; б) через ототожнення себе з професійною групою, яка оцінюється позитивно, і дистанціювання від інших професійних спільнот; в) через себе, розкриття свого функціонального потенціалу, самоздійснення, тобто через позитивний образ професійного «Я».

У певний період життєдіяльності (на етапі вибору й отримання професії у відповідному навчальному закладі) професійна ідентифікація стає провідним фактором життєдіяльності. Але цей процес не припиняється й надалі. Як справедливо зазначає В. А. Семиченко, важливим завданням професіонала є збереження професійної ідентичності, адже в умовах безпосередньої професійної діяльності часто виникає низка деструктивних тенденцій, зумовлені як характером самої діяльності, так і умовами, у яких вона реалізується. Так, у виконавців часто з'являється неусвідомлене прагнення до спрощення діяльності, коли значущим стає лише те, що безпосередньо вимагається, а психологічні та соціальні контексти поступово згортаються чи взагалі втрачаються. Особливо часто це виникає за надмірної напруженості праці, високому рівні професійної відповідальності, надмірній формалізації та бюрократизації діяльності, нечіткій системі делегування функцій [8].

Ознакою порушення процесу ідентифікації є зміна так званого образу професії, який розуміють як уявлення людини про обрану професію та її ставлення до неї. Зрозуміло, що в людей, які багато років працюють у відповідній сфері, є вже реальні (а не ідеалізовані, як у майбутніх фахівців) знання про сутність відповідної діяльності, хоча вони знач-

ною мірою пов'язані з конкретним місцем праці, тими умовами та відносинами, що склалися. Тому в цьому ракурсі більше змінюється ставлення до професії, ніж її зміст. У змістовному плані основної деформації може зазнавати образ професії, а, отже, взірць професіонала, на який зорієнтований фахівець і вимогам якого він вважає за необхідне підпорядкувати власний особистісний розвиток.

Отже, у системі орієнтації молоді на цю професію в суспільстві сьогодні існують протилежні образи, які базуються не на реальному знанні цього виду діяльності, а на суспільних стереотипах. До останніх часів молодь часто звертала увагу на соціальні гарантії, що надавала ця професія, владні можливості. В умовах складних політичних обставин, реалізації антитерористичної операції в Україні можлива ідеалізація цієї діяльності, наповнення її змісту надмірним романтизмом, героїзмом, очікуванням суспільного визнання. Дехто, навпаки, може надто критично ставитися до представників цієї професії, що спричинено суспільно-історичними передумовами й політичними трансформаціями соціуму. Будь-які із цих поглядів не надають молоді реальних орієнтирів, а сприяють виникненню деформованого образу професії, що погрожує можливими розчаруваннями та незадоволеністю професійним вибором.

У професійній підготовці співробітників СБ України питання формування реального образу професії та відповідної йому професійної ідентичності ще не стали базовим компонентом роботи з майбутніми спеціалістами. Навчальний процес має більше предметну, ніж особистісну спрямованість. Тому вихідні моделі образу професійної діяльності та професіонала, а також тенденції їхніх змін не отримали відповідного методичного й організаційного інструментарію.

Професійна діяльність співробітників СБ України характеризується високою емоційною напругою, професійною відповідальністю, необхідністю постійно діяти в ситуаціях невизначеності (не лише змістовно-професійної, а й соціально-політичної), що значною мірою сприяє викривленню процесу професійної ідентифікації.

Вирішення цієї проблеми потребує спеціальних досліджень, що передбачають побудову теоретичної моделі образу професії співробітника Служби безпеки України, визначення методичної бази дослідження особливостей розвитку образу професії для різних категорій співробітників, виявлення тенденцій особистісного розвитку майбутніх і діючих співробітників у контексті їхньої відповідності до професійних вимог та ін.

#### Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Боришевский М. И. Теоретические вопросы самосознания личности / М. И. Боришевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К. : Вища школа, 1980. – С. 5–38.
3. Будасси С. А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса / С. А. Будасси. – М. : Модус, 1998. – 112 с.
4. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика / К. М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2008. – 301 с.
5. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – М. : Знание, 1983. – 224 с.
6. Кричевский В. Ю. Совершенствование знаний директора школы в системе повышения квалификации / В. Ю. Кричевский // Сб. науч. тр. – М., 1983. – 280 с.
7. Русалинова А. А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах / А. А. Русалинова // Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения : [сборник статей] / Акад. наук СССР, Ин-т психологии ; [отв. ред. д.ф.н. Е. В. Шорохова, к. псих. н. О. И. Зотова]. – М. : Наука, 1979. – С. 117–145.
8. Семиченко В. А. Сформированность представлений о профессионально значимых качествах учителя как психологическое условие активности студентов в учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Семиченко ; Московский гос. педагогический институт им. В. И. Ленина. – М., 1981. – 16 с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МССИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
10. <http://hh.ua/article/15503>

**Н. М. ARTIUSHYN**

Київ

#### THEORETICAL BACKGROUND OF PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT OF THE EMPLOYEES OF THE SECURITY SERVICE OF UKRAINE

*The problem of formation of professional identity of the Security Service of Ukraine. Implemented in the theoretical analysis of psychological and educational science. The essence of the concept of professional identity. Shows the relationship of the concepts of professional identity accordance professional and vocational readiness. Describes the manifestation of professional identity for Security Service of Ukraine. We consider the positive and negative factors in the formation of professional identity of the Security Service of Ukraine.*

*Key words: profession, professional identity, professional self-concept, professional self-image, professional identity, the Security Service of Ukraine.*

**Г. М. АРТЮШИН**

г. Киев

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБЫ БЕЗОПАСНОСТИ УКРАИНЫ

*В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной идентичности сотрудника Службы безопасности Украины. Осуществлен теоретический анализ проблемы в психолого-педагогической науке. Раскрыта сущность понятия профессиональной идентичности. Показано соотношение профессиональной идентичности с понятиями профессионального соответствия и профессиональной готовности. Описано проявление профессиональной идентичности для сотрудника Службы безопасности Украины. Названы положительные и отрицательные факторы формирования профессиональной идентичности сотрудников Службы безопасности Украины.*

*Ключевые слова: профессия, профессиональная идентичность, профессиональная Я-концепция, профессиональный Я-образ, профессиональное самосознание, сотрудники Службы безопасности Украины.*

Стаття надійшла до редколегії 11.03.2015



УДК 378.046-021.68.011.3-051.091.279.7:5-043.83:303.82:005.336.1(045)

**О. О. БАБКОВА**

м. Запоріжжя

helen\_2370@mail.ru

## **МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті представлено загальну методику експериментального дослідження ефективності впровадження структурно-функціональної моделі та реалізації організаційно-педагогічних умов щодо формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності; окреслено етапи організації дослідно-педагогічної роботи. Запропоновано низку адаптованих методик, що доводять валідність факторно-критеріальної моделі визначення рівня готовності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної освіти до оцінювальної діяльності.*

*Ключові слова: структурно-функціональна модель, організаційно-педагогічні умови.*

Упродовж 2011–2014 років проводилося дослідження щодо формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту виявив потреби вчителів природничих спеціальностей в оновленні змісту післядипломної освіти, впровадженні андрагогічної моделі навчання, сучасних ІКТ-технологій, а також довів недостатню готовність до оцінювальної діяльності вчителів природничих спеціальностей, рівень якої підтверджено на основі самооцінювання за факторно-критеріальною моделлю з урахуванням усіх компонентів: мотиваційно-орієнтовального, змістовного, процесуального (технологічного), оцінно-рефлексивного. Такі результати позначаються на свідомо активному розумінні функцій оцінювання, знижують результативність і ефективність організації навчально-виховного процесу та рівень культури оцінювання.

Недостатнє дослідження формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності зумовило необхідність емпіричної експериментальної перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування такої готовності та організаційно-педагогічних умов її реалізації.

Аналіз наукової літератури [1] доводить, що у дослідженні оцінювальної діяльності склалося декілька методологічних підходів, а саме:

- системний підхід дозволяє розглядати оцінювальну діяльність як цілісну множину елементів, а саме аналіз, виділення головного та другорядного, аналіз безпосереднього досвіду діяльності та відношень, встановлення позитивних та негативних проявів, співставлення конкретних дій і співвіднесення їх із самооцінкою та оцінкою [2], які слід розглядати в сукупності відношень і зв'язків;
- діяльнісний підхід передбачає вивчення в цілісній логіці всіх компонентів оцінювальної діяльності: цілі, мотиви, дії, операції, регулювання, контроль, аналіз результатів;
- компетентнісний підхід зумовлює розуміння оцінювальної компетентності в рішенні професійних оцінювальних задач на основі методологічних, цілепокладальних, аналітичних, діяльнісних, аксіологічних, прогностичних, оцінювально-результуючих знань, умінь та професійно-педагогічного досвіду [11];
- прибічники аксіологічного підходу [5; 9] та інші розглядають оцінювальну діяльність «як механізм усвідомлення об'єктів соціальної дійсності як цінностей із точки зору їхньої цінності, корисності»,

«як активну взаємодію людини з оточенням, спрямовану на розпізнавання його ціннісної сутності, на виявлення необхідних для людини життєво важливих цінностей»; як «цілісний, мотивований, цілеспрямований процес управління в ціннісно-орієнтованих оцінних ситуаціях, організованих і реалізованих учителем в процесі навчання, в результаті якого відбувається розвиток навчальної діяльності молодших школярів на основі формування до неї ціннісного відношення»;

- на основі кваліметричного підходу здійснюється системна діагностика якісних та кількісних характеристик ефективності функціонування й тенденцій саморозвитку освітньої системи [1; 4].

Тому, враховуючи сучасні наукові підходи, постає проблема з визначення й упровадження організаційно-педагогічних умов як структурної оболонки педагогічних технологій та моделей, що забезпечать ефективне формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності.

Метою статті є визначення методичних аспектів експериментального дослідження формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності.

Відповідно до визначеної проблеми з урахуванням її об'єкта та предмета розроблено програму експериментального дослідження, відповідно до якої теоретичну й дослідно-педагогічну роботу розподілено на три етапи.

1. На підготовчому етапі (2011 р.) розглянемо теоретичні дослідження з проблеми формування готовності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти до оцінювальної діяльності, визначено мету та завдання дослідження, розроблено структурно-функціональну модель та визначено організаційно-педагогічні умови формування готовності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти до оцінювальної діяльності; визначено критерії, показники та рівні готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності, розроблено науково-методичний комплекс спецкурсу «Оцінювальна діяльність вчителів природничих спеціальностей» (очна та дистанційна форми навчання).

2. На констатувальному етапі експерименту (2011 р.): проведено пілотне дослідження; сформовано експериментальну та контрольну групи; розроблено кваліметричну модель із метою проведення діагностики рівня готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності; здійснено діагностику рівня готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності до початку формувального експерименту. Метою пілотного дослідження стало визначення факторів впливу різних форм підвищення кваліфікації на формування готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності; з'ясування проблем оцінювальної діяльності педагогів. Так, майже кожен третій респондент називає найбільш значущими формами підвищення кваліфікації курси та самоосвіту. Пріоритетною проблемою визначено утруднення у використанні методів аналізу конкретних ситуацій. Методику дослідження розроблено на основі методичних порад Г. М. Гнатієнка [3.], В. В. Григораша [4]. На цьому етапі зафіксовано майже рівнозначні результати обох груп за усіма показниками, критеріями та загальним рівнем сформованості готовності до оцінювальної діяльності, що доводять тісні кореляційні зв'язки: коефіцієнти кореляції відповідно становлять 0,98; 0,99; 0,999.

3. Формувальний етап експерименту проводився протягом 2012 – 2014 років. На цьому етапі визначено сукупність умов формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності, впроваджено структурно-функціональну модель формування готовності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти до оцінювальної діяльності, здійснено якісний та кількісний аналіз отриманих результатів педагогічного експерименту та впроваджено результати дослідження в інститутах післядипломної освіти.

Для участі у формувальному експерименті залучено вчителів закладів освіти різних територіальних одиниць Запорізької області, оскільки респондентами стали педагоги, які проходили курсову перепідготовку та за фахом викладали біологію.

Загальна кількість учителів, задіяних у педагогічному експерименті, склала 60 осіб,

із них: до складу експериментальної групи ввійшло 30 педагогів, контрольна група налічувала також 30 вчителів біології. Під час поділу вибірки на контрольну й експериментальну групу використано такі критерії відбору: приблизно однаковий рівень розподілу вчителів за кваліфікаційними категоріями, педагогічним стажем роботи; склад учителів сільської та міської місцевості. Перевірка однорідності груп, які брали участь у педагогічному експерименті, визначалася за допомогою методу середніх одиниць.

До величин, що варіювалися, в експерименті уналежнено організаційно-педагогічні умови реалізації формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності.

Рівневі показники готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності, сформованої у системі післядипломної освіти, вимірювалися в контексті мотиваційно-орієнтувального, змістовного, процесуального (технологічного), оцінно-рефлексивного критеріїв.

Інформацію про рівень готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності отримано шляхом самооці-

нювання за факторно-критеріальною моделлю. Для зниження частки впливу суб'єктивного фактора в самооцінюванні оцінка проводилась ще і експертним шляхом. Для цього були використано комплекс апробованих та модифікованих методик [6; 7; 10].

Результати дослідження дозволили зробити висновок, що сформованість готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності позитивно змінилася, адже відбувся якісний приріст за всіма структурними компонентами, які є критеріями, – майже кожен п'ятий учасник експерименту демонструє високий рівень; зменшилась кількість педагогів, які мали низький та базовий рівень (див. табл.).

Зміна мотиваційно-орієнтувального критерію актуалізувала розвиток змістовного компоненту, який є базовим для процесуального (технологічного). Подальша рефлексія сприяла розвитку самооцінки та приросту знань та вмінь з оцінювальної діяльності.

Ефективність впровадження структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльно-

**Порівняння результатів самооцінювання за факторно-критеріальною моделлю змін критеріїв готовності вчителів біології до оцінювальної діяльності експериментальної та контрольної групи, %**

З/п	Рівні готовності	Етапи педагогічного експерименту					
		Константний		Формальний		Показники змін	
		К	Е	К	Е	К	Е
1	<b>Мотиваційно-орієнтувальний</b>						
	високий	36,67	33,33	40	53,33	+3,33	+20
	базовий	53,33	53,33	53,33	40	0	-13,33
	низький	10	13,33	6,67	6,67	-3,33	-6,66
2	<b>Змістовний</b>						
	високий	26,67	30	30	53,33	+3,33	+23,33
	базовий	63,33	60	63,3	43,33	0	-16,67
	низький	10	10	6,67	3,33	-3,33	-6,67
3	<b>Процесуальний (технологічний)</b>						
	високий	23,33	23,33	26,67	46,67	+3,37	+23,34
	базовий	63,33	60	60	46,67	-3,33	-13,33
	низький	13,33	16,67	13,33	6,67	0	-10
4	<b>Оцінно-рефлексивний</b>						
	високий	23,33	23,33	26,67	43,33	+3,34	+20
	базовий	63,33	60	60	46,67	-3,33	-13,33
	низький	13,33	16,67	13,3	10	0	-6,67

сті досліджувалася шляхом порівняння результатів комплексної діагностики змін компонентів готовності до оцінювальної діяльності вчителів біології експериментальної та контрольної груп, для чого використано методіку оцінки різниці між варіантами сполучених рядів (метод парних порівнянь) [8, 127–128].

Отже, результати самооцінювання за факторно-критеріальною моделлю формувального етапу експерименту свідчать про позитивну динаміку змін за всіма показниками, критеріями та загальним рівнем сформованості готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності. Валідність використаної факторно-критеріальної моделі підтверджують адаптовані методіки, оскільки кореляційні зв'язки між результатами самооцінювання й опитуванням (тестуванням) тісні та коливаються в діапазоні від 0,81 до 1. Такі тісні кореляційні зв'язки дотично свідчать про сформовані навички в педагогів репрезентативної вибірки до здійснення самооцінювальних процедур та осмислення та сформованості всіх компонентів і показників готовності до оцінювальної діяльності.

Проведений аналіз кількісних і якісних результатів експериментальної роботи доводить можливість упровадження структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов щодо формування готовності вчителів природничих спеціальностей до оцінювальної діяльності в практику післядипломної освіти.

**О. О. БАБКОВА**

Zaporizhzhia

**THE METHODS OF THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTIVENESS OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL IMPLEMENTATION AND THE REALIZATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE PREPAREDNESS OF THE TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES IN POSTGRADUATE EDUCATION TO THE VALUATION ACTIVITIES**

*The article presents a general methodology of the experimental studies of the effectiveness of the structural-functional model and the implement of the organizational pedagogical conditions for the formation of the postgraduate education preparedness of teachers of the natural specialties assessment activities; outlined the stages of research and teaching work. A number of the techniques adapted proving the validity quotient-criterial model definition in postgraduate education of teachers being ready to the natural specialties and the appreciation activities.*

*Key words: structural and functional model, organizational and pedagogical conditions.*

**Список використаних джерел**

1. Булынский Н. Н. Проблемы организации оценочной деятельности в профессиональных образовательных учреждениях / Н. Н. Булынский, А. А. Сытникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 87–90.
2. Васильева З. И. Изучение личности школьника учителем [Текст] / З. И. Васильева, Т. В. Ахаян, М. Г. Казанкина. – М.: Педагогика, 1991. – 138 с.
3. Гнатієнко Г. М. Експертні технології прийняття рішень: [монографія] / Г. М. Гнатієнко, В. Є. Снитюк. – К.: ТОВ «Маклаут», 2008. – 444 с.
4. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу / В. В. Григораш // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – № 34 (87). – С. 140–146.
5. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
6. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб., 2003. – С. 427–428.
7. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
8. Лакин Г. Ф. Биометрия / Г. Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1968. – 284 с. с.127–128.
9. Селезнев В. Н. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук [Текст]: спец. 13.00.01 / В. Н. Селезнев. – Борисоглебск, 1997. – 25 с.
10. Симонов В. П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие / Симонов В. П. – М.: МРА, 1999. – 48 с.
11. Сытникова А. В. Сущность оценочной компетенции в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://genproedu.com/paper/2009-01/full\\_067-070.pdf](http://genproedu.com/paper/2009-01/full_067-070.pdf).

**Е. А. БАБКОВА**  
г. Запорожье

## **МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ К ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье представлена общая методика экспериментального исследования эффективности внедрения структурно-функциональной модели и реализации организационно-педагогических условий для формирования готовности учителей естественно-научных специальностей в последипломном образовании к оценочной деятельности; очерчены этапы организации опытно-педагогической работы. Предложен ряд адаптированных методик, доказывающих валидность факторно-критериальной модели определения в системе последипломного образования готовности учителей естественно-научных специальностей к оценочной деятельности.*

*Ключевые слова: структурно-функциональная модель, организационно-педагогические условия.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378.046-021.64(410):364

**О. П. БАРТОШ**

м. Ужгород  
lenapichkar@yahoo.com

## **ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

*На сьогодні у Великій Британії сформована доволі цікава структура підготовки фахівців до роботи в соціальній сфері, представлена різнорівневою багатоступінчатою системою. У статті розкрито окремі особливості денної підготовки докторів наук у соціальній сфері у відповідних регіонах Великої Британії. Представлено вимоги для вступу на докторські програми. Охарактеризовано етапи навчання. Визначено напрями підготовки докторів у соціальній сфері: «Соціологія», «Соціальна робота», «Соціальна політика», «Кримінологія», «Слабоумство» та ін. Запропоновано для розгляду програму підготовки докторантів за напрямом «Соціальна робота» в Університеті м. Стрелінг (Шотландія).*

*Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, доктор наук.*

Соціальна робота доволі сильно розвинута в багатьох західних країнах: США, Великій Британії, Бельгії та ін. На сьогодні у Великій Британії освітні послуги надають понад 160 університетів та коледжів [3], серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи займаються щонайменше 70 освітніх закладів.

Дослідженню теоретико-методологічних основ соціальної роботи й окремих аспектів підготовки соціальних працівників в Україні та закордоном присвячено роботи вітчизняних науковців В. Васильєва, І. Зверєвої, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, І. Миговича, Л. Міщик, О. Ольхович, В. Поліщук, О. Пришляк, В. Полтавця, Г. Попович, В. Сидо-

рова, Н. Собчак та ін. Проблема підготовки соціальних працівників у Великій Британії стала предметом дослідження зарубіжних учених М. Баркер, Дж. Лішман, Б. Мундей, С. Шардлоу, Е.Янгхазбенд.

Метою нашої статті є розгляд особливостей теоретичної підготовки докторів соціальної роботи у Великій Британії на сучасному етапі.

Структура підготовки дипломованих фахівців у Великій Британії до 2001-го року визначалася Центральною радою з питань освіти та підготовки в соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work), створеною у 1983 році. Вона припинила своє функціонування 1 жовтня 2001 року.

Після проведеної реформи на початку 2000-го року у Великій Британії її обов'язки розподілено між національними радами з питань надання соціальних послуг у відповідних регіонах. Таким чином, створено Загальну раду з питань соціального опікування (General Social Care Council) в Англії; Раду з питань піклування (Care Council for Wales) в Уельсі; Раду з питань надання соціальних послуг (Scottish Social Services Council) у Шотландії; Раду з питань соціального піклування (Northern Ireland Social Care Council) у Північній Ірландії [1].

Підготовка соціальних працівників організовується та забезпечується університетами чи коледжами у співпраці з різними типами соціальних агентств. Вони беруть на себе спільну відповідальність за відбір студентів, їхнє навчання та оцінювання, а також підтримку їхньої підготовки на сучасному рівні.

Розглянемо теоретичну підготовку докторів соціальної роботи за денною формою навчання у Великій Британії. Невелика кількість провідних університетів цієї країни (біля 10) пропонують навчання на ступінь PhD у соціальній сфері [2]. Докторські програми є, як правило, 3-річними за денною формою навчання та 4-річними – заочною [5].

Для вступу на навчання за докторською програмою потрібен диплом магістра з відзнакою в галузі соціальних наук університетів Великої Британії або інших країн. Докторант подає заяву на навчання та одну рекомендацію.

На 1-му році навчання в докторантурі пропонують узяти участь у 6 семінарах. Навчання проходить в групах і має на меті допомогти напрацювати дослідницькі навички. Докторанти готують під керівництвом два проекти, які спрямовані на розвиток дослідницьких навичок. Перший – критичний огляд досліджень із конкретної теми (8 000 слів), другий – малий дослідницький проект (small scale research project) (10 000 слів).

На 2-му році навчання в докторантурі пропонують узяти участь у 6 семінарах, призначених для підвищення обізнаності про значні теоретичні та методологічні позиції та підходи. Докторанти проводять критичне аналітичне дослідження у сфері, яка пов'язана з практикою. Для підготовки цього дослі-

дження-проекту (18 000–20 000 слів) призначається керівник.

Із метою написання дослідження-проекту кожного студента прикріплюють до певного дослідницького центру (в межах університету чи до інших наукових центрів, які співпрацюють з університетом у межах різноманітних проектів). На сьогодні студентам пропонують до розробки такі теми: супервізія в соціальній роботі, тривалий фостерінг, теорія прив'язання (attachment theory), діти біженців, діти вулиці, дитячі служби та добробут дітей, підтримка сім'ї, батьківство та сім'я, соціальні служби для дорослих тощо [4].

Так, для прикладу, в межах теми «дитячі служби та добробут дітей» докторанти, науковці та дослідники опрацьовують такі підтеми:

- діти групи «ризик». Вивчаються комплексні зв'язки між дитячою кривдою, теорією прив'язання, втручання в життя дитини та їхній вплив на результати роботи з дітьми; нерівномірний розподіл влади та впливу між клієнтами служб, соціальними працівниками та менеджерами;
- соціальна опіка та охорона здоров'я. Розглядаються соціально-правові межі міжпрофесійних стосунків у співпраці професіоналів в процесі надання допомоги дітям;
- розміщення в родині, фостерінг та всиновлення. Досліджуються нові підходи у психології та практиці розміщення дитини тощо [6].

Якщо докторант через різні причини не може продовжувати навчання, то після успішного завершення першого навчального року (60 кредитів) отримує так званий сертифікат із післядипломної освіти – сертифікат із прикладних соціальних досліджень (Certificate in Applied Social Research).

Якщо докторант із різних причин не може продовжувати навчання, то після успішного завершення другого навчального року (120 кредитів) отримує так званий диплом із післядипломної освіти – диплом із прикладних соціальних досліджень (Diploma in Applied Social Research).

Якщо докторант після успішного завершення другого навчального року має зарахованих 120 кредитів та пройшов практичне навчання, то він / вона додатково отримує

диплом магістра в галузі досліджень із соціальної роботи (Masters in Social Work Research and Evaluation).

На третьому році та в подальшому (залежно від форминавчання: денна чи заочна) докторанти готують дисертацію (до 100 000 слів залежно від навчального закладу). Дисертацію оцінюють один внутрішній та 1 зовнішній рецензент. Остаточні результати написання дисертації оцінюють під час її усного захисту.

Докторанти також мають можливість не захищати дисертацію, але при цьому вони повинні опублікувати від 4-х до 6-ти взаємопов'язаних науково-дослідних робіт обсягом 80 000 слів. Такі науково-дослідні роботи можуть уміщувати доповіді, розділи в монографіях, цілі монографії та підручники чи посібники. Вони повинні бути опублікованими за період навчання в докторантурі.

Також на третьому році навчання докторанти беруть участь у трьох семінарах і працюють переважно індивідуально з науковим керівником [9].

Тематика обов'язкових семінарів містить: якісні та кількісні дослідницькі методи в со-

ціальній роботі; перспективи соціальної політики; філософія соціальних наук; держава та суспільство; основні навички та вміння під час проведення соціальних досліджень.

Тематика вибіркового семінарів: насильство в сім'ї; дослідження, законодавство, практична робота; інші кількісні дослідницькі методи в соціальній роботі; управління та зміна інституційної основи; дослідження у сфері охорони здоров'я та соціальної опіки; дослідження проблем бідності, нерівності та соціальної інтеграції; дослідження проблем соціального захисту дітей та сімей; економіка соціальної політики.

На сьогодні у соціальній сфері Великої Британії докторські програми пропонуються за напрямками «Соціологія», «Соціальна робота» (див. табл. 1), «Соціальна політика», «Кримінологія», «Слабоумство» та ін. Також є можливість долучитися до вивчення проблем, що тісно пов'язані з розробкою теоретичних, емпіричних, політичних досліджень, співпрацюючи зі світовими науковцями, міждисциплінарними школами. У 2008 році програма Research Assessment здійснила аналіз проведених докторантами досліджень

Таблиця 1

**Програма підготовки докторантів за напрямком «соціальна робота» в Університеті м. Стрелінг (Шотландія, Велика Британія) [8].**

Рік навчання	Заочна форма	Денна форма
1	2	3
1	1 семестр	
	<p>Методологія та методи наукових досліджень (Research Design and Process). Курс орієнтований на дослідницький процес, науково-дослідне проектування та реалізацію соціальних досліджень. 15 кредитів.</p> <p>На вибір 1 курс (15 кредитів) з:</p> <p>1. Ризик і прийняття рішень (Risk and decision making). Курс досліджує теоретичні основи для розуміння та роботи з ризиком в організаціях; контекст і вплив ризику, уникнення ризиків.</p> <p>2. Управління та персонал для супервізії (Managing and Supervising Staff). Курс досліджує теорії лідерства та аналізує стилі управління, етичні питання, розвиток персоналу та антидискримінативну практику.</p>	<p>Методологія та методи наукових досліджень (Research Design and Process). Курс орієнтований на дослідницький процес, науково-дослідне проектування та реалізацію соціальних досліджень. 15 кредитів.</p> <p>На вибір 1 курс (15 кредитів) з:</p> <p>1. Ризик і прийняття рішень (Risk and decision making). Курс досліджує теоретичні основи для розуміння та роботи з ризиком в організаціях; контекст і вплив ризику, уникнення ризиків.</p> <p>2. Управління та персонал для супервізії (Managing and Supervising Staff). Курс досліджує теорії лідерства та аналізує стилі управління, етичні питання, розвиток персоналу та антидискримінативну практику.</p> <p>Кількісний аналіз даних (Quantitative Data Analysis). Курс включає лекції та лабораторні заняття в комп'ютерних залах.</p> <p>Якісний аналіз даних (Qualitative Data Analysis). Курс робить акцент на вміння зафіксувати результати якісного аналізу даних.</p>

## Продовження табл. 1

1	2	3
2 семестр	<p>Природа соціального оточення (Nature of Social Enquiry). Курс знайомить студентів із природою науки, соціальними науками та соціологічним знанням із різних точок зору. 15 кредитів.</p> <p>Аналіз політики й оцінка досліджень (Policy Analysis and Evaluation Research). Курс досліджує проблеми, концепції та вміння аналізувати політику, що реалізовується. 15 кредитів.</p>	<p>Природа соціального оточення (The Nature of Social Enquiry). Курс знайомить студентів із природою науки, соціальними науками та соціологічним знанням із різних точок зору. 15 кредитів.</p> <p>Аналіз політики та оцінка досліджень (Policy Analysis and Evaluation Research). Курс досліджує проблеми, концепції та вміння аналізувати політику, що реалізовується. 15 кредитів</p> <p>На вибір 2 курси з: Удосконалення практики та організаційного потенціалу (Developing practitioner and organisational capacity). Курс досліджує теорію та моделі, які збагачують практику інноваціями. 15 кредитів.</p> <p>Управління змінами та інноваціями (Managing Change and Innovation). Курс досліджує теорії управління змінами, планування, здійснення та оцінки інновацій. 15 кредитів.</p> <p>Здоров'я, хвороби та інвалідність (Health, Illness and Disability). Курс досліджує центральну роль здоров'я в соціальному та емоційному стані користувачів послуг із соціальної роботи. 15 кредитів.</p> <p>Злочин, соціальне забезпечення та юстиція (Crime, Welfare and Justice). Курс досліджує ризик злочинності та вплив соціальної політики на правосуддя у справах неповнолітніх. 15 кредитів.</p> <p>Діти, сім'ї та суспільство (Children, Families and Society). Курс досліджує процеси оцінки соціальної роботи та втручання щодо дітей та сімей. 15 кредитів.</p> <p>Спільна практика (Collaborative practice). Курс розглядає вплив організаційної культури на надання послуг, а також аналізує проблеми і можливості міждисциплінарної практики. 15 кредитів.</p>
2 1 семестр	<p>Кількісний аналіз даних (Quantitative Data Analysis). Курс містить лекції та лабораторні заняття в комп'ютерних залах. 15 кредитів.</p> <p>Якісний аналіз даних (Qualitative Data Analysis). Курс робить наголос на вміннях зафіксувати результати проведеного якісного аналізу даних. 15 кредитів.</p>	Практичне навчання
2 семестр	<p>На вибір 2 курси (по 15 кредитів кожен) з: 1.Удосконалення практики та організаційного потенціалу (Developing practitioner and organisational capacity). Курс досліджує теорію та моделі, які збагачують практику інноваціями.</p> <p>2.Управління змінами та інноваціями (Managing Change and Innovation). Курс досліджує теорії управління змінами, планування, здійснення та оцінки інновацій.</p>	Написання дисертації



Закінчення табл. 1

1	2	3
	3. Здоров'я, хвороби та інвалідність (Health, Illness and Disability). Курс досліджує центральну роль здоров'я в соціальному та емоційному стані користувачів послуг із соціальної роботи.	
	4. Кримінал, соціальне забезпечення та юстиція (Crime, Welfare and Justice). Курс досліджує ризик злочинності та вплив соціальної політики на правосуддя у справах неповнолітніх. 15 кредитів.	
	5. Спільна практика (Collaborative practice). Курс розглядає вплив організаційної культури на надання послуг, а також аналізує проблеми та можливості між-дисциплінарної практики.	
	6. Діти, сім'ї та суспільство (Children, Families and Society). Курс досліджує процеси оцінки соціальної роботи та втручання щодо дітей та сімей.	
3	1 семестр	Написання дисертації
	2 семестр	
4		Написання дисертації

і виявила, що 95% із них були міжнародними й оцінені на відмінно, а 10% із них вважалися проведеними на світовому рівні [7].

Докторанти проходять і практичне навчання (для прикладу це можуть бути різні політичні установи, наприклад, Шотландський Парламент) або ж працюють безпосередньо з практикуючими фахівцями для застосування результатів досліджень, особливо в галузі соціальної допомоги, захисту дітей, соціальної політики тощо, роблячи безпосередній вплив на життя людей.

Отже, програми докторантури в галузі соціальної роботи готують учених нового покоління з соціальної роботи та соціального забезпечення, лідерів для вирішення складних соціальних проблем. Грунтуючись на міцній прихильності до соціальної справедливості та розширення прав і можливостей історично маргінальних і уразливих груп населення, програми надають ретельну підготовку з теорії, методів і цінностей професії соціальної роботи, необхідної для вирішення нагальних проблем людини та суспільства. Докторські програми вимагають мультиметодик і міждисциплінарної підготовки. Через навчальний план, який охоплює методи

дослідження, знання з соціальної роботи, викладання педагогіки та практики, пропонується отримати багатий освітній фундамент для майбутніх лідерів соціальної роботи у сфері освіти, політики та практики. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні проблем організації практичного аспекту підготовки докторів соціальної сфери.

#### Список використаних джерел

1. Бартош-Пічка О. П. Особливості дистанційної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії / О. П. Бартош-Пічка, С. З. Шпеник // Науковий вісник УжНУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Вип. 16. – 2009. – С. 12-18.
2. Social Work PhD scholarships [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.findaphd.com/search/phd.aspx?DID=13&SAID=624&TID=2&PP=50&Keywords=social+work](http://www.findaphd.com/search/phd.aspx?DID=13&SAID=624&TID=2&PP=50&Keywords=social+work) – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. The Complete University Guide. Colleges and Universities in the United Kingdom [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work](http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Social+Work) – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. The Open University. Social Sciences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www3.open.ac.uk/study/postgraduate/social-sciences/index.htm](http://www3.open.ac.uk/study/postgraduate/social-sciences/index.htm) (08.03.2013). – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. University of East Anglia. Social Work Courses. Research Degrees (PhD/MPhil) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uea.ac.uk/socialwork/research-degrees](http://www.uea.ac.uk/socialwork/research-degrees) (03.03.2013). – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. University of East Anglia. Social Work Research Methods [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.uea.ac.uk/socialwork/research-degrees/mres-social-science-research-methods](http://www.uea.ac.uk/socialwork/research-degrees/mres-social-science-research-methods) (03.03.2013). – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. University of Stirling. Applied Social Science. Research Degrees (PhD/MPhil) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.stir.ac.uk/social-science/research](http://www.stir.ac.uk/social-science/research) (05.03.2013). – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. University of Stirling. Applied Social Science. Research Degrees (PhD/MPhil) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.stir.ac.uk/social-science/courses/postgraduate-research-opportunities/dasr](http://www.stir.ac.uk/social-science/courses/postgraduate-research-opportunities/dasr) (26.04.2014). – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. University of Sussex. PhD in Social Work and Social Care [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.sussex.ac.uk/study/pg/2012/research/1575#tabs-2](http://www.sussex.ac.uk/study/pg/2012/research/1575#tabs-2) (05.03.2013). – Загол. з екрану. – Мова англ.

**O. P. BARTOSH**

Uzhhorod

### TO THE ISSUE OF THEORETICAL TRAINING OF DOCTORS OF SOCIAL WORK IN GREAT BRITAIN

*Nowadays Great Britain has formed a rather interesting structure of training of specialists to work in the social sphere, presented by the multilevel system. The article has revealed some features of full-time training of PhD in social work in different regions of Great Britain. The requirements for admission to doctoral programmes have been mentioned. The stages of training have been defined. The directions of doctoral training in social work have been defined, these are: «Sociology», «Social Work», «Social policy», «Criminology», «Dementia» etc. The doctorate programme in social work at the University of Stirling (Scotland) has been proposed for consideration.*

*Key words: professional training, social worker, PhD.*

**О. П. БАРТОШ**

г. Ужгород

### К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДОКТОРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*Сегодня в Великобритании сформирована достаточно интересная структура подготовки специалистов к работе в социальной сфере, представлена разноуровневой многоступенчатой системой. В статье раскрыты некоторые особенности дневной подготовки докторов наук в социальной сфере в определенных регионах Великобритании. Представленные требования для поступления на докторские программы. Охарактеризованы этапы обучения. Определены направления подготовки докторов в социальной сфере: «Социология», «Социальная работа», «Социальная политика», «Криминология», «Слабоумие» и др. Предложенная для рассмотрения программа подготовки докторантов по направлению «Социальная работа» в Университете г. Стрелинг (Шотландия).*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный работник, доктор наук.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015.

УДК: 378.14

**І. В. БАЦУРОВСЬКА**

м. Миколаїв

bacurovska82@hotmail.com

## **МАСОВІ ВІДКРИТІ ДИСТАНЦІЙНІ КУРСИ: ІННОВАЦІЙНА ТЕНДЕНЦІЯ В ОСВІТІ**

*У статті розглянуто сутність масових відкритих дистанційних курсів як інноваційної тенденції в освіті. Охарактеризовано основні вимоги й тенденції, на які слід орієнтувати освітні інновації. Розкрито ознаки масових відкритих дистанційних курсів. Умовно виокремлено напрями розвитку масових відкритих дистанційних курсів. Обґрунтовано проблеми застосування та шляхи розвитку масових відкритих дистанційних курсів в Україні.*

*Ключові слова: освіта, навчання, інновації в освіті, масові відкриті дистанційні курси.*

Інформатизація, комп'ютеризація та інтернетизація є основними рушійними показниками інновацій у всіх сферах життєдіяльності суспільства, зокрема й в освіті. Тенденції розвитку інформаційних та комунікаційних технологій зумовлюють зміни у сформованій структурі освіти, удосконалюючи застарілі підходи. Сучасні освітні проекти, що базуються на нових технологіях, незабаром замінять традиційні освітні установи. Зарубіжні інформаційні інновації, зокрема такі, як дистанційна освіта, масові безкоштовні відкриті дистанційні курси, «хмарні технології та обчислення» в освіті, призведуть до того, що потреба в традиційних освітніх послугах та установах буде зменшуватись. Саме тому зазначеним установам та послугам необхідні кардинальні зміни.

Мета статті – розкриття сутності масових відкритих дистанційних курсів як інноваційної тенденції в освіті.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу оновлює підходи до навчання. Отримання ефекту від такого впровадження, дає можливість зрозуміти, що ці технології є не просто додатком до існуючих методів навчання, а засобом, який може змінити всі внутрішні компоненти освітньої системи від найпростішого змісту освіти до його адміністративних та організаційних форм. Однак зміни не повинні торкатися фундаментальних основ освітньої сфери. Тому застосування нових технологій вимагає перегляду традиційних методик навчання, розробки нових технологій навчання, що зможуть спочатку доповнювати традиційне, а згодом витіснити деякі застарілі методики [5, 35; 9; 1].

У сучасному світі доволі активно просуваються освітні інформаційні стартапи, які

отримали спеціальну назву «EdTech». Проте в Україні такі проекти знаходяться все ще в зародковій стадії. Їхньому розвитку заважає безліч чинників, серед яких «традиційність» освіти, недостатньо сформована структура безперервної освіти, зниження попиту на традиційну вищу освіту, головною причиною чого є низький рівень віддачі від вищої освіти та швидке старіння знань.

Враховуючи досвід впровадження інформаційних освітніх інновацій за кордоном, можна назвати основні вимоги й тенденції, на які слід орієнтувати освітні інновації:

1. Доступність освіти для всіх верств населення незалежно від географічного положення; можливість отримання освіти протягом всього життя незалежно від місця розташування та часу.
2. «Війна за таланти». Навчальні заклади повинні сформувавши та надати на «освітній ринок» свій новий, інноваційний бренд, продаючи який, вони зможуть залучати талановитих людей у свої стіни.
3. «Цифрова революція». Освітні інновації повинні бути певним чином пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями. Так, можна виокремити технології, що зумовлюють нововведення безпосередньо в процес навчання – дистанційна освіта, масові відкриті дистанційні курси, електронні бібліотеки; і технології, які створюють відповідну інфраструктуру для впровадження інформаційних інновацій – «хмарні обчислення».

У межах цього дослідження доцільно звернути увагу на технологію, яка кардинально змінює уявлення про освітні установи й торкається питання ефективності навчального процесу в умовах традиційних освітніх установ на новий рівень. Це технології масових відкритих дистанційних курсів, які з'явилися

у відповідь на вимоги сучасного суспільства в масовому онлайн доступі до якісних навчальних ресурсів незалежно від місця проживання та їх статусу.

Масові відкриті дистанційні курси запропоновано двома дослідниками – Брайаном Олександром і Дейвом Кормье в результаті роботи над курсом «Connectivism & Connective knowledge». У цій технології закладено низку тенденцій. Масові відкриті дистанційні курси мають забезпечити безкоштовне навчання великої кількості учасників курсу з усього світу. Всі курси перебувають у відкритому доступі в мережі Інтернет та передбачають як асинхронні, так і синхронні методи навчання. Кожен курс має свої правила, структуру та цілі, які можуть трансформуватися для кожного учасника. Слід зазначити, що як і для всіх інноваційних технологій, пов'язаних із самонавчанням, важливим аспектом ефективності масових відкритих дистанційних курсів є високий рівень мотивації та самоконтролю слухача. Адже саме слухачі визначають стратегію своєї освіти [3; 2].

Появи масових відкритих дистанційних курсів в освітній сфері можна порівняти з появою Інтернету в суспільстві. Як Інтернет відкрив безмежні можливості отримання інформації, так і масові відкриті дистанційні курси створюють безмежні можливості отримання якісної безкоштовної освіти. Проєктам зазначених курсів властиві такі ознаки:

- безкоштовність;
- масовість і глобальність;
- залучення кращих викладачів з усіх університетів світу;
- наявність елементів традиційної освіти – графіки, розклади, іспити;
- наявність численних каналів для зворотного зв'язку між усіма елементами освітньої сфери;
- наявність інформації після курсів у мережі Інтернет і продовжує доповнюватися учасниками;
- зміна ролі викладача, який стає лише посередником або колегою;
- використання не тільки електронного змісту матеріалу, а й спеціально розроблених цифрових лекцій.

Упровадження масових відкритих дистанційних курсів, як і застосування будь-якої іншої освітньої інновації, є підставою для ви-

никнення сумнівів серед людей, які здобували освіту у традиційних умовах: з аудиторіями, лекціями та обмеженою кількістю слухачів. Проте масовий підхід до освітніх послуг уже активно використовується багатьма країнами, і відкриті дистанційні курси мають велику популярність серед студентів із усього світу. Наприклад, тільки платформа Coursera сьогодні налічує число слухачів, що перевищує 5 мільйонів із 195 країн [4; 6].

Існує кілька напрямів розвитку масових відкритих дистанційних курсів, які з'явилися через наявність різних педагогічних підходів до процесу навчання в мережі. Можна назвати три основні типи таких курсів:

1. *Масові відкриті дистанційні курси, що використовують конективістський підхід.* У таких курсах мета навчання визначається учнем. Експерти вважають, що такий тип курсів влаштовує слухачів, мотивованих на самостійне навчання, які навчилися вибирати необхідний зміст освіти. Основним і найбільш ефективним способом застосування зазначеної категорії курсу є форма безперервного навчання та підвищення кваліфікації.
2. *Масові відкриті дистанційні курси, що базуються на завданнях.* В основу функціонування таких курсів покладено можливість слухача обирати та виконувати певний набір завдань. Крім того, завдання можуть виконуватися спільно з іншими слухачами. В основі педагогіки такого типу курсів лежить поєднання інструктивізму та конструктивізму.
3. *Масові відкриті дистанційні курси, що мають чіткі графіки.* Такі курси використовують у великих міжнародних університетах. Розробкою такого роду курсів займаються професійні викладачі та експерти. Курси мають чіткий навчальний графік, розклад, дедлайни і різного роду атестації слухачів. Записатися на такі курси може будь-яка людина незалежно від будь-яких факторів. Основним прикладом таких курсів є проєкт Coursera.

Використання масових відкритих дистанційних курсів також зумовлює низку проблем перед слухачами. Розглянемо основні з них. По-перше, існує проблема сертифікації. Перед слухачами постає питання: а навіщо проходити курси, які не враховуються ні в традиційних освітніх установах, ні роботодавцями. По-друге, – це сумніви в якості навчання. Недостатність нагляду та контролю з боку викладача

та обмеженість курсів у практичних заняттях, оскільки даються тільки ті завдання, що перевіряються автоматично, спричиняють сумнівне ставлення слухачів до масових курсів.

Результативність масових відкритих дистанційних курсів для студентів визначається самим студентом залежно від його цілей. Таким чином, у таких курсах реалізуються такі види діяльності, як агрегація, ремікси, перепрофілювання, повідомлення [7; 8].

1. Агрегація. У курсі даються посилання на різні інформаційні матеріали, які необхідні для читання й обговорення. Усі матеріали складно прочитати – їх багато. Студент обирає матеріали, які його приваблюють та є цікавими для нього.
2. Ремікс. Після читання та участі у вебінарах наступний крок полягає у відстежуванні та фіксуванні подій, які близькі до його розуміння матеріалу курсу. Це можуть бути, наприклад, блоги.
3. Перепрофілювання. Основне завдання курсу – допомогти учаснику створити своє розуміння, а не повторювати слова інших. І це найскладніша частина процесу навчання.
4. Повідомлення. Завдання тьютора – забезпечити спільну роботу з іншими людьми в навчальному процесі. Студент не зобов'язаний ділитися інформацією. Він може працювати абсолютно самостійно, не показуючи нікому нічого. Спільне використання інформації – це вибір студента. Брати участь у спільній роботі важче. Чужі помилки побачити легше. Але люди цінують і хорошу роботу. Обмін повідомленнями і створюватиме зміст курсу.

Успіх у навчанні у масовому відкритому дистанційному курсі залежить від уміння орієнтуватися в матеріалі, особистої мети та уміння заявити про себе. Розвиток особистості та особисте навчання займає центральне місце у таких курсах. В Україні є кілька шляхів розвитку масових відкритих дистанційних курсів:

1. Адаптація кращих зарубіжних масових відкритих дистанційних курсів для студентів (чим займається, наприклад, Coursera і компанії-партнери), особливо тих курсів, які затребувані роботодавцями.
2. Формування власних платформ для масових відкритих дистанційних курсів.
3. Просування кращих українських освітніх програм на зарубіжні платформи масових відкритих дистанційних курсів. Подання таких програм для зарубіжних студентів – це один із небагатьох спосо-

бів інтеграції в глобальний інтернаціональний освітній простір.

4. Максимальне забезпечення освітніми установами технологічності. Особливо це стосується освітніх установ у регіонах. Студентів необхідно забезпечити якісним доступом до мережі Інтернет.

Масові відкриті дистанційні курси почали конкурувати з традиційною освітою. Інформаційні технології – це нова реальність освіти. Ці технології змінюють моделі освіти.

Поява масових відкритих дистанційних курсів базується на реалізації сучасних освітніх принципів відкритості освіти, рівності учасників навчального процесу, інтернаціоналізації освітніх систем та глобалізації освітнього простору. Стрімкий розвиток таких курсів зменшує ефективність традиційної системи освіти. Прихильники онлайн-освіти впевнені, що вже найближчим часом студенти зможуть повністю «збирати» свої ступені з розміщених в Інтернеті масових відкритих дистанційних курсів, а системи традиційної освіти будуть радикально трансформовані.

#### Список використаних джерел

1. Bloom B. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring // *Educational Researcher*. – 1984. – Vol. 13, № 6. – P. 4–16.
2. The MOOC Juggernaut: Year 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.blog.classcentral.com/the-mooc-juggernaut-year-2>. – Назва з екрану.
3. Бугайчук К. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К. Бугайчук // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 3. – С. 148–155.
4. Как продать образование в Интернете: интервью Елены Масоловой (Eduson) с Дафной Коллер (Coursera) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.eduson.tv/blog/coursera> (дата обращения 24.11.2013).
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / В. А. Красильникова. – М. : ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
6. Кухаренко В. М. Эксперимент «Дистанционное навчання для середньої школи» / В. М. Кухаренко // *Комп'ютер у школі та сім'ї: Науково-методичний журнал*. – 2007. – № 4. – С. 21–24.
7. Кухаренко В. М. Соціальні сервіси у дистанційному навчанні школярів / В. М. Кухаренко // *Вісник післядипломної освіти*. Зб. наук. праць. – Вип. 5 (18). – К., 2011. – С. 80–87.
8. Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес: Навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.
9. Эпоха «гринфилда» в образовании, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.skolkovo.ru/public/ru/research/news-research/item/3891-2013-10-10-15/> (дата обращения 20.11.2013).

**I. V. BATSUROVSKA**

Mykolaiv

**MASS OPEN DISTANCE LEARNING COURSES: INNOVATIVE TRENDS IN EDUCATION**

*The article deals with the essence of massive open distance learning courses as innovative trends in education. The basic requirements and trends, on which should educational innovation be directed, are outlined. The signs of massive open distance learning courses are presented. The areas of massive open distance learning courses are relatively isolated. The problems of application and the development of mass open distance learning courses in Ukraine are grounded.*

*Keywords: education, learning, innovations in education, mass open distance learning courses.*

**И. В. БАЦУРОВСКАЯ**

г. Николаев

**МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ДИСТАНЦИОННЫЕ КУРСЫ:  
ИННОВАЦИОННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье рассмотрена сущность массовых открытых дистанционных курсов как инновационной тенденции в образовании. Охарактеризованы основные требования и тенденции, на которые следует ориентировать образовательные инновации. Раскрыты признаки массовых открытых дистанционных курсов. Условно выделены направления развития массовых открытых дистанционных курсов. Обоснованно проблемы применения и пути развития массовых открытых дистанционных курсов в Украине.*

*Ключевые слова: образование, обучение, инновации в образовании, массовые открытые дистанционные курсы.*

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2015

УДК 001.8:[159.9+37]:167.7-047.22

**О. В. БОРОДІЄНКО**

м. Київ

oborodienko@ukr.net

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МЕТОДИК ПРОЕКТУВАННЯ  
МОДЕЛІ КОМПЕТЕНЦІЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*У статті на основі аналізу наукової літератури виявлено методики, якими послуговуються українські та зарубіжні вчені для проектування моделі компетенцій. Здійснено порівняльний аналіз методів проектування моделі компетенцій; виявлено очікувані результати, можливості, обмеження та ризики основних методів. Запропоновано принципи, яким повинна відповідати модель компетенцій керівників структурних підрозділів компанії*

*Ключові слова: модель компетенцій, методика, психолого-педагогічні дослідження, порівняльний аналіз.*

У багатьох сучасних дослідженнях, предметом яких є розвиток професійної, фахової чи окремих компонентів компетентності, модельовані авторами педагогічні системи мають структуру, яка в своєму складі містить декілька елементів: цільовий (який відображує мету і завдання системи), змістовний (відображує знання, уміння, навички, які повинні набути розвитку в результаті імплементації системи розвитку), технологічний (відображує методи, технології, форми реалізації програми розвитку), рефлексивний

(передбачає аналіз і оцінку результативності педагогічних впливів).

В основі проектування змістовного компоненту системи розвитку компетентності лежить перелік тих якостей (знань, умінь, навичок, а інколи й ставлень, настановлень), розвивати які й покликана проектована педагогічна система. Як правило, формалізується це у вигляді моделі компетенцій – набору компетенцій (описаних у формі індикаторів поведінки), які є необхідними для якісного виконання роботи на відповідній посаді у ві-

дповідній компанії, досягнення необхідного рівня результативності. Модель компетенцій, безумовно, не може бути універсальною навіть для аналогічних позицій у компанії. Граничними умовами, які визначають її склад, на нашу думку, є галузь, у якій функціонує компанія, місія, цінності та стратегія компанії, приналежність посади до того чи іншого бізнес-процесу в компанії, внутрішні регламенти, які визначають специфіку функцій (посадові інструкції, положення про структурні підрозділи, регламенти бізнес-процесів, стандарти тощо). Тому для створення моделі компетенцій для окремої посади потрібно послуговуватись методиками, які б давали достовірний результат.

Аналіз наукової літератури [1–7] дає змогу констатувати, що не існує єдиного підходу до створення моделі компетенцій у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема можна виокремити два основних підходи до використання методик проектування моделі компетенцій: використання одиничних методів (наприклад, аналіз літератури чи функціональний аналіз) або використання комбінованих методик проектування моделі компетенцій. Ґрунтовний порівняльний аналіз наукових джерел із питань проектування моделі компетенцій буде здійснено нижче.

Метою статті є аналіз наукової літератури з питань проектування моделі компетенцій, виявлення методик, якими послуговуються українські та зарубіжні вчені для проектування моделі компетенцій, порівняльний аналіз методів проектування моделі компетенцій із точки зору очікуваних результатів, можливостей, обмежень і ризиків.

Як зазначено вище, не вироблено єдиного підходу до використання методик проектування моделі компетенцій. Зокрема деякі дослідники [2] беруть за основу такий метод теоретичного аналізу, як аналіз наукової літератури (зокрема зарубіжних джерел), і на його основі створюють модель компетенцій досліджуваної категорії фахівців. Доволі часто для розробки моделі компетенцій, а також професійних стандартів для галузей і професій, використовується метод функціонального аналізу (тобто виявлення функцій, які повинні виконуватися на конкретній посаді в

конкретній сфері професійної діяльності та вибудовування моделі компетенцій на основі отриманої інформації) [3,4].

Деякі дослідники доповнюють метод функціонального аналізу методом спостереження за виконанням операцій конкретним співробітником (як правило, кращим) із фіксацією аспектів його поведінки (технології виконання операцій, мовленнєві шаблони тощо) [1].

Доволі часто для створення моделі компетенцій використовуються різноманітні методи експертного оцінювання. Зокрема варіантом використання методу експертного оцінювання може бути метод, коли обрана група експертів із наданого їм переліку компетенцій та їхніх індикаторів прояву індивідуально складають варіанти опису профілю компетенцій, а після цього методом експертних оцінок проводиться відсіювання даних і вибудовується усереднена модель компетенцій [1].

Іноді дослідниками використовуються також різноманітні комбіновані методики проектування моделі компетенцій. Зокрема така методика для керівників органів державного управління, запропонована Л. Я. Малімон [5], містить два складники: самооцінка керівником своєї діяльності та експертне оцінювання працівниками управлінських умінь, навичок, стилю діяльності, особистісних рис керівника. В основу дослідження автор поклав 2 методики – «Вивчення управлінських обмежень керівника» Ф. Френсіса та Д. Вудкока і «Методику дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» М. М. Карамушки. На основі виокремлених у такій якості компетенцій експерти ранжують за критерієм їх значущості для ефективної управлінської діяльності. Далі автор пропонує за результатами спостереження за діяльністю керівників та використання методу структурованого інтерв'ю здійснити групування компетенцій у кластери. Таким чином, створена автором модель компетенцій керівників описується трьома складниками: ранг, кластер, особистісно-поведінкові індикатори. Безперечно цінним у запропонованій методиці, на нашу думку, є спроба оцінити діяльність керівників із точки зору різних суб'єктів (викликає, проте, сумнів вибір у якості оцінювачів, по-перше, самих досліджуваних – керівників органів

державного управління (як відомо, самооцінка є найбільш суб'єктивним способом оцінювання, який найбільшою мірою породжує т. зв. «соціально очікувані» результати – тобто результати, які, на думку опитуваних, очікує від них середовище), а, по-друге, їхніх підлеглих (які через свою не домінуючу позицію не можуть оцінити керівників неупереджено, і що найважливіше, меншою мірою можуть співвіднести оцінювану діяльність із цілями більш високого порядку – цілями структурного підрозділу та стратегічними цілями підприємства).

Іншою сучасною методикою проектування моделі компетенцій є методика, запропонована авторами М. Прохоровою та А. Єжовою. Вона передбачає декілька етапів. Перший, теоретичний етап дав змогу авторам відібрати [7] більше 150 компетенцій із визначенням їхньої сутності, що характеризують успішного працівника. Наступним етапом було експертне оцінювання, у ході якого обрані експерти вибирали із запропонованого переліку 20 найважливіших компетенцій та ранжували їх за значущістю впливу на результати діяльності. Статистична обробка отриманих результатів (факторний аналіз та процедура Varimax-обертання) дав змогу насамперед виокремити факторне навантаження окремих компетенцій та відібрати з них ключові. Запропонована методика видається нам більш достовірною, оскільки на першому етапі дає змогу вибрати широке коло компетенцій, а методи статистичної обробки даних – достовірно оцінити факторне навантаження кожної компетенції, що об'єктивізує процес відбору компетенцій та проектування моделі.

Ще одна комбінована методика проектування моделі компетенцій запропонована тими ж авторами [7]. В її основі лежить експертне оцінювання за методом критичних інцидентів. У результаті опитування експертів (ними виступили керівники досліджуваної категорії працівників) виявлено елементи моделі професійної компетентності. Крім того, за допомогою методу якісного аналізу (зокрема, контент-аналізу) отримано індикатори поведінки, згруповані в окремі компетенції.

Науковий пошук дослідників [7] дозволив встановити ще одну комбіновану мето-

дику проектування моделі компетенцій, яка принципово відрізняється від двох попередніх (як за окремими методами дослідження, так і за ключовими принципами). Перший етап дослідження передбачав аналіз документів (посадові інструкції та правила трудового розпорядку на підприємстві). Другий, емпіричний етап – фотографування робочого дня спеціаліста. Етап якісної обробки даних, зокрема контент-аналізу, дозволив дослідникам встановити вимоги до знань, умінь, навичок, досліду досліджуваної категорії працівників. Завершальним етапом проектування стало проведення психологічного аналізу діяльності (за В. Шадриковим), який дав змогу створити модель компетентності спеціаліста, що містить три елементи – блоки психологічної системи діяльності, компетенції, визначення компетенції.

Цінними надбанням наукового пошуку авторів було також дослідження кореляції між результатами виробничої діяльності досліджуваної категорії працівників та рівня вираженості компетенцій, представлених у трьох різних моделях (створених за трьома описаними вище методиками). Перша модель демонструє показник кореляції з результативністю персоналу 0.758, друга – 0.790, третя – 0.595, що, на думку авторів, відображує їхню достовірність. Крім того, автори відзначають необхідність комбінування різних методів, що, за їхніми словами, підвищує точність і достовірність моделі компетенцій (зазначаючи, що доцільно об'єднувати методи, які входять до різних груп – інтерв'ю, спостереження, аналіз документів).

Л. Петренко [6, 69–87] пропонує авторську методику дослідження складників компетентності. На першому етапі здійснюється теоретичний аналіз (зокрема аналіз наукової літератури та семантичний аналіз понять із виявленням компонентної структури компетентності). Другим етапом дослідниця пропонує етап експертного оцінювання з використанням методу фокальних об'єктів. Експертам запропоновано базову модель компетенцій – т. зв. фокальний об'єкт, а також перелік випадкових об'єктів (компетенцій), обґрунтований у науковій літературі. Результатом узагальнення запропонованих експертами



комбінацій випадкових об'єктів виокремлено 4 варіанти моделі компетентності, які пізніше було відранжовано й обрано одну модель компетентності з такими складниками, як компоненти та параметри компетентності. Крім того, авторкою досліджувалася також і частота використання компонентів компетентності в практичній діяльності досліджуваної категорії керівників (на основі самооцінки керівниками результатів діяльності).

Аналіз запропонованих методик, а також власний науково-практичний досвід автора дають можливість здійснити порівняльний аналіз використовуваних методів проектування моделі компетенцій (табл. 1).

Порівняльний аналіз методів, які використовують у процесі проектування моделі компетенцій свідчить, що жоден із них не може бути самостійним та достатнім методом для створення повної, актуальної моделі компе-

Таблиця 1

## Порівняльна характеристика методів проектування моделі компетенцій

Група методів / назва методу	Очікуваний результат	Можливості методу	Ризики / обмеження методу
1	2	3	4
<b>Методи теоретичного аналізу /</b> Аналіз наукової літератури (досліджень, довідників компетенцій, галузевих стандартів)	Перелік необхідних компетенцій, у деяких випадках – раніше визначені моделі компетенцій	Є достатньо швидким і простим методом отримання інформації, який дозволяє провести якісний аналіз, а в деяких випадках – статистичну обробку даних	Достовірність цього методу обмежується тим, наскільки повний перелік компетенцій використовується в дослідженні. Часто виявлені в результаті аналізу компетенції є або універсальними, або генералізованими, що не відображує специфіку досліджуваної категорії працівників. Дані опублікованих джерел за своїм визначенням не є актуальними й демонструють певне, а в деяких випадках – значне відставання від реальності
<b>Методи теоретичного аналізу /</b> функціональний аналіз	Встановлення функцій, які має виконувати працівник відповідно до вимог посади / підприємства та на їхній основі формулювання вимог до компетентності	Є достатньо швидким і простим методом отримання інформації, який дозволяє провести якісний аналіз даних	Інформація, формалізована у документах (посадових інструкціях, положеннях, регламентах), у більшості випадків має генералізований характер; є ризик отримання неактуальної інформації; великою мірою може бути наявним суб'єктивізм у переведенні функцій у площину вимог до компетентності
<b>Методи теоретичного аналізу /</b> контент аналіз	Перелік компетенцій, які є значущими для успішного виконання функцій;	Високий ступінь точності та достовірності результатів	Ризики переважно стосуються міри професійного володіння методом: адекватний відбір вибіркової сукупності документів для аналізу; виокремлення одиниць та категорій аналізу; інтерпретація отриманих результатів
<b>Емпіричні методи /</b> метод спостереження за діяльністю	Фіксація поведінкових та мовленевих шаблонів, які використовуються персоналом під час виконання функцій	Аналіз діяльності кращих та гірших працівників; відбір т.зв. еталонних поведінкових та мовленевих шаблонів для стандартизації діяльності	Потребує значного обсягу часу для спостереження та фіксації отриманих результатів; для отримання обґрунтованих результатів необхідність спостереження за діяльністю великої кількості працівників
<b>Емпіричні методи /</b> фотографування робочого дня	Перелік функцій і операцій досліджуваної категорії працівників	Встановлення основних процедур, які виконуються протягом дня, фіксація часу на їхнє виконання	Є достатньо трудомістким методом, який потребує значного досвіду інтерпретації отриманої інформації; наявний значний суб'єктивний компонент в інтерпретації результатів

Закінчення табл. 1

1	2	3	4
<b>Емпіричні методи /</b> діагностика	Перелік наявних компетенцій та рівень розвиненості кожної з них	Є ефективним для планування індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності працівників відповідно до еталонів	Є достатньо трудомістким методом. Необхідність застосування апробованих методик. За відсутності опитувальників досліднику потрібно їх створювати (відтак, існує ризик отримання недостовірних результатів).
<b>Емпіричні методи /</b> Інтерв'ювання	Набір ключових характеристик, які є необхідними для якісного виконання функцій, що мають прикладну основу	Аналіз діяльності кращих та гірших працівників; відбір т.зв. еталонних компетенцій, необхідних для виконання функцій	Дослідник повинен професійно володіти методикою структурованого інтерв'ювання; специфічними методами мотивування, встановлення довіри, активного слухання. За відсутності необхідного професійного рівня є ризик отримання формальних, недостовірних, соціально очікуваних результатів
<b>Емпіричні методи /</b> Самооцінка	Оцінка працівником рівня розвиненості відповідних компетенцій	Може використовуватись як допоміжний для отримання більш достовірних результатів	Використання цього методу як основного викликає ризик отримання необ'єктивних результатів
<b>Емпіричні методи /</b> Метод критичних інцидентів	Перелік компетенцій	Дає змогу виявити актуальні для досліджуваної категорії працівників компетенції, які мають практичну основу	Потребує значного обсягу часу для інтерв'ювання експертів, необхідного рівня професіоналізму дослідника в проведенні структурованого інтерв'ю та контент-аналізу; є достатньо трудомістким на етапі обробки даних
<b>Емпіричні методи /</b> Метод фокальних об'єктів	Зміст і структура моделі компетенцій	Відбір із запропонованого переліку компетенцій основних; групування їх у компоненти професійної компетентності	Не доцільно використовувати на етапі збору емпіричних даних (є ризик отримання суб'єктивних, епізодичних, неповних даних).

тенцій, яка відображала б специфіку виконуваних персоналом функцій, актуальні вимоги до знань, умінь та навичок, мала б прикладну основу та базувалась на кращих практиках виконання функцій реальними працівниками. Тому, проектуючи модель компетенцій, варто комбінувати методи таким чином, щоб у результаті їхнього використання отримати достовірну інформацію.

В основі створення методики проектування моделі компетенцій керівників, на нашу думку, повинні лежати ті принципи, яким має відповідати модель компетенцій, а саме:

- принцип валідності (інформація про знання, вміння, навички, досвід, яка закладена в моделі компетенцій, має бути повною, достовірною та відображати ті вимоги, які значною мірою можуть вплинути на досягнення необхідного результату діяльності персоналу);
- принцип оптимальності (серед імовірно великої кількості компетенцій дослідни-

ку потрібно відібрати лише ті, які більшою мірою можуть вплинути на результат діяльності (і, відповідно, концентрація зусиль на розвитку яких дасть більш значущий результат). Тут варто керуватись т. зв. принципом Парето, суть якого полягає в тому, що лише незначна кількість факторів спричиняє значний результат. Кількісно цей принцип описується приблизним співвідношенням 20% до 80% (із усіх факторів лише 20% визначають 80% результатів; у контексті нашого дослідження можна зробити припущення, що 20% компетенцій визначають 80% загального результату діяльності персоналу);

- принцип адаптивності. Для нівелювання ризиків, пов'язаних з тим, що швидкі технологічні, соціально-економічні й навіть політичні зміни в середовищі часто породжують те, що модель компетенцій утрачає свою актуальність ще в процесі її створення, досліднику потрібно створити основу для високого рівня ада-

птивності цієї моделі (зокрема, сама методика проектування моделі компетенцій повинна дозволити внесення необхідних коректив, зумовлених актуальними вимогами й тенденціями та не бути занадто ресурсомісткою).

Отже, здійснений нами порівняльний аналіз методів проектування моделі компетенцій засвідчив, що жоден із них не може бути самостійним і достатнім методом для проектування моделі компетенцій досліджуваної категорії працівників, яка б репрезентувала не тільки їх функціональні обов'язки та наявні елементи компетенцій (знання, вміння, навички, досвід), а й урахувувала галузеву специфіку, стратегію та цінності компанії, внутрішні регламенти та процедури та вимоги щодо необхідного рівня виконання та результативності. Тому методики проектування моделі компетенцій мають бути комбінованими та відповідати принципам валідності, оптимальності та адекватності. Перспективним є створення на основі здійсненого аналізу методів проектування моделі компетенцій, встановлених принципів, а також урахування специфіку діяльності тієї чи іншої досліджуваної категорії керівників, методики

проектування моделі компетенцій як основи змістовного компонента системи їхнього розвитку.

### Список використаних джерел

1. Богачков Ю. М. Виявлення і порівняння кваліфікацій на основі профілю компетенцій / Ю. М. Богачков, П. С. Ухань // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 37. – № 5. – С. 10–18.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції: монографія / М. В. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
3. Десятов Т. М. Професійні стандарти: теоретичні аспекти і методика: методичний посібник / Десятов Т. М., Пальчук М. І., Паршина Н. П. ; за ред. Ничкало Н. Г. – К. : Арт Економі, 2011. – 234 с.
4. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Теорія і методика управління освітою. – № 4. – 2010. – С. 18–27.
5. Малімон Л. Я. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації кадрів органів державного управління / Л. Я. Малімон // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 176–186.
6. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л. М. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
7. Прохорова М. В. Сравнительный анализ методов разработки компетенций / М. В. Прохорова, А. С. Ежова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2012. – №2 (26). – С. 63–71.

**О. В. БОРОДИЄНКО**

Київ

### COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS OF COMPETENCY MODELS' DESIGNING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

*On the basis of analysis of scientific literature it is revealed the most common methods used by Ukrainian and foreign scientists to design a competency model. The comparative analysis of methods of designing a competency model is presented; it is revealed the expected results, capabilities, limitations and risks of using of basic methods. The principles that must be met by competency model of heads of the company's departments are presented in the article.*

*Key words: competency model, method, psychological and pedagogical research, comparative analysis.*

**А. В. БОРОДИЄНКО**

г. Киев

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*В статье на основе анализа научной литературы определены наиболее распространенные методики, которыми пользуются украинские и зарубежные ученые для проектирования модели компетенций. Осуществлен сравнительный анализ методов проектирования модели компетенций; выявлены ожидаемые результаты, возможности, ограничения и риски использования основных методов. Предложены принципы, которым должна соответствовать модель компетенций руководителя структурного подразделения компании.*

*Ключевые слова: модель компетенций, методика, психолого-педагогические исследования, сравнительный анализ.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 37.017

**А. Г. БУБЛИК**

м. Миколаїв

bublick07@mail.ru

## **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧИТЕЛЬСЬКИМ ТА УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВАМИ**

*У статті розглянуто поняття толерантності як невід'ємної складової формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами. В педагогіці проблемі виховання толерантних і, відповідно, доброзичливих взаємин завжди приділялась значна увага. Здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми - є потребою підготовки до життя в суспільстві, тому школа повинна відповідати цьому соціальному запиту, а виховання толерантного ставлення до оточуючого світу має зайняти належне місце серед обов'язкових елементів змісту загальної освіти. В результаті аналізу визначення поняття толерантності, що знайшло своє відображення в концепціях зарубіжних та вітчизняних учених, автор робить висновки щодо невідривного зв'язку понять толерантних та доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами.*

*Ключові слова: толерантність, доброзичливі взаємини, інтолерантність, толерантні відносини.*

Сучасна система освіти знаходиться на етапі модернізації, яка відбувається в нинішніх соціально-економічних умовах і спрямована на освоєння нової педагогічної парадигми, у центрі якої знаходиться ефективність взаємодії та якість взаємовідносин між учнем і вчителем. Школа повинна відповідати соціальним запитам сьогодення, тому одним із ключових елементів змісту загальної освіти повинно стати навчання таким технікам доброзичливих взаємин, як співпраця, партнерство та взаємодопомога. Це зумовлено тим, що система освіти в Україні спрямована на виховання й розвиток особистості, яка самостійно обирає свій життєвий шлях в умовах соціокультурного розмаїття, тому основною педагогічною тенденцією насаперед стає побудова таких взаємовідносин з учнями, які вони зможуть взяти за основу взаємодії з оточуючими людьми.

Огляд існуючих досліджень із цієї проблеми показав, що проблема формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами є доволі актуальною, хоча серед представників гуманітарних наук ще досі не існує єдиного розуміння її сутності.

В історії наукової думки ця проблема була предметом дослідження таких мислителів, як Демокрит, Сократ, Арістотель, Т. Мор, Т. Кампанелла, Я. Коменський, Г. Сковорода, В. О. Сухомлинський, а також відображена у філософських працях О. Бодальова, Л. Буєвої, Е. Головахи, В. Казміренко, В. Мясичева,

Б. Паригіна, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін. Теоретико-педагогічні проблеми в досліджуваному форматі останнім часом розглядалися багатьма такими вченими, серед яких Н. Анікеєва, О. Бодальов, Л. Буєва, Я. Коломінський, О. Леонт'єв, М. Лісіна, В. Мясичев, А. Петровський, В. Семіченко.

У сфері дослідження цієї проблеми перетинаються різноманітні аспекти психології педагогіки, соціальної, педагогічної та вікової психології. Однак ще недостатньо висвітлене питання щодо вагомості поняття толерантності в процесі формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами.

Метою нашої статті є розкриття поняття толерантності як невід'ємної складової формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами.

У психологічних та педагогічних словниках і енциклопедіях «доброзичливість» отожднюється з поняттям «толерантність», оскільки вони обидва пов'язані з терпимістю, готовністю надати іншій людині свободу думки і дії [7, 141].

Поняття «толерантність» має доволі широкий діапазон визначень, оскільки латинське слово *tolerantia* має багато варіантів перекладу – «терпіння, терпимість, витривалість, стійкість, поблажливість до чого-небудь, здатність переносити несприятливий вплив» [6]. У різних мовах цей термін має різні смислові відтінки, але в цілому воно пов'язане з готов-

ністю надати іншій людині свободу думки та дії. В англійській мові толерантність визначається як «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ», у французькій – «повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів». У китайській мові бути толерантним означає «дозволяти, допускати, виявляти великодушність щодо інших». В арабській мові толерантність – це «прощення, поблажливність, м'якість, співчуття, прихильність, терпіння, прихильність до інших», у перській – «терпіння, терпимість, витривалість, готовність до примирення» [9]. В Декларації принципів толерантності (затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р.) дається детальний аналіз поняття «толорантність», яке означає «повагу, прийняття і правильне розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів проявів людської індивідуальності» [9]. Отже, толорантність розглядається не тільки в системі взаємовідносин між людьми, а й у більш складних системах стосунків людини з природою, суспільством тощо.

На рівні психологічного аналізу толорантність відображається в намірах людини досягнути взаєморозуміння, не вдаючись до насильства, а навпаки, використовуючи гуманні й комунікативні можливості. При цьому необхідно чітко розуміти як саме людина категоризує для себе поняття «Ми», «Вони», «Інші». Взаємини «Я» та «Інший» розглядаються в роботах багатьох учених (А. С. Ахизер, А. А. Бодалев, А. Б. Орлов, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков та ін.) як основа багаторівневих стосунків між людьми, які, у свою чергу, мають різні форми й по-різному впливають на розвиток «Я». С. Л. Рубінштейн писав: «Я для іншої людини та інші для мене – є умовою нашого існування» [8, 373]. Він акцентує увагу на тому, що «Інший» для «Я» присутній завжди й усюди в соціальному світі він створює й організовує цей світ для «Я», при цьому сам є його породженням. У такому випадку толорантність, яка спостерігається в цих взаєминах, являється зовнішнім результатом прояву настанов «Я» суб'єкта до «Іншого», які сформувалися у свідомості цього суб'єкта. Із цієї точки зору стає зрозумілою позиція І. Б. Гриншпуна щодо визначення то-

лорантності яка, на його думку, «означає наявність потреби у взаємодії з іншими, розумінні іншого при завідомо позитивному емоційному ставленні до нього» [2, 38].

Г. У. Солдатова розцінює толорантність як інтегральну характеристику особистості, що містить чотири основні компоненти: психологічну стійкість, систему позитивних настанов, комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних та групових якостей [1]. Вона звертає увагу на те, що поняття толорантності не є однозначним, оскільки беззастережна й абсолютна толорантність може з гідності перетворитися на свою протилежність. Крім того, дослідниця надає перелік критеріїв, що вказують на той факт, що толорантність є абстрактним поняттям, яке доволі важко спостерігати та виміряти науковими методами:

- рівноправність (рівний доступ до соціальних благ, управлінських, освітніх і економічних можливостей для всіх людей незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії, приналежності до будь-якої іншої групи);
- взаємоповага членів групи чи суспільства, доброзичливість і терпиме ставлення до різних груп (інвалідів, біженців тощо);
- рівні можливості для участі в політичному житті всіх членів суспільства;
- збереження та розвиток культурної самобутності та мов національних меншин;
- охоплення подіями суспільного характеру, святами якомога більшої кількості людей, якщо це не суперечить їхнім культурним традиціям і релігійним віруванням;
- можливість слідувати своїм традиціям для всіх культур, представлених у цьому суспільстві;
- свобода віросповідання за умови, що це не зачіпає права та можливості інших членів суспільства;
- співпраця й солідарність у вирішенні спільних проблем;
- позитивна лексика в найбільш уразливих сферах міжетнічних, міжрасових відносин, а також у відносинах між статями [7].

Аналізуючи поданий вище список критеріїв толорантності, ми можемо зробити висновок, що вона є активною моральною позицією та готовністю до взаєморозуміння з людьми в соціальному середовищі, що є пере-

думовою формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами.

Невід'ємний складник толерантності – інтолерантність розглядають у своїх дослідженнях С. К. Бондарєва і Д. В. Колесов, які вважають, що ці поняття є взаємодоповнюючими та взаємозамінними в багатьох ситуаціях [2]. Оскільки толерантність «є домінантою відмови від агресії», то очевидно, що залежно від ситуації та особливостей конкретної людини, можна говорити й про інтолерантність, яка може мати місце в окремих випадках. «Толерантність може бути й аморальною. Наприклад, цинізм – це аморальна толерантність до зла, що виявляється в тому, що індивід не бачить між добром і злом принципової різниці та готовий виправдовувати прояви зла міркуваннями типу «таке життя». У свою чергу «принциповість - це моральне виправдання інтолерантності», – пишуть С. К. Бондарєва і Д. В. Колесов [2]. Із цієї точки зору стає зрозумілим, що хоча толерантність вважається позитивною якістю, вона не завжди виправдана, і навпаки, дуже часто певна міра інтолерантності також необхідна за умови, що вона не виказується до таких особливостей людини, які вона не може змінити (расова та національна приналежність, зовнішній вигляд тощо)

Отже, оскільки не існує таких індивідів, які б ставилися до всього толерантно, чи навпаки, інтолерантно, доцільно зробити висновки, що толерантність чи інтолерантність завжди конкретизовані. Ставлення людини до об'єктів та явищ навколишнього світу детермінує оцінка, тому прояв толерантності чи нетолерантності стає одним із засобів самоствердження.

Роз'яснення того, як толерантність чи інтолерантність проявляються в ставленні однієї людини до іншої залежно від формування її оцінки, ми можемо знайти в дослідженнях С. К. Бондарєвої і Д. В. Колесова. Автори зазначають, що в першу чергу відбувається сприйняття індивідом об'єкта, а вже після цього між ними формується зв'язок у формі знань індивіда про існування та властивості цього об'єкта. На наступному етапі відбувається безпосереднє формування оцінки. Якщо оцінка позитивна, то й ставлення до

нього буде позитивним, і тоді розвиваються позитивні спонукання у відношенні до цього об'єкта. Дослідники запевняють, що в результаті позитивної оцінки індивідом об'єкта виникає природна толерантність [2]. Виходячи із цього, ми можемо констатувати, що в контексті формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами прояв толерантності залежить від оцінки, яка дається іншій людині, а також від відсутності негативної реакції в усіх випадках, коли ця реакція можлива.

Оскільки толерантність не має чіткої дефініції та може проявлятися в різноманітних формах і видах, що відповідає розмаїттю оточуючого середовища, ми вважаємо за необхідне звернути увагу на класифікацію толерантних особистісних позицій, яка пропонується А. Г. Асмоловим [1]:

1. Толерантність як внутрішня настанова, як прийняття і терпимість до іншого, чужого.
2. Толерантність як культурна норма.
3. Толерантність як безпристрасність, байдужість до іншого.
4. Толерантність до того, хто завдає нам шкоди.
5. Толерантність у відношенні до того, хто завдає шкоди не нам, а комусь іншому, але ми при цьому не беремо участь.

На думку А. Г. Асмолова, саме завдяки такій категоризації можна вважати, що толерантність знаходиться на межі «гідності й терпіння» [1].

Також ми вважаємо, що для цілеспрямованого аналізу поняття толерантності виникає необхідність розглянути це поняття і як певну соціальну настанову, у якій наявні когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти [4]. Зокрема когнітивний компонент толерантності є найбільш очевидним і дослідженим складником. Якщо його розглядати в контексті доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами, то стає зрозумілим, що зміст когнітивного компонента толерантного ставлення учня до вчителя містить сукупність знань учня про вчителя як суб'єкта, діяльність якого створює умови для самопізнання учня, а тому забезпечує можливість пізнання ним реального світу. Це очевидно з огляду на те, що критеріями когнітивного компонента толерантності є особливості соціальної перцепції та пізна-

вальної сфери індивіда, адекватної самооцінки, культури оцінки іншої людини, у цьому випадку – учителя.

Емоційний компонент передбачає довіру, чуйність, емоційний контакт, емоційну психологічну стійкість, емпатію, рефлексію та інтуїцію, він відображається в доброті, увазі, піклуванні, милосерді, переживанні за власні дії, а також готовності відгукнутися на контакт. Зміст емоційного компонента толерантного ставлення учня до вчителя містить відкритість і емоційну чуйність у спілкуванні з учителем, що є невід'ємним складником доброзичливих взаємин між учнем та вчителем.

Поведінковий компонент – це «видима частина толерантності, яка найчастіше піддається діагностиці та навчанню» [4, 141]. До нього входять конкретні навички, уміння й здатності, а саме скерованість активності, відповідальність, самостійність, рівноправ'я, співпраці та солідарність. До поведінкового компонента толерантних взаємин між учнем та вчителем входять особливості поведінки, які проявляються в щоденних діях, різноманітній діяльності та процесі спілкування учнів з учителями.

Компоненти толерантного ставлення в своєму розвитку пов'язані з розширенням простору соціальних інтересів, формуванням громадської спрямованості особистості. У цих умовах виникає можливість усвідомлення відмінностей між доброзичливістю як загальнолюдським моральним принципом і доброзичливістю як соціально-моральним явищем, специфіка якого визначається особливостями сфери спілкування, конкретними видами його діяльності особистості.

У результаті аналізу різних точок зору вчених щодо визначення поняття толерант-

ності ми можемо зробити висновок, що формування доброзичливих взаємин між учнівським та учительським колективами неможливе без наявності компонентів толерантності, а в деяких випадках і її протилежного поняття – інтолерантності. Зважаючи на те, що толерантне ставлення – це результат дії системи індивідуального, виборчого й усвідомленого зв'язку між учителем та учнем, який ґрунтується на завчасно позитивному сприйнятті один одного, формування доброзичливих взаємин стає можливим тільки за наявності толерантності в стосунках між учнівським та учительським колективами.

### Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. // Век толерантности : Научно-публицистический вестник. – М., 2001. – № 1–2. – С. 87–98.
2. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / Бондырева С. К., Колесова Д. В. – 2-е изд., стер. – М. : МПСИ; Воронеж: «МОДЭК», 2011. – 240 с. (Серия «Библиотека психолога»).
3. Бодалева, А. А. Психология общения. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
4. Психология общения: энцикл. слов. / учреждение РАО, психол. ин-т; под ред. А. А. Бодалева. – М. : [б. и.], 2011. – 598, [1] с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М. : Просвещение, 1976.
6. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1989. – С. 510.
7. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. – М. : Генезис, 2006.
8. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. научн.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.
9. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php>

**A. H. BUBLYK**

Mykolaiv

### TOLERANCE AS AN INTEGRAL PART OF FORMING AMICABLE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND PUPILS

*The concept of tolerance as an integral part of forming amicable relationships between teachers and pupils is considered in the article. The problem of tolerant and therefore amicable relationships was always paid much attention in pedagogy. The ability to interact effectively with other people is an integral requirement of preparation for life in society, for that reason the school must correspond to this social inquiry and the education of the tolerant relation to world around has to take an appropriate place among the compulsory elements of the content of general education. As a result of the analysis of tolerance definition which found the reflection in concepts of foreign and native scientists, the author draws conclusions about inseparable connection of concepts of the tolerant and amicable relations between teachers and pupils.*

*Keywords: tolerance, amicable relationships, intolerance, tolerant relations.*

**А. Г. БУБЛИК**  
г. Николаев

### **ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ УЧИТЕЛЬСКИМ И УЧЕНИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВАМИ**

*В статье рассмотрено понятие толерантности как неотъемлемой составляющей формирования доброжелательных взаимоотношений между учительским и ученическим коллективами. В педагогике проблеме воспитания толерантных и, соответственно, доброжелательных взаимоотношений всегда уделялось значительное внимание. Способность эффективно взаимодействовать с другими людьми - потребность подготовки к жизни в обществе, поэтому школа должна соответствовать этому социальному запросу, а воспитание толерантного отношения к окружающему миру должно занять надлежащее место среди обязательных элементов содержания общего образования. В результате анализа определений понятия толерантности, которое нашло свое отражение в концепциях зарубежных и отечественных ученых, автор делает выводы о неотрывной связи понятий толерантных и дружелюбных отношений между учительским и ученическим коллективами.*

*Ключевые слова: толерантность, доброжелательные взаимоотношения, интолерантность, толерантные отношения.*

Стаття надійшла до редколегії 26.01.2015

УДК 811.161.809

**А. А. БУДНИК**

г. Одесса

angelabudnik@ukr.net

### **ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК СПОСОБ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА СТУДЕНТАМИ-ИНОФОНАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ЛИТЕРАТУРЫ**

*Статья посвящена проблеме восприятия художественного дискурса инофонами. Доказано, что художественные тексты позволяют активизировать лексический запас инофонов. Исследование показало, что фоновые знания являются условием успешной коммуникации и имеют большое значение для облегчения процесса восприятия. Обосновано, что восприятие текста происходит на нескольких уровнях: сначала студент-инофон воспринимает знаковую форму текста, затем переходит на уровень понимания значения отдельных высказываний, от него - к уровню восприятия текста как целостной структуры. Выделено, что рецепция художественного дискурса возможна лишь в том случае, если у инофонов будут сформированы соответствующие фоновые знания.*

*Ключевые слова: художественный дискурс, фоновые знания, восприятие текста, произведение, студенты-инофоны, лингвокультурное сообщество.*

Наряду с приоритетными направлениями лингводидактики, развитие которых направлено на формирование языковой личности как первичной, так и вторичной, активного развития достигает и теория и практика преподавания украинского (русского) языка как иностранного. Значительная роль в обучении иностранных студентов основам украинской и зарубежной литератур отводится художественным текстам, которые отражают основные этапы истории развития мирового и украинского общества, государств, расска-

зывают о духовном мире людей разных культур и религий, раскрывают их образ жизни. Кроме того, художественные тексты позволяют активизировать лексический запас инофонов, а также представляют богатый материал для создания комплекса упражнений и заданий репродуктивного и творческого характера, способствующих расширению возможностей развития речевой практики.

Проблема взаимодействия дискурса и культуры изучается разными дисциплинами и науками, а теоретическим наследием вы-



ступают работы таких ученых, как Е. Верещагина, Д. Гудкова, В. Карасика, Ю. Караулова, В. Костомарова, В. Красных, Л. Мурзина, Ю. Прохорова, Б. Серебренникова, Г. Томахи-на, Н. Уфимцевой. Вслед за Ю. Прохоровым и Г. Томахиным отметим, что «в практике реализации коммуникативно-ориентированного обучения языку как иностранному и до сих пор нет четкого представления о том, как связывать обучение языку с обучением культуры...» ознакомлением с информацией различного характера об изучаемой стране [6, 55].

Как подтверждают наши исследования, формирование и развитие у инофонов только знаний вербального кода и правил его использования оказывается недостаточным для успешного общения с носителями того или иного языка. Для успешной коммуникации необходимо так же и овладение дополнительными знаниями, принадлежащими невербальному коду культуры того национально-лингвокультурного сообщества, на языке которого осуществляется коммуникация.

В русле нашей проблемы важным является утверждение Л. Щербы, что для изучения языка как иностранного «текст не существует вне его создания и восприятия», ведь современная лингвистика текста учитывает психолингвистические аспекты создания и восприятия произведения, рассматривает его как «продукт, порожденный языковой личностью и адресованный языковой личности», приходит к выводу, что «текст мертв без акта познания» [7, 106].

Отметим, что оправданным и наиболее корректным путем ознакомления иностранных студентов с украинской культурой, национальными традициями, отраженными в языке является работа с художественным дискурсом, а именно с художественными произведениями украинской литературы, обозначенными в программе. В работе преподавателя важным этапом является формирование контекста культуры изучаемого произведения. При этом центром анализа выступает само литературное произведение, а инструментом – история культуры – «две национальные культуры никогда не совпадают полностью из-за того, что каждая состоит из

национальных и интернациональных элементов» [1, 30]. Необходимость специального выделения и изучения лексических единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие и специфика национальной культуры, особенно остро ощущается при анализе художественного дискурса, в это и видим *актуальность* исследования. *Целью* статьи является проанализировать особенности восприятия художественного дискурса в аудитории инофонов и роль фоновых знаний. *Объектом* исследования послужили произведения украинской и зарубежной литературы, которые изучаются на подготовительном факультете, а *предметом* выступил дидактический потенциал фоновых знаний в обучении инофонов литературе.

Мы разделяем мнение отечественных лингводидактов (Л. Васильева, М. Елисова, З. Мацюк, В. Федчик, Г. Швец), которые утверждают, что апеллирование к художественному дискурсу становится возможным тогда, когда иностранные студенты воспринимают текст всецело, свободно ориентируются в нем, умеют выделять, интерпретировать, анализировать факты и учитывать экстралингвистические факторы художественного дискурса. Однако инофоны лучше ориентируются в современных художественных произведениях, чем, например, в классической литературе. Этот факт объясняется тем, что современные культурологические знания и реалии, отраженные в современной литературе, более доступны инофонам, чем фоновые знания.

При изучении украинского (русского) языка как иностранного студенты встречаются с рядом малопонятных фактов, которые относятся не к границам лексики, грамматики, фонетики или стилистики, а, скорее, к экстралингвистическим сферам: социальной, бытовой, культурной или исторической. Проблема интеграции таких компонентов культуры в процесс обучения речи не новая на современном этапе образования. Сегодня тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, религией, социокультурными традициями, особенностями национального мировоззрения наро-

дом-носителем языка является общепризнанной и в лингводидактике.

Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз предполагает знание об их происхождении, ситуации, в которых их можно использовать, или элементарных сведений по истории, литературе, религии, политической реальности страны изучаемого языка. Поэтому одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа, то есть знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традициями. Комплекс этих сведений и методику его преподавания принято обозначать словом лингвострановедение. Во время изучения курса «Основы украинской и зарубежной литературы» на подготовительном факультете инофонам приходится знакомиться с культурологической, исторической и социальной информацией различных стран. В процессе обучения украинскому (русскому) языку как иностранному в этом аспекте элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления инофонов с новой для них действительностью. Вместе с овладением языком происходит усвоение культурологических знаний и формирование способности ментальность носителей определенного языка. Образовательная же ценность этого раздела лингвистики заключается в том, что знакомство с культурой изучаемого языка происходит путем постоянного сравнения знаний и понятий, которые были раньше, с новыми – полученными.

Отметим, что лингвострановедение – «аспект преподавания языка иностранцам, в котором с целью обеспечения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактики реализуется кумулятивная функция языка и осуществляется аккумуляция адресата, причем методика имеет филологическую природу – ознакомление происходит непосредственно через язык, что изучается и в процессе его изучения» [1, 37]. В этой функции язык выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем и средством передачи позаказного коллективного опыта, поскольку речь не только отражает совре-

менную культуру, но и фиксирует ее прежнее состояние. Кумулятивная функция присуща всем языковым единицам, однако наиболее ярко она проявляется в лексике [1]. Главной целью такого обучения является необходимость формирования лингвострановедческой компетенции и обеспечения коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных произведений. Основу лингвострановедческой компетенции, на наш взгляд, составляют фоновые знания, которые неоднократно поддавались обсуждению в работах таких ученых, как О. Ахмановой, Т. Бирюковой, В. Вишератиной, И. Гюббенет, А. Лисоченко, С. Сафаряна. Итак, фоновые знания являются условием успешной коммуникации и имеют большое значение для облегчения процесса восприятия.

Изучение текста как феномена культуры возможно благодаря таким текстовым свойствам, как категории интертекстуальности, связности, целостности. Эти категории представляют динамичность, взаимосвязь с другими текстами как по вертикали (исторический контекст, временная связь), так и по горизонтали (сосуществование текстов во взаимосвязи с единым социокультурным пространством). Совершенно очевидно, что любой язык (в том числе и украинский) не только можно, но и нужно изучать на материалах лучших образцах литературы. Поэтому прочтения в оригинале наиболее ценных произведений украинской и российской литературы, адаптированных переводов зарубежной литературы является составной частью обучения основам литературы студентов-инофонов. Произведения художественной литературы является важным средством накопления и отражения информации о действительности: содержат сведения географического, культурного, экономического, политического характера на изучаемом языке.

Чтение художественного текста – это и есть акт межкультурной коммуникации, ведь автор и читатель-инофон являются представителями двух разных культур, которые в процессе чтения и понимания произведения вступают в непосредственный контакт. Ос-

новной проблемой выделяем специфику восприятия художественного дискурса инофоном, что в современной науке рассматривается как сложный психологический процесс.

Теоретической основой нашей статьи по исследованию психологических и психолингвистических особенностей восприятия текста составили труды А. Антонова, И. Арнольд, В. Белянина, Л. Выготского, И. Гальперина, Н. Жинкина, С. Засекина, И. Зимней, Ю. Караулова, Л. Мурзина, А. Синицы, Ю. Сорокина, Н. Уфимцевой, Н. Чепелевой, Е. Шаповаловой и др., в которых смысловое восприятие истолковано как единый процесс восприятия и понимания. Принимая во внимание то, что процесс восприятия происходит во взаимосвязи с другими психическими процессами личности (мышлением, речью, чувствами, волей), можно предположить, что восприятие текста – это психический процесс отражения человеком содержания текста при непосредственном воздействии на органы чувств.

Раскроем ключевые для нашего исследования определения. Процессы восприятия и понимания в единстве рассматривает И. Зимняя. Психологическая схема смыслового восприятия, предложенная ученой, состоит из трех уровней: побудительный уровень «объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную информацию и мотивационную сферу»; формирующий уровень – «функциональные схемы смыслового восприятия содержат четыре фазы: фазу смыслового прогнозирования; вербального сличения; установление смысловых связей между словами и между смысловыми цепями и фазу формулировки смысла»; реализующий уровень на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел в ответ языкового действия [3, 31–33].

Вслед за И. Зимней, Н. Чепелева рассматривает процесс понимания текста как двусторонний, что определяется особенностями текста (структурой, сложностью, объемом, набором ключевых слов) и индивидуальными особенностями тех, кто воспринимает (знаниями, особенностями перцептивных процессов, степенью сформированности умений смыслового восприятия текста) [8].

А. Залевская определяет восприятие как «не пассивное копирование воздействия извне, а живой, творческий процесс познания, интернациональный характер которого позволяет трактовать его через перцептивные действия воспринимаемых объектов с хранящимися в памяти индивида предварительными их отражениями и описаниями для принятия решения об их опознании» [2, 250], то есть об отнесении к некоторому классу объектов, что позволяет характеризовать его как процесс категоризации в широком смысле – от категоризации отдельных перцептивных элементов формы к смысловой категоризации.

А. Никифорова различает три стадии восприятия с позиции глубины и полноты восприятия: непосредственное восприятие произведения, понимание идейного содержания, влияние художественной литературы на личность как результат восприятия произведения [5, 9]. Читательские представления, возникающие на основе личного опыта воспринимающего, и зависят от его индивидуальных качеств и литературного развития, и, по мнению психологов, являются едва ли не единственной формой усвоения читателями образов (концептов) текста.

Итак, восприятие текста происходит, как установлено, на нескольких уровнях: сначала студент-инофон воспринимает знаковую форму текста, затем переходит на уровень понимания значения отдельных высказываний, от него – к уровню восприятия текста как целостной структуры.

Так, например, стихотворение Дмитрия Павлычко «Два цвета» (перевод на русский С. Шоргина) в арабской аудитории не вызывает бурного обсуждения, необходимой эмоциональной реакции, но и вызывает недоумение. «...Два цвета, вы на ткани и во мне: Цвет красный – то любовь, а чёрный – то беда...». Для украинского лингвокультурного сообщества красный цвет ассоциируется с любовью, страстью, а черный – тоской, грустью, печалью. В противоположность этому пониманию цветов приведем пример трактовки арабского лингвокультурного сообщества, где красный и черный цвета являются панарабскими и тесно связанными с исламом. В частности, красный цвет символизи-

рует кровь мучеников и был цветом династии Хашемитов (сюда входил и пророк Мухаммед), черный – цвет Аббасидов, символизирующий другой мир. Таким образом, инофоны не понимают те смысловые нюансы, которые понятны носителю украинского языка. Потому активно и используется лингвострановедческий комментарий как один из видов предтекстовых заданий. Эти примеры свидетельствуют о национальной детерминированности восприятия художественного произведения, а, соответственно, и его интерпретацию. Обеспечению рецепции художественного дискурса также должны быть посвящены специальные комментарии для иностранных студентов на начальном этапе обучения. Эти лингвострановедческие комментарии являются одним из основных средств формирования лингвострановедческие компетенции.

Следовательно, говорить о рецепции художественного дискурса возможно лишь в том случае, если у инофонов будут сформированы соответствующие фоновые знания. Однако невозможно сформировать у иностранцев сразу весь объем фоновых знаний, который присущ каждому украинскому студенту. Такая совокупность фоновых знаний может быть накоплена только на самом высоком уровне овладения языком, мы же говорим об начальном этапе обучения на материале произведений зарубежной и украинской литературы. А это значит, что при изучении каждого отдельного произведения литературы следует формировать фоновые знания, которые писатель использовал в своей работе.

**A. A. BUDNIK**  
Odesa

### **BACKGROUND KNOWLEDGE AS A WAY OF PERCEPTION LITERATURE DISCOURSE BY FOREIGN STUDENTS AT THE ELEMENTARY STAGE OF BASIC LITERATURE TRAINING**

*The article deals with the perception of literature discourse foreign students. It is proved that literary texts allow activating vocabulary foreign students. Research has shown that background knowledge is prerequisite for successful communication and are important to facilitate the process of perception. It is proved that the perception of the text takes place at several levels: first, the student perceives symbolic form of text, then moves to the level of understanding of the importance of individual statements from him – to the level of perception of the text as a coherent structure. Highlighted that the reception of literary discourse is possible only in the case if foreign students will be formed corresponding background knowledge.*

*Key words: literature discourse, background knowledge, perception of the text, text, foreign students, linguistic and cultural community.*

Таким образом, целью учебного комментирования художественного дискурса в иностранной аудитории является формирование у инофонов фоновых знаний, необходимых для полноценной рецепции произведения и для его обсуждения. Отметим что, основная цель чтения художественной литературы в аудитории инофонов не должна ограничиваться усвоением сюжета рассказа; на подобных занятиях студенты могут получить много полезной культурологической информации.

#### **Список используемой литературы**

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русс. яз., 1990. – 248 с.
2. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
3. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения : (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 5–33.
4. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – текст – культура : коллект. монография. – Екатеринбург, 1994. – С. 160–169.
5. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
6. Томахин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г. Д. Томахин // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
7. Тураева З. Я. Лингвистика текста (Текст: Структура и семантика): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / З. Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
8. Чепелева Н. В. Психология чтения текста студентами вузов / Н. В. Чепелева. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.

**А. О. БУДНІК**  
м. Одеса

### **ФОНОВІ ЗНАННЯ ЯК ЗАСІБ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ СТУДЕНТАМИ-ІНОФОНАМИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ ОСНОВАМ ЛІТЕРАТУРИ**

*Статтю присвячено проблемі сприймання художнього дискурсу інофонами. Доведено, що художні тексти активізують лексичний запас інофонів. Дослідження виявило, що фонові знання є умовою успішної комунікації та мають велике значення для полегшення процесу сприймання. Обґрунтовано, що сприймання тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент-інофон сприймає знакову форму тексту, потім переходить на рівень розуміння значення окремих висловлювань, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури. Виокремлено, що рецепція художнього дискурсу можлива лише в тому випадку, якщо в інофонів будуть сформовані відповідні фонові знання.*

*Ключові слова: художній дискурс, фонові знання, сприймання тексту, твір, студенти-інофони, лінгвокультурна спільнота.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК: 378+364-787.7

**О. А. БУЗДУГАН**  
м. Одеса  
lena.b1905@mail.ru

### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ УЧНІВ**

*Статтю присвячено дослідженню проблеми забезпечення позитивної мотивації в підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів. Обґрунтовано необхідність удосконалення змісту та форм роботи педагога в цьому напрямі. Подано погляди різних авторів на проблему формування позитивної мотивації в процесі професійного становлення особистості. Наголошено, що в умовах підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів мотивація набуває особливої значущості, оскільки результати навчання й ефективність цього процесу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності повністю залежать від самих студентів. Їхня підготовленість до педагогічної взаємодії з батьками учнів стає вирішальним показником їхньої подальшої успішної професійно-педагогічної діяльності в цьому аспекті.*

*Ключові слова: мотивація, майбутній учитель початкових класів, педагогічна взаємодія, батьки.*

У структурі особистості мотивація є тим основним поняттям, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності людини. Враховуючи важливість мотивації в підвищенні ефективності професійної діяльності вчителя початкових класів, постає необхідність у теоретичних та методологічних напрацюваннях мотивації як умови підготовки педагога та проведення комплексного дослідження поняття, структури мотивації та її реалізації в системі педагогічної освіти.

Дослідженням мотивації та стимулів праці активно займалися багато вчених. Основи

сучасних концепцій мотивації заклали В. Врум, Ф. Герцберг, Ф. Мак-Клелланд, А. Маслоу та ін. На загальнотеоретичному рівні проблеми формування мотивації особистості досліджували в своїх роботах такі психологи та дидактик, як Б. Баєв, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтєв, І. Підласий, С. Рубінштейн та ін. Навчальну мотивацію як компонент навчальної діяльності досліджували Ю. Бабанський, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Зубалій, О. Савченко, Г. Щукіната ін. Проте більшість наукових досліджень із проблеми мотивації діяльності проводилась у кінці ХХ століття, відтак наявні результати потребують осучаснення.

Вирішення проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів тісно пов'язано із забезпечення позитивної мотивації майбутнього педагога в даному напрямку. Метою статті є визначення та обґрунтування позитивної мотивації у підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів.

Мотиваційна сфера є основою особистості. Вона містить у собі систему мотивів (мотивацію) у їхній певній побудові [8]. Мотивація є сукупністю мотивів поведінки та діяльності, розглядається як спонукання до дії за допомогою певного мотиву. Цей процес регулює та спрямовує дію на досягнення специфічних для певного мотиву станів та підтримує цю спрямованість.

Мотивація до професії вчителя в літературі має назву педагогічної спрямованості (В. Сластьонін, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) Стійка педагогічна спрямованість – це прагнення стати, бути та залишатися вчителем, що допомагає йому долати перешкоди й труднощі у своїй роботі. Спрямованість особистості вчителя проявляється у його професійній життєдіяльності та в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття й логіку його поведінки, весь вигляд людини. Щоправда, як зазначає А. Маркова та інші вчені, в учителя цей вигляд набуває інколи перебільшених рис, які виражаються в надмірній повчальності, категоричності суджень [4].

За О. Леонтьєвим, мотивація педагогічної діяльності підпорядковується загальному механізму мотивації діяльності й утворення нових мотивів. Він отримав назву механізму перетворення мети в мотив, або зрушення мотиву на мету. Його суть полягає в тому, що мета, раніше спонукувана до її здійснення якимсь мотивом, згодом набуває самостійної спонукальної сили, тобто сама стає мотивом. Наприклад, учитель-початківець приступив до роботи, віддаючи їй всі свої сили передусім тому, щоб ним керували честолюбні почуття. Але з часом його захопив сам процес спілкування з дітьми, в нього прокинувся інтерес до викладання. Здійснення педагогічного процесу з усіма його складнощами та водночас привабливістю перетворилося з

мети на мотив діяльності. Мета ж здебільшого ускладнюється, відсувається [3].

Формування мотивації педагогічної діяльності передбачає створення для студентів таких умов, за яких бажані мотиви й цілі складатимуться та розвиватимуться з урахуванням набутих ними знань, умінь і навичок, їхньої індивідуальності та переконань. Це вимагає правильної організації навчальної діяльності студентів, її педагогічного спрямування, оволодіння ними вміннями самоконтролю й самооцінки у процесі педагогічної діяльності.

Отже, визнаючи те, що мотив складає передумову будь-якої діяльності людини та виступає складним психічним утворенням, яке повинен побудувати сам студент, перед педагогом постає завдання стимулювати потребу студента щодо організації педагогічної взаємодії з батьками учнів. Це можливо через здійснення впливу (стимулювання) на формування у студентів мотиваторів, що слугуватимуть для самостійного формування мотивів щодо вдосконалення організації педагогічної взаємодії з батьками учнів.

У ході реалізації поставлених завдань роботу педагогів із батьками організовано за такими етапами:

- формування професійних потреб, інтересу та практичних умінь організації педагогічної взаємодії;
- розвиток гуманістичної спрямованості шляхом упровадження активних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, розв'язання педагогічних задач та вирішення педагогічних ситуацій;
- використання позааудиторної роботи студентів.

Завданнями першого етапу (формування професійних потреб, інтересу та практичних умінь організації педагогічної взаємодії) було формування в майбутніх учителів спрямованості на роботу із сім'ями учнів і допомогу батькам у вихованні дітей; поглиблення знань студентів про сім'ю, специфіку сімейного виховання, особливості виховання в сім'ї дітей різного віку; формування знань про методики дослідження сімейних відносин; озброєння студентів знаннями про цілі, принципи, методи та форми взаємодії з батьками учнів. На цьому етапі студенти оволоді-

ли такими вміннями й навичками як здійснення диференційованого підходу до батьків учнів із різних типів сімей для підвищення їхньої педагогічної культури; використання різноманітних позитивних типів взаємодії, встановлення довірливого, ділового контакту із сім'єю; оволодіння навичками проведення індивідуальної та колективної роботи з батьками в школі та сім'ї; формування педагогічної рефлексії батьків.

Реалізація цих завдань відбувалась у ході читання лекцій, організації дискусій, обговорень тем, де студенти мали змогу ознайомитись із такими основними поняттями як «сім'я» та «шлюб», із виникненням сім'ї та її роллю в житті суспільства в різні історичні епохи. Студенти мали можливість усвідомити мотиви вступу до шлюбу та дізнатися про особливості молодого сім'ї та законодавством про сім'ю і шлюб. Спільними зусиллями студентів визначено основні критерії, які характеризують благополучну та неблагополучну сім'ю для дитини молодшого шкільного віку. Більшість студентів висловили бачення благополучної сім'ї як такої, у якій є взаєморозуміння між усіма членами сім'ї, повага, любов, сім'я повна, батьки люблять дитину, живуть її інтересами та вільний час проводять із нею. Батьки допомагають дітям, розуміють їх, дають поради в тій чи тій ситуації. Водночас неблагополучною для дитини є сім'я, де не задовольняються її потреби: природні, духовні, матеріальні та насамперед потреба в любові. Неблагополучна в педагогічному сенсі сім'я не є єдиним цілим. І допомогти батькам у створенні збагаченого виховного середовища є завдання учителя.

Розглянуто конфлікти у взаємодії батьків і дітей, типи сімейного виховання та різні виховні підходи (авторитаризм, лібералізм, довіра тощо). Разом зі студентами встановлено типові недоліки сімейного виховання, що згодом переростають у проблеми, причиною яких є педагогічна безграмотність батьків. Студенти ознайомились зі змістом та формами роботи вчителя початкових класів із сім'єю. Вони отримали знання щодо здійснення педагогічної взаємодії із сім'єю молодшого школяра, підвищили свій професійний рівень як майбутнього вчителя початкових класів.

На другому етапі (розвиток гуманістичної спрямованості шляхом упровадження активних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, розв'язання педагогічних задач та вирішення педагогічних ситуацій) визначали основні помилки у відношеннях учителів та батьків. Студенти давали свої рекомендації. Серед основних помилок виявлено такі: недовіра виховним можливостям батьків, контроль та повчання з боку вчителя, критика виховання дитини, оцінка дитини (в основному її негативна поведінка та недоліки в навчанні), неадекватна батьківська позиція, невміння справитися з негативними емоціями з обох боків.

Основними умовами успішної взаємодії з батьками молодших школярів під час формування позитивної мотивації до педагогічної взаємодії з батьками визначено: схвальне ставлення вчителів до ініціативи батьків; вираження готовності до надання допомоги сім'ї; конкретні рекомендації та поради батькам щодо їхніх запитань.

Для реалізації завдань цього етапу студенти виконували вправу «Погано-добре», метою якої було розвинути вміння об'єктивно оцінювати ситуацію взаємодії; застосовано метод «комунікативна атака», де кожен студент за певний проміжок часу повинен був представити себе аудиторії. Подання своєрідної самореклами потребує підготовки, відбору тільки тієї інформації, яка була б невідомою та змогла б зацікавити інших. Це допомагає сформувати такі відносини, коли враховуються інтереси інших учасників, що взаємодіють, а також їхні почуття, емоції, переживання, визначається цінність особистості іншої людини. Завданням вправи «Зрозумій іншого» є розвиток емпатійних здібностей майбутніх учителів початкових класів. Адже осмислення, відтворення та розуміння психічних станів іншої людини є запорукою успішного спілкування. Вправа «Німі сцени» допомогла учасникам потренуватись у виборі більш виразних засобів для того, щоб зобразити слово, а також розвинути свою фантазію, експресивність. Метою тренінгової вправи «Перетворюємо проблему в цілі» було виявити проблеми, що виникають у студентів під час взаємодії із соціальним оточенням, і

переформулювати їх у цілі. Отже, роботу студентів спрямовано на розвиток позитивної мотивації до здійснення педагогічної взаємодії вчителів початкових класів із батьками та розвиток умінь долати негативні емоції під час взаємодії чи спілкування.

Третій етап (використання позааудиторної роботи студентів) представляв сукупність різних видів діяльності задля позитивного впливу на студентів і є самостійною сферою навчально-виховної роботи викладача, здійснюваною у взаємозв'язку з роботою на занятті.

Метою цього етапу стало розкриття індивідуальних здібностей студента, які не завжди виявляються на занятті, сприяння самореалізації студента, підвищенню його самооцінки, впевненості в собі, тобто позитивному сприйняттю самого себе. Залучення студентів у різні види позааудиторної роботи збагачує їхній особистий досвід, знання про різноманітність людської діяльності, формує необхідні практичні вміння й навички.

У ході пізнання та практичної діяльності студенти вчилися оперувати поняттями, категоріями педагогіки; застосовувати способи, прийоми, методи практичної конструктивної роботи та спілкування з батьками учнів початкових класів, привчаючи себе до постійного перегляду й удосконаленню педагогіки спілкування, а також вироблення власних переконань.

Студенти, готуючись до занять, самостійно вчилися користуватись першоджерелами, підручниками, довідниками, додатковою літературою.

Рішення типових та нетипових завдань і ситуацій допомагало студентам підготуватися не тільки до заняття, але й до написання контрольних, курсових і дипломних робіт, а також і практики.

З тематикою семінарів чи практичних занять студенти знайомились заздалегідь, тому вони могли підготувати низку питань для виступу на них. З метою широкого бачення проблеми студенти намагалися осмислити її в загальному обсязі; познайомитися з темою за базовим навчальним посібником або іншою основною рекомендованою літературою; виявити основні ідеї, які розкрива-

ють цю проблему; перевірити їхнє тлумачення за довідниками, енциклопедією; підготувати план-проспект розкриття цієї проблеми; виявити складні питання та підібрати додаткову літературу для їхнього висвітлення; скласти тези виступу на окремих аркушах для подальшого внесення доповнень і підготувати доповідь або реферат для повідомлення на занятті; проаналізувати зібраний матеріал для додаткової інформації за темами; готуючись до виступу на семінарі, за можливості проконсультуватися з викладачем; ставитися до зібраного матеріалу як до джерела майбутніх досліджень.

Студентам запропоновано широке коло типів семінарських занять. Серед них особливе місце відведено семінару-дискусії, де в діалозі добре засвоювалась нова інформація, визначалися переконання студента; обговорювалися протиріччя (явні й приховані) та недоліки; для обговорення бралися конкретні актуальні питання взаємодії вчителя початкових класів із батьками учнів, з якими студенти попередньо були ознайомлені. Також містилися питання для педагогічної та інтелектуальної розминки (наприклад, дискусійна стаття, у якій порушувалися проблемні питання). Далі підбивалися підсумки дискусії, заслуховувалися та захищалися проектні завдання. Після цього відбувався «мозковий штурм» із невирішених проблем, а також виявлялися прикладні аспекти, які можна рекомендувати для внесення в курсові та дипломні роботи чи апробацію на практиці. Особливо важливим є те, що студенти вправлялися у вирішенні нетипових завдань, а це дозволило переносити знання в нові ситуації, вирішувати завдання нового класу.

Семінари-дискусії проводилися з метою виявлення думки студентів з актуальних питань взаємодії з батьками учнів і частіше за все мали такі назви, як «Зустріч умів і думок», «Моя думка така...», «Кожен вирішує по своєму...».

У різних формах позааудиторної роботи студенти не тільки виявляли свої індивідуальні особливості, а й вчилися жити в колективі. При цьому позааудиторна діяльність збагатила досвід колективної взаємодії студентів у певному аспекті, що у своїй сукупності дало великий навчально-виховний ефект.



Вивчення мотивації та її формування – це дві сторони одного й того ж процесу виховання мотиваційної сфери цілісності особистості майбутнього педагога. Забезпечення позитивної мотивації необхідно для виявлення реального рівня та можливих перспектив взаємодії майбутніх учителів початкових класів із батьками учнів, а також зони її найближчого впливу на розвиток кожного студента. У зв'язку з цим виявляється необхідним формування в студентів нових цілей і потреб. Перспективу подальших досліджень убачаємо у формуванні готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів із неблагополучних сімей.

#### Список використаних джерел

1. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – 18 с.

2. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
3. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: [курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти] / Г. М. Падалка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
5. Психологический словарь [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
6. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. – СПб., 2000. – С. 234–235.
7. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Житомир, 2002. – 210 с.
8. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

**О. А. BUZDUHAN**

Odesa

#### **PROVIDING A POSITIVE MOTIVATION IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PEDAGOGICAL INTERACTION WITH PUPILS' PARENTS**

*The article is devoted to research of a problem of the providing a positive motivation in the training of future primary school teachers for pedagogical interaction with pupils' parents. The necessity of improving the content and the teacher's work forms in this direction is considered. Different authors' views on the issue of providing a positive motivation in the process of professional growth are submitted. It is emphasized that in future primary school teachers preparation to pedagogical interaction with pupils' parents, motivation is of particular importance, because the learning outcomes and the effectiveness of the process for future vocational and educational activities depends entirely on the students. Their preparedness for pedagogical interaction with pupils' parents is a decisive indicator of their further successful professional and pedagogical activity in this direction.*

*Key words: motivation, future primary school teacher, pedagogical interaction, parents.*

**Е. А. БУЗДУГАН**

г. Одесса

#### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ УЧЕНИКОВ**

*Статья посвящена исследованию проблемы обеспечения положительной мотивации в подготовке будущих учителей начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями учеников. Обоснована необходимость совершенствования содержания и форм работы педагога в данном направлении. Подано взгляды разных авторов на проблему формирования положительной мотивации в процессе профессионального становления личности. Акцентировано, что в условиях подготовки будущих учителей начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями учеников мотивация приобретает особую значимость, поскольку результаты обучения и эффективность этого процесса для будущей профессионально-педагогической деятельности полностью зависят от самих студентов. Их подготовленность к педагогическому взаимодействию с родителями учеников становится решающим показателем их дальнейшей успешной профессионально-педагогической деятельности в этом аспекте.*

*Ключевые слова: мотивация, будущий учитель начальных классов, педагогическое взаимодействие, родители.*

Стаття надійшла до редколегії 06.02.2015

УДК 37(477)“19”:613.8

**А. М. ВАКОЛЮК**

м. Рівне

alinka90586@mail.ru

## **СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ ст.)**

*У статті подано аналіз періодів становлення та розвитку проблеми формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття. Проаналізовано та розкрито особливості формування здорового способу життя старшокласників, визначено недоліки, які заважали прогресивному розвитку питань формування здорового способу життя учнів.*

*Ключові слова: фізична культура, учні, педагогіка, здоровий спосіб життя, період становлення.*

Піклування про здоров'я підростаючого покоління завжди мало велике науково-педагогічне значення для нашого народу. Здоров'я людини є складним феноменом, який може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру. Конституція України визначає життя та здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Зважаючи на ці процеси, в Україні останнім часом перед суспільством постали нові освітні вимоги до навчання та виховання підростаючого покоління, зміцнення його здоров'я та розвиток фізичної культури, реалізація яких знайшла відображення в Законах України «Про освіту» [3], «Про фізичну культуру і спорт» [4], у Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст. [5], Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту [6], цільовій програмі «Здоров'я через освіту», «Основах законодавства України про охорону здоров'я» та ін.

Турбота про виховання й навчання здорової молоді була характерною рисою прогресивного розвитку Радянської соціалістичної держави. У Програмах КПРС зазначалося, що майбутнє покоління повинно рости здоровим та гармонійно розвинутим, тому школа знаходилася під пильною увагою широких кіл радянського суспільства. Урядом СРСР висунуто перед школою такі завдання: підвищення якості освіти та виховання, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також піклування про здоров'я школярів. З

огляду на це значущим компонентом шкільної освіти стала фізична культура, що має величезне значення у вирішенні проблеми зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя учнів [2].

Проблема формування в підростаючого покоління здорового способу життя, виховання бережливого ставлення до свого здоров'я доволі широко представлено в науково-педагогічних джерелах. Розгляд питань формування здорового способу життя старшокласників в контексті шкільного виховання знайшло своє відображення у таких предметах: фізичне виховання в школі та поза її межами гігієнічне виховання; трудове навчання та виховання. Зокрема цими дослідженнями займалися такі вчені: М. Антропова, В. Белинович, С. Бриль, Н. Василенко, Б. Величковський, В. Вишневський, В. Горашук, Л. Жданов, В. Крижанівська, Е. Кривицька, Н. Кулино, А. Ликова, О. Смородинова, М. Солопчук, Н. Побірченко, Ю. Суббота, О. Сухомлинська та ін. Але дослідження літературних джерел свідчить про недостатність висвітлення історичних аспектів формування здорового способу життя старшокласників, тому існує необхідність у більш досконалому вивченні проблеми формування здорового способу життя старшокласників, розділивши другу половину ХХ століття на етапи.

Метою нашої статті є аналіз теоретичного змісту вирішення проблеми формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття). Завдання дослідження – окреслити

зміст основних етапів розвитку формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття.

Урахування особливостей суспільно-політичного, економічного та культурного розвитку країни, взаємозв'язку державної освітньої політики та суспільно-педагогічного руху, розвитку педагогічної науки, підвищення вимог і розробки нових підходів до формування здорового способу життя особистості дозволило нам визначити три етапи становлення та розвитку проблеми формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття, а саме:

- перший період (50-ті – 60-ті рр. ХХ ст.) – становлення питань формування здорового способу життя школярів як педагогічної проблеми;
- другий період (70-ті – 80-ті рр.) – етап інтенсивного розвитку теоретичних засад формування здорового способу життя старшокласників;
- третій період (90-ті рр. ХХ ст.) – розвиток проблеми формування здорового способу життя як системи на гуманістичних засадах.

Особливістю 50–60-х років ХХ століття було, по-перше, вступ Олімпійського комітету Радянського Союзу до Міжнародного комітету (1951 р.). У результаті цього фізична культура та фізичне виховання населення отримали активний розвиток, значно підвищився рівень масовості та залучення всіх верств населення до занять фізичною культурою. По-друге, прийнято низку законів і урядових постанов, спрямованих на розвиток фізичної культури. По-третє, на початку 50-х років після залежності системи освіти від ідеологічної політики та після війни й подолання розрухи держава потребувала зміни всієї суспільно-педагогічної ситуації, тобто необхідним був «педагогічний підйом». Тому важливе значення у формуванні здорового способу життя старшокласників цього періоду мала доцільна організація навчально-виховного процесу шкіл.

Але у школах 50-х років ХХ ст. щодо підходу до фізичного виховання учнів недостатньо уваги приділялося виробленню у школя-

рів свідомого ставлення до свого здоров'я, прищеплюванню гігієнічних навичок, вихованню інтересу до систематичних занять фізичними вправами.

Однією з причин цього вважалося те, що контроль за станом фізичного розвитку школярів покладался на вчителя фізичної культури, а не на весь педагогічний колектив (тобто всі вчителі повинні були б звертати увагу на те, як учні сидять за партами, як стоять біля дошки, яка в них хода та ін., щоб запобігти розвитку скривлення хребта та інших порушень постави). Внаслідок цього з переходом школярів із класу в клас зростала кількість учнів з порушеннями постави, плоскостопістю, короткозорістю та ін. [1]. Важливим засобом формування здорового способу життя школярів у досліджуваній період було трудове виховання. У зазначений період трудове виховання школярів набуло особливої значущості. Це було наслідком прийняття закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР» (1958 р.). Цей закон головним завданням радянської школи визначав підготовку учнів до життя та до суспільно корисної праці, що вимагало встановлення тісного зв'язку між навчанням та працею.

На етапі, що досліджується, принципово інший підхід до формування здорового способу життя школярів розроблявся й утілювався в освітню практику українським дидактом-практиком В. Сухомлинським, у виховній системі якого піклування про здоров'я школярів було на першому місці [7].

Другий період (70–80-ті рр. ХХ століття) характеризувався активним розвитком проблеми формування здорового способу життя старшокласників, якому сприяло насамперед залучення нашої країни до діяльності світової спільноти під егідою ВООЗ (Всесвітньої організації охорони здоров'я), спрямованої на пошук нових шляхів покращення здоров'я людини. Започаткування такої діяльності відбулося в Канаді, де на початку 70-х рр. опубліковано звіт Міністра охорони здоров'я і добробуту про «Новий підхід до охорони здоров'я канадців», який фактично змінив уяву суспільства про підхід до формування власного здоров'я.

Всесвітньою організацією охорони здоров'я на період із 1984 до 1989 рр. прийнято Генеральну програму, де акцентувалося на необхідності «посилити виховну та просвітницьку роботу серед населення, що буде спрямована на пропаганду здорового способу життя, набуття знань про заходи зі зміцнення здоров'я та профілактики захворювань». Особлива увага в цій програмі зверталася на формування навичок здорового способу життя в дітей та підлітків, тому що ці основи закладаються вже на ранніх етапах життя. З використанням основних положень цієї програми ученим усього світу пропонувалося розробити нові більш ефективні програми як шкільного, так і позашкільного фізичного виховання дітей та підлітків [8, 3–4].

Піднесенню авторитету фізичного виховання, широкому та свідомому залученню учнівської молоді до формування здорового способу життя значною мірою сприяло проведення у СРСР Олімпійських ігор (1980 р.).

Третій етап (90-ті рр. ХХ століття) – здобуття Україною незалежності, зміна цінностей суспільно-історичного розвитку викликали до життя значний інноваційний потік. Рух до незалежності держави прискорив процес реформування школи. За роки розбудови національної системи освіти у змісті шкільної освіти відбулися суттєві зміни. Однак процес її реформування ще не завершено. Він відбувався й відбувається лише у складних умовах: одночасно з прийняттям нової законодавчої бази, економічної нестабільності, недостатнього наукового забезпечення, відсутності широкомасштабних експериментів та ін.

Економічні труднощі, погіршення екологічних умов, значне зниження рівня життя більшої частини населення, скорочення державної й особливо суспільної системи спортивних організацій для школярів та молоді, перехід фахівців в інші сфери діяльності, скорочення матеріально-технічної бази спорту та системи змагань, що відбулися в державі, значно вплинули на стан здоров'я школярів.

З отриманням незалежності в Україні прийнято низку документів, де здоров'я людини, формування її здорового способу життя визначено як пріоритетні завдання держави та системи освіти, а саме Закон України

«Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.); Державна програма «Освіта» (1993 р.); «Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні» (1994 р.); Конституція України (1996 р.); Національна програма «Діти України» (1996 р.); Комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.); закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства (1999 р.) та ін. Слід зазначити, що розв'язання проблеми формування здорового способу життя школярів протягом 90-х роках здебільшого спиралося на основні принципи валеології (збереження, зміцнення та формування здоров'я). Це зумовило введення в загальноосвітніх школах, крім дисципліни «Основи безпеки життя», таких курсів, як «Основи валеології» та «Основи здоров'я».

Надання педагогічній громадськості професійної свободи сприяло виникненню в Україні низки освітніх закладів («Школа розуміння», «Школа розвитку», «Школа діалогу культур» та ін.), що працювали за авторськими програмами розвитку дитини. Ці програми успадкували ідеї відомих педагогів-гуманістів минулого, а також базувалися на сучасних концепціях розвивальної освіти, діалогічного навчання, особистісно-орієнтованого підходу та ін.

Отже, проведене дослідження дозволяє виявити негативні моменти щодо розвитку питань формування здорового способу життя учнів. Зокрема деякі проекти, що реалізовувалися в межах експериментальних здоров'язберігаючих шкіл, не були масовими. Учні шкіл не отримували системні знання про своє здоров'я й про те, як його зберегти. Предмет валеологія з навчальних планів шкільної освіти вилучено (1997 р.) через відсутність повноцінно розробленої фундаментальної наукової бази, кваліфікованих спеціалістів-учителів, навчальних посібників. Саме через недостатність державного фінансування відбувалося значне зменшення кількості організацій (клубів, гуртків), що проводили фізкультурно-оздоровчу роботу серед школярів. Такий стан реальної освітньої практи-

ки поряд з іншими негативними чинниками (екологічними, соціально-політичними) негативно вплинув на учнівське здоров'я: воно протягом 90-х рр. значно погіршилося через розрив між методолого-теоретичним обґрунтуванням механізмів розвитку здорового способу життя та недостатньою розробкою науково-методичного, організаційного забезпечення формування здорового способу життя учнів.

#### Список використаних джерел

1. Жданов Л. Н. Актуальные проблемы физического воспитания в школе / Л. Н. Жданов, В. И. Филиппович // Советская педагогика. – 1962. – № 3. – М., 1962. – С. 31–37.
2. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. – М. : Известия советов депутатов трудящихся СССР, 1958. – С. 11–12.

**A. M. VAKOLIUK**

Rivne

#### FORMATION AND DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT THE HEALTHY LIFESTYLE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DOMESTIC PEDAGOGY (THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)

*In the article analysed periods of becoming and development of problem of forming of healthy way of life of senior pupils in home pedagogics of the second half of XX of century. The features of forming of healthy way of life of senior pupils are analysed and exposed, defects that interfered with progressive development of questions of forming of healthy way of life of students are certain.*

*Key words: physical culture, students, pedagogics, healthy way of life, becoming period.*

**A. H. ВАКОЛЮК**

г. Ровно

#### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ в.)

*В статье проанализированы периоды становления и развития проблемы формирования здорового образа жизни старшекласников в отечественной педагогике второй половины ХХ века. Проанализированы и раскрыты особенности формирования здорового образа жизни старшекласников, определены недостатки, которые мешали прогрессивному развитию вопросам формирования здорового образа жизни учащихся.*

*Ключевые слова: физическая культура, ученики, педагогика, здоровый образ жизни, период становления.*

3. Закон України «Про освіту» // Зібрання законодавства України. Звід законів України. – 2000. – № 3. – К. : Український інформаційно-правовий центр, 2000. – С. 35–73.
4. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» // Зібрання законодавства України. Звід законів України. – №3. – К. : Український інформаційно-правовий центр, 2000. – С. 66–97.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
6. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту // Щотижневий збірник актів законодавства. – 2004. – № 39. – К. : Офіційний вісник України, 2004. – С. 23–34.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977. – Т. 1. – 654 с.
8. Ярхам К. Формирование навыков здорового образа жизни у школьников / К. Ярхам // Физическое воспитание и спорт в школах зарубежных стран: тематическая подборка. – 1989. – № 4. – М. : ЦООНТИ – ФиС, 1989. – С. 3–4.

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 373.3.011.3-051.013.42:005.336.2(045)

**О. В. ВАРЕЦЬКА**

м. Київ

olena\_varetska@mail.ru

## СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті обґрунтовано важливість дослідження структури соціальної компетентності вчителя початкової школи. Представлено й проаналізовано погляди щодо компонентів структури соціальної компетентності в молодшого школяра, дитини 5–7 років, дошкільника, школяра сільської місцевості, дітей з обмеженими можливостями та загальною розумовою обдарованістю як суб'єктів діяльності вчителя початкової школи. Приділено увагу компонентам соціальної компетентності інших учасників педагогічного процесу, зокрема й студента, майбутнього педагога, сучасного вчителя. Зроблено висновок про залежність їхньої сполученості від значущості для категорії суб'єкта. Визначено перелік компонентів соціальної компетентності вчителя початкової школи (яка буде розвиватися в системі післядипломної педагогічної освіти), зокрема когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінний. Окреслено перспективи подальших розвідок у дослідженні змісту цих компонентів.*

*Ключові слова: вчитель початкової школи, соціальна компетентність, структура соціальної компетентності.*

Суспільно-економічні зміни, інтеграція України до європейського освітнього простору актуалізують здатність особистості сприймати їх як рух, адаптуватися, змінюватися самій і взаємодіяти з різними партнерами в групі та команді, успішно виконувати й розширювати репертуар соціальних ролей, набувати компетентності, зокрема й соціальну для підвищення конкурентоздатності на ринку праці. Зазначимо, що дослідження проблеми розвитку соціальної компетентності особистості останнім часом частіше перебувають у колі уваги науковців. Це зумовлює існування різних поглядів як на сутність поняття, так і на функції, структуру соціальної компетентності.

Результати аналізу праць з окресленої проблеми доводять відсутність чіткої структури. У переважній більшості вона залежить від суб'єкта та розуміння науковцями сутності поняття «соціальна компетентність» (далі – СК). З огляду на те, що СК вчителя початкової школи, її функції та структура мають бути зорієнтовані на суб'єкт діяльності, назвемо також науковців, які досліджують модель СК молодших школярів, зокрема О. Гайнуліна Н. Калініна, Т. Киреева, О. Крузе-Брукс, а також І. Печенко (СК дітей 5–7 років), Т. Антонова (структуру СК дошкільників), а також сільських школярів (Л. Лежніна, Д. Старкова, В. Цветков), учнів (Н. Міщанчук, С. Учурова), особистості (Г. Беліцька, О. Бодальов, Дж. Гіл-

форд, С. Гончаров Ю. Ємельянов, В. Куніцина, Г. Смит, М. Форверг, Х. Шредер та ін.). Висвітлюють структуру СК студентів ВНЗ і майбутніх спеціалістів різних спеціальностей, зокрема й учителів (П. Бойчук, Н. Бобрич, О. Борисенко, С. Краснокутська, С. Остапенко, І. Зарубінська та ін.).

Зазначимо, що за наявності низки наукових праць СК вчителів початкової школи, її структура ще не були предметом окремого дослідження. Саме тому в статті маємо систематизувати теоретичні погляди науковців у цьому напрямі.

Результати аналізу тлумачення поняття «соціальна компетентність», здійсненого нами раніше в статтях, доводять, що його сутнісні ознаки мають розглядатися комплексно. На них, а також на моделі СК молодшого школяра, особистості ми будемо спиратися під час обґрунтування структури СК вчителя початкової школи. Зазначимо, що кількість робіт, присвячених цій проблемі, – обмежена. Так, Н. Калініна модель соціально-компетентного молодшого школяра представляє у вигляді набору ознак (досягнень у навчальній діяльності): сформованість мотивації досягнень у навчальній діяльності; розвиток продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; сформованість навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; керівництво в поведінці свідомими соціальними нормативними цілями та правилами, засво-

ення соціальних норм поведінки; задоволеність собою, адекватна доволі висока самооцінка, володіння критичністю у ставленні до себе й оточуючих; засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими, встановлення міцних дружніх контактів; сформованість навичок конструктивного поведінки у важких життєвих ситуаціях («СК школьників как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения», 2001). Отже, виявлено такі складники, як мотиваційно-ціннісний, діяльнісний (у навчальній діяльності), поведінковий, рефлексивно-оцінний за відсутності когнітивного. З іншого боку, науковець наголошує на важливості розвиненої СК у більшому ступені для життя школяра, виводячи, таким чином, поняття за межі шкільного навчання у широкий соціум.

Структура СК учнів молодших класів, обґрунтована О. Крузе-Брукс, має з попередньою моделлю спільні компоненти, що складається з мотиваційно-ціннісного, діяльнісного, рефлексивного компонентів, однак не містить поведінкового («Формирование СК учащихся начальной школы средствами учебной кооперации», 2008). Доповнена вона комунікативним компонентом, у змісті якого науковцем виокремлено вміння встановлювати, підтримувати відносини з різними соціальними групами й окремими людьми; чути, розуміти думку іншого (повідомлення, пропозиція), погоджувати спільні дії, або не втручатися в ці дії; ініціювати, входити й підтримувати діалог; вільно висловлювати власну думку, у тому числі й помилкову; здатність виконувати різні соціальні ролі відповідно до конкретної ситуації з урахуванням етичних норм; адаптація стилю спілкування до певної комунікативної ситуації (Н. Калініна). Мотиваційно-ціннісний компонент відображує визнання себе та процесу спілкування з іншими людьми як цінності; узгодження мотивів власних дій і дій інших людей; інтерес до спілкування, співвідношення своєї діяльності з узгодженими цінностями та цілями інших суб'єктів спілкування; наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації до спілкування та спільної групової діяльності, коли одноліток виступає і як засіб успішності спільної діяльності, та як її мета; має свою

систему ціннісно-смыслових регуляторів дій у спілкуванні з оточуючими його людьми. Маємо акцентувати на некоректному поданні думки, яка ототожнює однолітків до засобів успішності спільної діяльності та її мету. Діяльнісний компонент висвітлює вміння визначати для себе цілі спільної пізнавальної, навчальної, ігрової, трудової та творчої діяльності, самоорганізовуватися в індивідуальній самостійній роботі та у співпраці з групою; здійснювати взаємодію в групі на основі запропонованих правил, узгоджених цілей, цінностей; здатності управляти безконфліктною поведінкою, способами спілкування; набуття досвіду в організації спільних дій. Рефлексивний вказує на вміння пояснити (усвідомити) свій стан, потреби, бажання; аналізувати дії (вчинки) та прогнозувати їхні результати відповідно до узгоджених цілей і цінностей; усвідомлено здійснювати відбір та оформлення інформації, необхідної для кооперативного взаємодії з іншими дітьми; усвідомлювання результатів індивідуальних, кооперативних дій; здатність до коректування останніх згідно з поставленою метою (Н. Калініна). На наше переконання, не можна уникати такого важливого компонента, як когнітивний, який відсутній у структурах, описаних Н. Калініною та О. Крузе-Брукс.

Привертає увагу в роботі Т. Киреєвої, О. Гайнуліної («СК как интегративная личностная характеристика младшего школьника», 2014) соціальна спрямованість структури СК молодшого школяра. Вона окреслює знаннєвий, поведінковий, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний компоненти, адже містить сукупність соціальних знань, умінь, навичок щодо сфер людської діяльності, соціального середовища (світ, країна, регіон, школа, родина, соціальні інститути); здатність установалення зв'язків між знаннями й ситуацією, знаходження шляхів вирішення проблеми, розвиток навичок конструктивної поведінки, мотивації як прагнення успіху, самоаналізу та самооцінки; усвідомлення традицій, норм, правил, особливостей взаємодії людей, формування навичок соціальної поведінки; соціальну адаптацію, набуття соціального досвіду.

У структурі СК дітей 5–7 років (в умовах навчально-виховного комплексу) І. Печенко

(«Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”», 2003) виокремлює емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти, останній із яких репрезентує здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками. Зокрема емоційно-почуттєвий зумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати й реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе в контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний становить сукупність соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Вважаємо, що така структура СК дає змогу глибше зрозуміти сутність цього феномена, його динаміку в період переходу від дошкільного дитинства до нової соціальної ситуації – шкільного навчання.

З огляду на те, що вік молодшого школяра межує з віком дошкільників, нас зацікавив погляд Т. Антонової («СК ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления», 2004) щодо структури СК. Вона виокремлює такі компоненти: мотиваційний – як потребу в спілкуванні й схваленні, бажання посісти певне місце серед значущих для дитини людей – дорослих і однолітків; когнітивний, або пізнавальний – наявність елементарних уявлень про навколишній світ, поінформованість у взаєминах людей у соціумі, усвідомлення власної індивідуальності; поведінковий, або власне комунікативний, – ефективна взаємодія із середовищем, здатність учиняти відповідно до правил, прийнятих у культурному суспільстві; емоційний – як уміння справлятися зі своїми почуттями та емоціями (розуміння, вираз) із почуттями, емоціями інших людей. Як бачимо, науковець прирівнює поведінковий компонент із комунікативним, що, на нашу думку, є помилковим, адже значенням прикметника «поведінковий» є конкретні дії, спричинені образом «Я», самооцінкою, поведінкою людини щодо об'єкта настанови, яку можна передбачати, схильність реагувати певним чином на них. У свою

чергу, комунікативний (фр. *communicatif*; лат. – *communicatio* – комунікація) – такий, що належить до комунікації людей один із одним, процесу обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями) між декількома особами.

Вважаємо доречним розглянути структуру СК школярів різного віку через обмеженість робіт щодо СК молодших школярів. Зокрема В. Цветков («Формирование СК сельских школьников», 2002) у 4-х компонентній структурі СК сільських школярів виокремлює організаційно-управлінський (наявність лідерських якостей, навичок самоорганізації та здійснення управлінської діяльності, вміння регулювати конфлікти й самостійно вирішувати проблемні ситуації), партисипативно-діяльнісний (формування відносин взаємної відповідальності, співробітництва (альтернатива авторитарності) в організації педагогічного колективу), інтерактивно-комунікативний (вміння організовувати, здійснювати продуктивну комунікацію з індивідами та групами, виконувати різні ролі в комунікації) та регулятивно-захисний (здатність вести здоровий спосіб життя, зберігати й укріплювати фізичне, моральне, психічне та соціальне здоров'я) складники. Викликає подив включення навичок здійснення управлінської діяльності, однак схвальності вартий зміст регулятивно-захисного компонента.

Заслугує на увагу СК сільського школяра, який знаходиться під впливом своєрідного соціокультурного середовища (стабільний склад населення, слабка професійна й культурна диференціація, контроль за поведінкою людини, відкритість спілкування, відсутність суттєвих соціальних і культурних відмінностей, збереження традиційного сільського способу життя та ін.). Саме тому Л. Лежніна й Д. Старкова (посилаючись на працю В. Куніциної, Н. Казарінової та В. Погольші) змістовим компонентом педагогічної діяльності з формування СК сільських школярів визнають дихотомію орієнтування та сприяння в соціально-економічній і соціально-побутовій сферах. Вона передбачає в доступній для кожного віку формі проблемне, екзистенційне, практичне орієнтування, що відбувається дескриптивним, прескриптивним і ретроспективним шляхами.



Своєрідними є структурні компоненти СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я, які визначено О. Поздняковою («Формування СК учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності», 2010). Це комунікативна толерантність, емпатійність, креативність мислення, усвідомлений вибір майбутнього виду діяльності. Крім того, серед компонентів СК особистості із загальною розумовою обдарованістю за Г. Парфьоновою спостерігаємо вольовий, афективний, когнітивний. Науковець надає особливого значення вольовим характеристикам, зокрема наполегливості в досягненні мети, самостійності, упевненості, відповідальності, спрямованості на діяльність, співробітництво; обережності, незалежності в поведінці; сміливості, схильності до ризику, здатності до прийняття рішення, зокрема й сумісного; врівноваженості, достатнього самоконтролю, успішності в організаторській діяльності, усвідомленості вибору стратегії поведінки, здатності здійснювати сумісну діяльність, розуміти соціальні стосунки («Психологические особенности СК личности с общей умственной одаренностью», 2008).

М. Докторович, услід за іншими дослідниками, у структурі СК старшого підлітка виокремлює когнітивно-ціннісний (наявність знань, соціальних уявлень і системи цінностей, адекватне розуміння нею соціальної дійсності), емоційно-мотиваційний (емоційне ставлення до найближчого соціуму та мотиви діяльності, котрі спричиняють розвиток соціальноціннісних та особисто значущих цілей і смислів діяльності, спілкування, вчинення), інтерактивно-комунікативний (здійснення продуктивної комунікації з оточуючими, виконання різних соціальних ролей і функцій), поведінково-діяльнісний фактори (утверджує ціннісне ставлення особистості до суб'єктного довкілля, природного середовища та до самої себе через різні форми поведінки, діяльності, спілкування) («Формування СК старшого підлітка з неповної сім'ї», 2007).

Т. Смагіна («Поняття та структура СК учнів як наукова проблема», 2010) та Н. Міщанчук («Формування СК дитини через дієве партнерство вчителя та учнів», 2011) мають однаковий погляд на компоненти СК учнів,

дітей. Вони виокремлюють такі складники: когнітивний – знання про правила комунікації, суспільство, суспільні закони, процеси прийняття суспільних рішень, основи співпраці й спілкування з іншими та вирішення конфліктів; поведінковий (поведінка, вміння, навички, здатності до співробітництва, соціальної відповідальності; відчуття власної гідності, шанування прав людини, визначення власної позиції; принциповість, толерантність; усвідомлення потреби щодо захисту прав і власних інтересів, не порушуючи прав інших); ціннісний (уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з різними партнерами, виконувати різні ролі в групі та команді; застосовувати технології трансформації та конструктивного вирішення конфліктів, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність). Висловлює таку ж позицію щодо СК дитини й С. Учурова («Развитие СК в образовательном процес се», 2011), яка в структурі СК особистості учнів, крім когнітивного, визначає мотиваційний, операційно-поведінковий, рефлексивний компоненти. Відзначимо особливості змістових елементів груп: комунікативні вміння, здатність працювати в групі, вирішувати конфлікти, проблеми (I), відповідальність, емпатія, рольова гнучкість (II).

Т. Кондратова та Н. Сажина у структурі СК підлітків визначають особистісний (соціальна відповідальність, активність, емоційна стійкість, толерантність, упевненість у собі, адекватна самооцінка, вольовий контроль); діяльнісний (аналіз ситуації взаємодії людей, передбачення наслідків діяльності своєї й інших, правильна оцінка експресії у взаємодії); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності та способи взаємодії людей у суспільстві); морально-ціннісний (наявність життєвих орієнтацій і цілей, прийняття здорового способу життя) компоненти. С. Нікітіна у структурі СК старшокласників також виокремлює когнітивний компонент, натомість поєднує особистісний із мотиваційним, діяльнісний – із комунікативним, а також доповнює структуру ре-

флексивним компонентом («Становление СК старшекласников современной общеобразовательной школы», 2004).

Щодо структури СК особистості дорослого, вчителя, майбутнього вчителя, студента педагогічного ВНЗ, розглянемо погляди деяких науковців. Такі компоненти СК особистості, як знаневий (володіння знаннями змісту компетенції); мотиваційний (готовність до прояву компетентності); ціннісно-смысловий (ставлення до змісту компетентності й емоційно-вольова регуляція процесу та результату реалізації компетентності); поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) обґрунтовано І. Зимньою («Педагогическая психология», 2003).

С. Гончаров («СК личности: сущность, структура, критерии и значение», 2004) у структурі СК особистості виокремлює: 1) аксіологічний (ієрархія головних життєвих цінностей); 2) гносеологічний (правильні соціальні знання, що необхідні для взаємодії людини із собою та іншими для оптимального рішення соціально значущих задач й відповідно розвиток методологічного, категоріального, рефлексивного та проєктивного мислення); 3) суб'єктний (готовність до самовизначення й самоуправління, самодіяльності й нормотворчості, уміння породжувати самостійно нові причинні ряди в соціальній реальності й нести відповідальність за прийняте й зроблене); 4) праксіологічний / технологічний компоненти (уміння реалізовувати гуманітарно-соціальні технології й комунікації в системі соціальних норм, інститутів та відносин). Близьку думку щодо структури СК особистості знаходимо в І. Черноусова («Формирование СК личности – важная задача высшего профобразования», 2007).

У структурі СК дорослої людини, керівника, спеціаліста М. Лук'янова поєднує мотиваційно-ціннісний (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення до досягнень, настанови на соціальну взаємодію, ставлення до моральних норм, цінності суспільного й особистісного порядку); операційно-змістовний (знання, вміння, навички, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих вчинків, прогнозувати ре-

зультат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі та досягати їхньої реалізації); емоційно-вольовий компоненти (вибір рішення, здатність до самоконтролю та саморегуляції, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість, упевненість у собі) («СК как компонент управленческой культуры руководителя», 2001). Як бачимо, науковець зараховує когнітивне до належного. Він акцентує на соціальній взаємодії, яка презентується як бажане (вміння прояснити свої бажання, потреби в сферах соціальної взаємодії), можливе (уміння оцінювати сформовані обставини й власні сили, аналізувати допустимі способи поведінки та прогнозувати її наслідки) і належне (знання соціальних норм, правил і способів взаємодії, готовність слідувати їм в особистісному та соціальному впливі). Саме на це вказували О. Бодальов, Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, В. Куніцина, Г. Сміт та ін., які до структури СК особистості уналежнили вміння прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування, будувати гіпотези й прогнози щодо поглядів, ставлення партнерів до предмета спільної діяльності, передбачати зміни в розвитку життєвих ситуацій.

Своєрідною є структура СК особистості В. Масленнікової, у центр якої покладено розвиток локусу контролю та поінформованості в усіх питаннях СК. Вона містить індивідуально-особистісний, соціологічний та життєво-футурологічний складники. Пов'язуючи зміст першого компонента з тілесно-чуттєвим, душевним, духовним життям людини, науковець акцентує на вмінні самостійно будувати ієрархію цінностей, здійснювати усвідомлений вибір поведінки на їхній основі; логічно мислити; висловлювати свої думки ясно, чітко, доказово, володіти мовною грамотністю, оздоровчими технологіями; управляти та саморегулювати дії. Соціологічний компонент, в уяві автора, має прояв у функціонуванні особистості в системі соціальних процесів (норм, відносин та інститутів), яке орієнтує її на розуміння ціннісних основ (Батьківщина, суспільство, сім'я, колектив, праця, права), їхнє засвоєння та реалізацію у своєрідних реаліях дійсності. Третій компонент передбачає сформованість умінь планувати сценарій сво-

го життя та визначати свій життєвий шлях [6,84]. Отже, простежується ціннісно-мотиваційний, поведінковий, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінний аспекти СК. Це свідчить про духовну забарвленість структури, її спрямованість на широкий соціум.

Г. Беліцька [2] зосереджує увагу на мотиваційному (ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояви доброти, уваги, допомоги); когнітивному (пізнання іншої людини – дорослого, однолітка, здатність зрозуміти її особливості, інтереси, потреби); поведінковому (вибір способів спілкування, етично цінних зразків поведінки, адекватних ситуації) компонентах СК особистості.

Дослідники Х. Шредер і М. Форверг проєктують структуру СК через чотири властивості: 1) комунікабельність (комунікативний потенціал особистості); 2) рішучість на створення відносин (готовність до спілкування); 3) впливовість (властивість, що охоплює здатність нав'ювання – сила впливу); 4) «Я-концепція» (пізнавально емоційний образ, ядром якого є самоповага) [9, 100; 7, 8]. Варто зазначити, що готовність до спілкування можна розглядати у змісті комунікативної компетентності. Впливовість не є суттєвою характеристикою СК, адже її рівень свідчить про здатність людини посідати керівні позиції та не є обов'язковою якістю для комфортного існування в суспільстві. Проте усвідомлення себе як особистості, вміння оцінити свої реальні можливості (свій особистий потенціал), є дуже важливим складником розвитку особистості в суспільстві. Аналогічний погляд має Т. Пушкарьової [9, 100].

З огляду на те, що розвинена СК особливо необхідна професіоналам, які працюють із людьми безпосередньо (педагоги, лікарі, релігійні діячі, психологи та ін.), нас зацікавила структура СК спеціаліста органів внутрішніх справ, виокремлена В. Бочаровим. Поруч із знаннями, спостережливостю, проникливістю (соціально-перцептивна компетентність), знаннями закономірностей поведінки, діяльності та відносин людини, уведено до професійної групи, колективу (соціально-психологічна), самопізнанням, самооцінкою, самоконтролем, умінням керувати своїм станом і працездатністю, самоефективністю (ауто-

психологічна); знаннями різних стратегій і методів ефективного спілкування (комунікативна), знаходимо й знання методів здійснення впливу (психолого-педагогічна) («Система формування СК спеціаліста органів внутрішніх дел в процесі професійної підготовки», 2005). Тотожну думку висловлює Г. Мосягіна [8, 21].

Р. Скірко пов'язує СК майбутнього психолога із соціальним інтелектом, соціальними знаннями й навичками (когнітивний компонент), соціальним досвідом, уміннями соціального функціонування, сумісної діяльності (ціннісно-мотиваційний), соціальними цінностями й потребами (поведінковий) [10, 42].

Серед компонентів СК, за А. Аргалом, виявляються соціальна сенситивність (точність соціальної перцепції), основні навички взаємодії (спектр умінь, важливих для професіоналів); навички схвалення, винагородження в різноманітних соціальних ситуаціях; рівновага та спокій як антитеза соціальній тривожності.

Трикомпонентна модель СК Т. Cavell містить соціальні здатності, уявлення й досягнення. Німецькі дослідники М. Єрузалем та І. Клейн-Геслінг, як і Т. Cavell, та більшість західних вчених до структури СК вносять ключові здібності, які найбільше цінуються на ринку праці (здібність працювати в команді, комунікативні здібності) [11]. У той же час D. Meichenbaum необхідними елементами структури СК вважає систему смислів та інтересів індивіда, когнітивні процеси й поведінку людини, які знаходяться у постійній взаємодії один з одним і соціальним оточенням, а також емпатію, перцептивні, комунікативні вміння [12].

С. Краснокутська акцентує на змістово-діяльнісному (збалансоване поєднання соціальних знань, умінь, навичок) та особистісному (сформована позиція людини, усвідомлення нею необхідності набуття соціальних знань для майбутньої самостійної життєдіяльності) структурних компонента СК студента ВНЗ [5]. А. Демчук стверджує, що вищеозначена компетентність містить когнітивний – знанневий (знання про соціальні мережі, норми взаємності); аксіологічний – ціннісно-змістовий (ціннісно-змістове розуміння соці-

альної дійсності); конативний – поведінковий компоненти (уміння соціальної взаємодії в різноманітних соціальних ситуаціях) [3]. У той же час О. Борисенко об'єднує такі елементи СК (парціальні компетентності): компетентність у спілкуванні, громадянську, культурно-дозвіллеву та соціально-особистісну, які невідривно пов'язані, взаємодоповнюють, взаємовпливають і частково перекривають одна одну («Сущностная характеристика феномена «СК студента», 2011).

Беручи до уваги дослідження Дж. Равена («Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация», 2002), Т. Пушкарьова виокремлює три блоки складу СК майбутніх педагогів сільських ЗНЗ і зраховує до Блоку 1 компетентність, яка характеризує здатність ставити цілі та планувати результат, брати участь у прийнятті рішень, аналізувати, коригувати (чіткіше розуміти цінності, установки щодо конкретної мети, контролювати свою діяльність, застосовувати зворотній зв'язок, абстрагуватися, міркувати про майбутнє та способи досягнення поставлених цілей), брати на себе відповідальність. Компетентності Блоку 2 вказують на наявність особистісного диференціалу людини, якостей особистості (впевненість у собі, самоконтроль, адаптивність, наполегливість, використання ресурсів, довіра). Блок 3 розкриває компетентність, яка характеризується соціальною мобільністю, активністю (самостійність мислення, оригінальність, критичність; готовність вирішувати складні, суперечливі питання; занепокоєність; здатність використовувати ресурси середовища, досліджувати; приймати рішення, готовність до помірної ризику, використання інновацій, відповідальність, відсутність фаталізму та ін.) [9, 10–102].

Модель соціально-особистісної компетентності сучасного вчителя Н. Бабенко уявляє як складну структуру, що охоплює всі напрями діяльності вчителя. Це ціннісно-смісловий (цінності та смисли педагогічної професії, ціннісно-сміслові сприйняття себе як особистості й педагога); змістовно-інформаційний (система знань про суспільство, свою роль у ньому, про цінності культури, освіти, функції діяльності сучасного педагога, спосо-

би самопізнання та професійно-особистісного становлення, потреба в їхньому освоєнні); емоційно-вольовий (позитивне сприйняття себе як педагога, прояв наполегливості, відповідальності в досягненні мети становлення сучасного педагога); діяльнісно-практичний (володіння вміннями та навичками поведінки в соціальній дійсності; способами самоактуалізації та саморегуляції, індивідуально-творчого саморозвитку; прояв активності й самостійності в діяльності з професійно-особистісного самовизначення); комунікативний (соціальна взаємодія із суспільством; повага й прийняття інших людей, толерантність; володіння технологіями діалогового спілкування, співробітництва з учнями та колегами); результативно-оцінний (прояв почуття власної гідності; здатність до особистісної оцінки власного життєвого й педагогічного досвіду; здатність діяти самостійно та відповідально у вирішенні соціально-особистісних та професійних проблем) компоненти [1, 5].

3. Количева [4, 30–32], враховуючи сутнісні характеристики соціально-педагогічної компетентності, виокремила пізнавальний – когнітивний (самопізнання, пізнання оточуючих, зокрема вчителем учнів; спрямування професійної діяльності на Іншого для підвищення активності пізнавальних процесів), емоційно-вольовий (вихованість емоційної сфери педагога; емпатія, рівень самовідношення, самооцінки, самовладання, вольові якості), операційно-діяльнісний (уміння, що ґрунтуються на системі відповідних знань і навичок для пізнання особистості учня: соціально-перцептивні, рефлексивні, інтелектуальні, комунікативні, а також самопізнання, самоаналіз, вибір адекватних способів поведінки, засобів вирішення педагогічних задач тощо) та ціннісно-мотиваційний компоненти (ядро особистості вчителя). Науковець розглядає їх як рівні розвитку СК педагога, своєрідну вертикаль його сходження у професійній діяльності.

На основі аналізу 33-х визначень можемо зазначити, що за різними назвами в різному сполученні та різною значущістю виокремлюються такі компоненти структури СК (від вищої до нижчої значущості): когнітивний

(змістовий, гносеологічний, знаневий, пізнавальний), який розглядають 72,7% науковців. Із них М. Докторович убачає у змісті ціннісний аспект; С. Краснокутська [5] – діяльнісний, і представляє збалансованим сполученням соціальних знань, умінь, навичок. М. Лук'янова говорить про операційно-змістовний компонент у вигляді знань, умінь, навичок, що дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх і чужих учинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі та досягати їхньої реалізації, Н. Бабенко [1, 5] – про змістовно-інформаційний, З. Количева [4, 30] – про пізнавально-когнітивний, акцентуючи на пізнанні, самопізнанні, спрямуванні професійної діяльності на Іншого, а О. Позднякова виокремлює як компонент креативність мислення. У той же час А. Аргал зазначає про соціальну сенситивність (точність соціальної перцепції), В. Бочаров та Г. Мосягіна [8, 21] – про соціально-перцептивну компетентність як складник СК, (має прояв у вигляді знань, спостережливості й проникливості). Мотивованою є увага науковців до цього компонента, адже навчити можна тільки тому, що знаєш сам (Ш. Амонашвілі), однак варто перенести наголоси зі «знаю що» у «знаю як» і орієнтуватися на дієвість, корисність, соціальну орієнтованість знань.

56% науковців визначають складники СК поведінковий, емоційно-вольовий (результативно-оцінний / рефлексивний) компоненти, пов'язуючи їх із діялісним (І. Печенко, М. Докторович), із комунікативним (С. Нікітіна), забарвлюючи, насамперед практичним аспектом у володінні вміннями й навичками поведінки в соціальній дійсності (Бабенко Н. [1, 5]), операційним в умінні пізнання особистості (З. Количева [4, 30]), партисипативним в умінні формування відносин взаємної відповідальності, співробітництва (альтернатива авторитарності) в організації педагогічного колективу (В. Цветков, с. 26)], очікуючи від нього розвитку розумної позитивної соціальної поведінки.

Осмилюючи близький зміст рефлексивно-оцінного компонента, вчені представляють його як емоційно-вольовий (М. Лук'я-

нова, З. Количева [4, 30]), поєднання емоційно-вольового та результативно-оцінного (Н. Бабенко [1, 5]), називають емоційним (Т. Антонова), емоційно-почуттєвим (І. Печенко), вольовим (Г. Парфьонова), рефлексивним (О. Крузе-Брукс, С. Нікітіна, С. Учурова), регулятивно-захисним (В. Цветков), ауто-психологічною компетентністю у складі СК (В. Бочаров, Г. Мосягіна), «Я-концепцією» (Х. Шредер і М. Форверг [9, 100]).

Ціннісний (аксіологічний) компонент спостерігається у 51,5% визначень науковців. Утім вважають за необхідне поєднувати його з мотиваційним З. Количева [4, 30–32], О. Крузе-Брукс, М. Лук'янова, І. Печенко, Р. Скірко [10, 42]. При цьому А. Демчук [3] акцентує на аксіологічному (ціннісно-змістовому) розумінні соціальної дійсності, І. Зимня – ставленні до змісту компетентності й емоційно-вольовій регуляції процесу та результату реалізації компетентності, Н. Бабенко [1, 5] – цінностях і смислах педагогічної професії, ціннісно-смісловому сприйнятті себе як особистості й педагога. У свою чергу, О. Борисенко зміст ціннісного компонента сприймає через громадянську компетентність, D. Meichenbaum [12] – систему смислів та інтересів індивіда, а Н. Калініна – засвоєння соціальних норм поведінки. Як соціологічний, який має прояв у функціонуванні особистості в системі соціальних процесів, що орієнтує особистість на розуміння ціннісних основ, розглядає ціннісний компонент І. Масленнікова [6], а Т. Кондратова, Н. Сажина назвою компонента як морально-ціннісний, на нашу думку, дещо обмежують зміст ціннісного аспекту СК. Необхідним є внесення цього компонента до структури СК вчителя початкової школи як зв'язку між когнітивним, діялісним і поведінковим елементами.

На жаль, мотиваційному (емоційно-мотиваційний – у М. Докторович); мотиваційно-особистісному (у С. Нікітіної) – не надається такого значення, як когнітивному (72% проти 45%) компоненту, незважаючи на те, що результат діяльності й поведінка залежать саме від стійкої внутрішньої мотивації особистості.

Комунікативний компонент визначається 42% дослідників, при цьому С. Нікітіна на-

дає йому діяльнісного аспекту, М. Докторович, В. Цветков – інтерактивного, як показника здійснення продуктивної комунікації, О. Позднякова вказує на комунікативну толерантність, Х. Шредер і М. Форверг [9, 100] – комунікабельність як комунікативний потенціал особистості. Визначаємо важливість цього компонента, адже без його розвитку не може бути майстерного й компетентного педагога.

У 38% описах визначається діяльнісний компонент, який у переважній більшості пов'язується з іншими (див. вище). Наголошуємо на його важливості у структурі СК, адже вчитель початкових класів має бути на стадії «включає мості» (за І. Зимньою), володіти різноманітними видами діяльності на рівнях ставлення людини до предмета, іншої людини (людей, груп, суспільства), самої себе, природи (її процесів, явищ), сприяти розвитку, саморозвитку самовдосконаленню учня.

Тільки 36,3% дослідників приділяють увагу особистісному (суб'єктному) компоненту, відзначаючи його афективні емоції, когніції, наміри, які ініціюють активність людини (переживання «Я хочу») (Г. Парфьонова), впливовість як властивість, що охоплює здатність навчання (Х. Шредер і М. Форверг [9, 100]), називають психолого-педагогічною компетентністю (знаннями методів здійснення впливу) особистісний складник (В. Бочаров), Г. Мосягіна [8, 21]). Однак, враховуючи суттєвий вплив особистості вчителя на розвиток молодшого школяра, його СК, він має бути уналежнений до структури СК вчителя початкової школи.

Операційно-технологічний (праксеологічний) компонент знаходить відображення у 18% описаних структур, які переважно стосуються СК особистості (А. Аргал, С. Гончаров, І. Черноусов), особистості учнів (С. Учурова), молодшого школяра (Н. Калініна, Т. Кирєєва, О. Гайнуліна), однак за наявності діяльнісного компонента (38%) та близького розуміння його змісту такий результат можна пояснити. Вважаємо, що цьому компоненту необхідно приділити більшої уваги для забезпечення учителем ефективної організації соціально орієнтованої пізнавальної діяльності молодших школярів. Своєрідністю відзначаються

соціологічний та футурологічний (по 3% кожній) компоненти.

У цьому контексті варто зважати на думку О. Бодальова («Психология общения», 1996) щодо формування будь-якого явища, зокрема єдності знань, переживань (мотивів) та поведінки як процесу, який має віддзеркалювати розвиток когнітивного, емоційного, мотиваційного, поведінкового компонентів структури явища, а також ставлення до дійсності (система характерних тенденцій у способах дій у різних ситуаціях й одночасно є власне відображенням тих самих знань, переживань і різноманітних дій).

З огляду на вищесказане, основними компонентами соціальної компетентності вчителя початкової школи, яка буде розвиватися у системі післядипломної педагогічної освіти визначаємо такі: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний, діяльнісний, особистісний, рефлексивно-оцінний. Окреслення основних компонентів СК потребує, на нашу думку, цілісності їхнього впливу, адже розвиток особистість відбувається цілісно.

Подальші розвідки в цьому напрямі будуть скеровані на дослідження змісту компонентів соціальної компетентності вчителя початкової школи.

### Список використаних джерел

1. Бабенко Н. Л. Развитие социально-личностной компетентности будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. Л. Бабенко. – Волгоград, 2012. – 15 с.
2. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности [Текст] / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.
3. Демчук А. А. Развитие социальной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. А. Демчук – Владикавказ, 2010. – 24 с.
4. Кольчева З. И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования [Электронный ресурс] / З.И.Кольчева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2003. – № 6. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-pedagoga-v-svete-modernizatsii-obrazovaniya>
5. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. Н. Краснокутская – Ставрополь, 2006. – 23 с.
6. Масленникова В. Ш. Личная композиция социальных отношений / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 84–90.

7. Мачехина О. Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. Н. Мачехина. – Москва, 2007. – 24 с.
8. Мосягина Г. П. Формирование социальной компетенции будущих педагогов (на примере педагогического колледжа): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. П. Мосягина. – Астрахань, 2008. – 25 с.
9. Пушкарева Т. Г. Содержание социальной компетентности будущих педагогов сельских общеобразовательных учреждений / Т. Г. Пушкарева // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 11 (101). – С.98–103.
10. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сірко Роман Леонідович. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.
11. Jerusalem M. Sozial Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule / M. Jerusalem, J. Klein-Hessling // Zeitschrift für Psychologie. – Hogrefe. – Verlag, Goettingen, 2002. – № 210. – S. 164–174.
12. Meichenbaum D. Components of the Model / D. Meichenbaum, L. Butler, L. Gruson // Social competence ; edited by Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye. – New York ; London : The Guilford Press, 1981. – P. 37–60.

**O. V. VARETSKA**  
Kyiv

### THE STRUCTURE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S SOCIAL COMPETENCE

*The article proves the importance of studies on the structure of elementary school teacher's social competence. Various approaches concerning the structural components of social competence relevant to elementary school children, children of 5–7 years old, preschoolers, schoolchildren in rural areas, children with disabilities and intellectually gifted children as agents of elementary school teacher's activity have been presented and analyzed in this research. Attention is paid to the components of social competence of other agents of the pedagogical process, such as students, future teachers and teachers. The conclusion has been made about the dependence of their combination on the importance for the agent. The list of components of elementary school teacher's social competence (which can be developed in the system of Postgraduate Education) include cognitive, motivational and value, operational and technological, functional, personal and reflexive-evaluation components. The prospects for further research to study the content of these components have been outlined.*

*Keywords: elementary school teacher, social competence, social competence structure*

**Е. В. ВАРЕЦКАЯ**  
г. Киев

### СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*В статье обоснована важность исследования структуры социальной компетентности учителя начальной школы. Представлены и проанализированы взгляды относительно компонентов структуры социальной компетентности младшего школьника, ребенка 5–7 лет, дошкольника, школьника сельской местности, детей с ограниченными возможностями и общей умственной одаренностью как субъектов деятельности учителя начальной школы. Уделено внимание компонентам социальной компетентности других участников педагогического процесса, в том числе и студента, будущего педагога, современного учителя. Сделан вывод о зависимости их сопряженности от значимости для категории субъекта. Определен перечень компонентов социальной компетентности учителя начальной школы (которая будет развиваться в системе последипломного педагогического образования), а именно когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-технологический, деятельностный, личностный, рефлексивно-оценочный. Определены перспективы дальнейших исследований для определения сущности этих компонентов.*

*Ключевые слова: учитель начальной школы, социальная компетентность, структура социальной компетентности.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК: 373.66 + 316.624

**М. О. ВОЛОШЕНКО**

м. Одеса

marussia\_v@ukr.net

## **АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА «ПІДГОТОВЛЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА» В АСПЕКТІ ПРОФІЛАКТИЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

*У статті представлено аналіз понять «підготовка», «готовність», «підготовленість», встановлено співвідношення між ними. Розкрито сутність та структуру підготовленості майбутнього соціального працівника до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.*

*Ключові слова: соціальний працівник, профілактично-корекційна робота, девіантна поведінка, підготовка, готовність, підготовленість.*

Професійна підготовка соціальних працівників в Україні розпочалася з визнанням соціальної роботи як професійної діяльності. Таку підготовку здійснюють вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації (коледжі, інститути, академії, університети та ін.). Нетривалий час (останнє десятиріччя) існування професійної підготовки майбутніх соціальних працівників пояснює обмежену кількість педагогічних досліджень із проблем такої підготовки та наявність певних недоліків щодо її здійснення. Як зазначають науковці (Л. В.-В. Вейланде [1], М. М. Ярошко [10] та ін.), сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з підлітками девіантної поведінки має низку недоліків. Так, вона недостатньо враховує особливості українського суспільства, зокрема положення особистості підлітка в сучасних умовах, потреби соціальної сфери тощо; не спрямована на формування в студентів здатності прогнозувати та корегувати негативні прояви в поведінці особистості; не передбачає цілеспрямованої підготовки до роботи з девіантними підлітками, а також проведення практичних занять корекційного спрямування та можливості взаємодіяти з підлітками-девіантами; недостатньо методично оснащена, оскільки відсутні методичні рекомендації щодо здійснення такого виду професійної діяльності; виробнича практика не забезпечує підготовку студентів до цього виду професійної діяльності.

Слід зауважити, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки со-

ціальних працівників висвітлено в роботах О. В. Загайко, О. Г. Карпенко, І. М. Мельничук, Н. О. Микитенко, Н. М. Собчак та ін. Українські науковці досліджують також такі її окремі аспекти: становлення відповідальності як професійно значущої якості соціального працівника (О. П. Патинок та ін.); формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників (Д. М. Годлевська та ін.); виховання гуманності соціальних працівників в умовах професійної підготовки (Н. В. Клименюк та ін.); підготовку до менеджменту в соціальній роботі (Є. Г. Семенов та ін.); підготовку до роботи з дітьми та молоддю (А. Є. Кулікова); підготовку до реалізації гендерної нерівності в професійній діяльності (С. М. Гришак та ін.) тощо.

Мета статті – висвітлення змісту понять «підготовка», «готовність», «підготовленість» та визначення сутності та структури феномена «підготовленість майбутнього соціального працівника до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки».

Визначення сутності та структури феномена «підготовленість майбутнього соціального працівника до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки» зумовлює необхідність розкриття змісту таких понять, як «підготовка», «готовність», «підготовленість» та встановлення співвідношень між ними.

В аспекті започаткованого дослідження професійну підготовку майбутніх фахівців учені тлумачать як складний, системний со-



ціально-педагогічний процес, який передбачає формування світогляду, загальної культури, психологічної готовності до фахової діяльності, практичної підготовленості до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками (М. М. Ярошко [10, 9]); процес формування у студентів під час навчання у ВНЗ сукупності науково-педагогічних знань, професійно-педагогічних умінь, навичок, а також якостей особистості, що зумовлюють ефективне вирішення завдань корекційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки» (Л. В.-В. Вейланде [1, 9]).

Підготовка майбутніх фахівців може бути спрямована на формування певних інтегративних якостей, серед яких готовність та підготовленість.

Із цього приводу М. О. Малькова зауважує, що «формування готовності означає орієнтування освіти на розвиток психологічних здібностей, творчих можливостей суб'єкта до майбутньої професійної діяльності, створення, розвиток і корекцію вмінь і навичок, від яких залежить успішне виконання професійних функцій і обов'язків» [5, 10].

О. Г. Карпенком визначено *ознаки*, що характеризують рівень соціально-психологічної готовності студентів: творчий потенціал, готовність до самоосвіти, наявність пізнавальних, організаторських, конструктивних, комунікативних умінь і самооцінка готовності до діяльності [3, 32].

На думку З. З. Фалинської, професійна готовність – це «інтегративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних для самостійної фахової діяльності» [9, 9]; «спрямованість особистості, яка ґрунтується на потребах, переконаннях, поглядах, вольових та інтелектуальних якостях, знаннях, уміннях та навичках (організаційні, гностичні, комунікативні, конструктивні)» [9, 15].

Л. В.-В. Вейланде визначає готовність студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки «як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корек-

ційно-виховної роботи з підлітками девіантної поведінки» [1, 9]. Автор розглядає готовність як психологічний компонент професійної діяльності вчителя, а також як первинну фундаментальну умову ефективності такої діяльності.

Готовність майбутнього фахівця до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбанними підлітками М. М. Ярошко вважає інтегрованим поняттям, що «відтворює морально-психологічні, теоретичні, практичні компоненти підготовленості та наявності особистісних професійних якостей, необхідних для ефективної роботи з такою категорією неповнолітніх» [10, 9]. На думку дослідника, така готовність передбачає володіння студентами теоретичними знаннями щодо роботи з педагогічно занедбанними підлітками; мотивацію до цього виду професійної діяльності; активність; сформованість відповідних умінь та навичок; прояв особистісних якостей доброзичливості, поваги та любові до дітей, співчуття, відповідальності, комунікабельності, толерантності, тактовності, високого рівня культури.

Готовність майбутнього вчителя правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки І. М. Островська-Бугайчук характеризує як «стійке особистісне утворення, у якому інтегровані мотиви, цінності, знання, уміння й особистісні якості майбутнього фахівця, що зумовлює ефективне вирішення виховних завдань у процесі навчально-виховної діяльності з учнями девіантної поведінки» [7, 7].

Професійно-педагогічну готовність майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів Н. П. Пихтіна визначає як інтегративну властивість, що «характеризується наявністю в суб'єкта профілактичного впливу відповідної морально-психологічної позиції, яка інтегрує професійний інтерес, виробничий обов'язок, принципову особистісну оцінку існуючих форм адиктивного досвіду та стимулює потребу власного пошуку навчально-виховних шляхів педагогічної профілактики адиктивної поведінки на основі набутих знань і практичного досвіду» [8, 7].

Аналіз сутності поняття «готовність» в аспекті започаткованого дослідження дозво-

ляє дійти висновку, що вчені (Л. В.-В. Вейланде, М. М. Ярошко) вважають її більш широким поняттям, ніж підготовленість, і розглядають останню як складник готовності.

Зауважимо, що в загальному розумінні, підготовленість – це комплексний результат підготовки; отримання необхідної підготовки; придатність до чогось.

У довідковій літературі підготовленість визначається як «комплекс набутих знань, навичок, умінь, якостей, які дозволяють успішно виконувати певну діяльність [2, 299].

Розглядаючи підготовленість майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів як результат відповідної підготовки, Л. А. Колбіна характеризує останню як «узагальнення професійних настанов, знань, умінь та навичок, які спрямовані на соціалізацію особистості молодшого школяра» [4, 8]. До структури досліджуваної підготовленості автор уналежнює такі компоненти: мотиваційно-настановчий, змістовий, операційно-рефлексивний, оцінний.

Л. В. Моторна природничо-наукову підготовленість майбутніх молодших спеціалістів технічного профілю визначає як «інтегративну характеристику, що передбачає здатність до вирішення навчальних і професійних задач відповідно до вимог підготовки фахівців технічного профілю, яка спирається на природничо-наукові знання та вміння» [6, 9].

Наведені тлумачення дозволяють констатувати, що в науковій літературі відсутнє чітке розмежування понять «готовність» та «підготовленість». Крім того, одні й ті самі складники зараховують як до структури готовності, так і до структури підготовленості. На нашу думку, розуміння сутності й структури готовності та підготовленості певною мірою співвідносяться також із змістом відповідної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, підготовленість майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки – це їхня інтегративна характеристика, що базується на комплексі здобутих у процесі професійної підготовки знань, умінь, навичок, якостей і передбачає їхню придатність та здатність до виправлення та попередження

відхилень у поведінці підлітка, переорієнтації його системи цінностей, розширення соціальних зв'язків, формування позитивного соціального досвіду, залучення до виконання соціальних вимог, запобігання перетворенню девіантної поведінки на злочинну.

Під час визначення структури підготовленості майбутнього соціального працівника до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки враховували те, що вона є особистісною, бо в ній проявляється інтерес і ставлення до професійної діяльності; почуття відповідальності; упевненість в успіху; натхнення; потреба у виконанні поставлених завдань на високому рівні; керування своїми почуттями; мобілізація сил. Крім того, така підготовленість є когнітивно-операційною, адже містить інструментарій фахівця: його професійні знання, вміння, навички.

Отже, структурними компонентами досліджуваної підготовленості обрано: когнітивний – зумовлений знаннями щодо сутності та специфіки профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; мотиваційний – виражає спрямованість на вивчення та оволодіння знаннями, уміннями та навичками профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; операційний – відображає сформованість професійно значущих умінь і навичок із профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; емоційно-вольовий компонент – характеризує здатність до саморегуляції та керування своїм емоційним станом; спроможність аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності.

Знання сутності та структури підготовленості до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки дозволяють побудувати цілеспрямовану підготовку майбутніх соціальних працівників у ВНЗ то такої діяльності.

### Список використаних джерел

1. Вейланде Л. В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Лілія Вольдемар-Вікторівна Вейланде. – Одеса, 2005. – 256 с.
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 576 с.

3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. Г. Карпенко. – К., 2008. – 46 с.
4. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. А. Колбіна. – Одеса, 2008. – 23 с.
5. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / М. О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 22 с.
6. Моторна Л. В. Професійна спрямованість навчання природничо-наукових дисциплін у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. В. Моторна. – Вінниця, 2011. – 22 с.
7. Островська-Бугайчук І. М. Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. М. Островська-Бугайчук. – Харків, 2011. – 26 с.
8. Пихтіна Н. П. Формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя до профілактики адиктивної поведінки учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Н. П. Пихтіна. – К., 1999. – 16 с.
9. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / З. З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 21 с.
10. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / М. М. Ярошко. – Хмельницький, 2011. – 21 с.

**М. А. VOLOSHENKO**  
Odesa

**ANALYSIS OF THE PHENOMENON  
«PREPAREDNESS OF FUTURE SOCIAL WORKER»  
IN THE ASPECT OF PREVENTIVE CORRECTIONAL WORK  
WITH DEVIANT BEHAVIOR TEENAGERS**

*The article is represented the analysis of such definitions as «preparation», «readiness», «preparedness» and defined correlation between them. Exposed the point and structure of future social worker preparedness to preventive correctional work with deviant behavior teenagers.*

*Key words: social worker, preventive correctional work, deviant behavior, preparation, readiness, preparedness.*

**М. А. ВОЛОШЕНКО**  
г. Одесса

**АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА  
«ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА»  
В АСПЕКТЕ ПРОФИЛАКТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ  
РОБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*В статье представлен анализ понятий «подготовка», «готовность», «подготовленность», установлено соотношение между ними. Раскрыта сущность и структура подготовленности будущего социального работника к профилактико-коррекционной работе с подростками девиантного поведения.*

*Ключевые слова: социальный работник, профилактико-коррекционная работа, девиантное поведение, подготовка, готовность, подготовленность.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 373.3.016:81-028.31

**А. В. ГАМЗА**

м. Рівне

nyse4kaa@mail.ru

## АНАЛІЗ ТЕКСТУ – ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНА ОСНОВА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті визначено важливість мовлення дитини як основи формування навички говоріння; розглянуто основні умови розвитку мовлення дитини; важливість застосування аналізу тексту як теоретичного об'єкту зв'язного мовлення; обґрунтовано правильну систему вправ практичного спрямування на досягнення високого результату в розвитку мовлення учнів початкових класів.*

*Ключові слова: мова, мовлення, зв'язне мовлення, навичка говоріння, комплексний аналіз, текст.*

За сучасними концепціями навчання державної мови в Україні визначено, що у знаннях учнів є багато формалізму, зумовленого вербальним заучуванням теоретичних положень. Заняття з мови забезпечують найміцніший зв'язок теорії з практикою, бо все, що доводиться виконувати на уроках мови, пов'язане з усним і писемним мовленням учнів. Мова та мовлення у психології, філософії та педагогіці розглядаються передусім як вагомі складники навчального та виховного процесу.

Відтак, наявне прагнення вчених з'ясувати місце мовлення в системі означених складників та ступінь їхнього взаємозв'язку, а також особливості мовлення, що впливають на розвиток навичок говоріння молодших школярів. У зв'язку з цим, метою статті є визначення стану мовлення молодших школярів, що впливає на розвиток навички говоріння та окреслення чіткої системи вправ щодо роботи учнів на уроках української мови з розвитку зв'язного мовлення.

Означеними позиціями зумовлюється необхідність цілеспрямованої, систематичної роботи з розвитку зв'язного мовлення, яке є показником навички говоріння учнів початкової школи. Названі поняття стали об'єктом монографічних та дисертаційних досліджень не лише багатьох вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, лінгводидактів (К. Д. Ушинський, Н. Д. Бабич, О. М. Біляєв, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, В. В. Виноградов, Г. М. Іваницька, Г. П. Коваль, М. І. Пентилюк), а й психологів, представників педагогічної психології (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн).

У словникових джерелах зафіксовано, що мова – це система знаків, що слугує засобом

людського спілкування мистлительної діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передачі від покоління до покоління та збереження інформації.

Мовлення за даними словникових джерел – це «історично усталена форма спілкування за допомогою мови». З розвитком зв'язного мовлення в сучасній методиці встановлюють три основних напрями роботи:

1. Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їхнього мовлення.
2. Навчання норм української мови.
3. Формування вмінь та навичок зв'язного мовлення.

На думку О. І. Синиці, «зв'язність мовлення – насамперед, логіка його думок, їхня послідовність, взаємозалежність, доказовість» [7, 34]. Головними якостями мовлення є його правильність, чистота, нормативність, точність, комунікативна доцільність (Т. О. Ладженська), виразність, доречність (М. І. Пентилюк), логічність, різноманітність (Н. Д. Бабич). Педагогічний аспект цієї проблеми розкриває закономірності мовленнєвої комунікації, механізм породження усних і писемних висловлювань. Варто зауважити, що всі вищезазначені положення перебувають у тісному зв'язку, оскільки якість мовлення залежить від його нормативності та зв'язності, які вимагають граматичної правильності та доречності.

Спираючись на широке коло літературних джерел, які розкривають проблему розвитку зв'язного мовлення, об'єктом його дослідження можна вважати теоретичний аналіз тексту, бо він є результатом мовленнєвої діяльності в сучасній лінгвістиці. Під поняттям

«текст» у лінгвістиці розуміють поєднану смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність та цілісність; як витвір мовлення (висловлювання), відтворене на письмі чи друком (І. Р. Гальперін); одиниця мови, її найвище рівневе поняття після звуків мовлення (фонем), морфем, слів, словосполучень і речень, а також основна одиниця мовлення, що виражає завершене висловлювання (М. С. Вашуленко); висловлювання, яке складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність (М. І. Пентиліук).

Проте шкільна практика засвідчила, що безпосередньому формуванню зв'язного мовлення шляхом аналізу тексту приділяється недостатньо уваги в початковій школі. Проблема вдосконалення методики зв'язного мовлення учнів може бути успішно розв'язана за умов дотримання відповідних лінгводидактичних принципів, що лежать в основі визначення змісту, вибору форм, методів, прийомів роботи: науковості, систематичності й перспективності, послідовності, доступності, єдності мови та мовлення, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, зв'язку усного й писемного мовлення, побудови алгоритму тем із розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови.

Мовознавчі поняття, що становлять теоретичну основу навчання зв'язного мовлення, засвоюються учнями практично, без спеціальних визначень, уявлення в них формуються поступово, розширюючись у процесі вдосконалення відповідних умінь і навичок.

Система вправ, будучи складовою частиною загальної системи навчання зв'язного мовлення, є водночас важливою умовою дієвості навчання. За допомогою вправ учні оволодівають способами творчої діяльності, оскільки вчать створювати тексти. Варто зауважити, що розвиток мовлення учнів початкових класів доволі складний процес, тому аналіз тексту та складання власних висловлювань є одним із прийомів, проте варто актуалізувати увагу на фонетичній й граматичній будові рідної мови. На думку А. Н. Гвоздева, «під час навчання, кожних три місяці у мовленні дитини проявляються будь-які граматичні форми, розвиваються їхні

функції, здійснюється процес удосконалення. Дитина ще до вивчення мовленнєвої теорії практично опановує не тільки засоби мови – звуки, слова, словосполучення, речення, а й їхні закономірності, правила, утворює нові слова, їхні форми за аналогією, на основі формуемого в неї «мовленнєвого чуття» [3, 187].

К. Д. Ушинський пропонує систему різноманітних ловникових, логічних і стилістичних вправ, скерованих на розвиток грамотного письма та розвитку мовлення. Оволодіння зв'язним мовленням, на його думку, завжди слугувало розвитку логічного мислення та творчого застосування знань.

Один із дослідників, який розглядав класифікацію вправ із розвитку зв'язного мовлення, був К. Б. Бархін, який виділив серед їхніх видів творчу розповідь, зумовлену розвитком спостережливості дітей, умінням оформляти власні враження.

Наприклад:

- Придумайте середину тексту, закінчіть розповідь такими словами: «Ну, рибки, постривайте! – крикнув Кіт-Воркіт. – Ви ще потрапите до мене в лапи»;
- Розкажіть свою улюблену казку, використайте в казці різні закінчення: «І стали вони жити-поживати і добра наживати. Ось і казці кінець, а хто слухав – молодець».

Складання казок або творчих розповідей сприяють пізнанню навколишньої дійсності та розвитку особистості дитини. Діти пробують складати власні казки: продовжуючи почуте (прочитане), створюючи сюжет за аналогією, чи власні оригінальні казки (4 клас «Чому в Снігура червоні грудці», «Горобчик-хвалько», «Як місяць зігрів Зайчика»).

А. Рибникова звертала увагу на значення думки учнів, розвитку свідомого відношення до життя.

Робота з розвитку зв'язного мовлення учнів починається з 1-го класу шестирічного віку та базується на принципі випереджувального засвоєння усного мовлення перед писемним, врахуванні індивідуальних та вікових особливостей і можливостей. Методична доцільність застосування мовленнєвої ситуації полягає в стимулюванні учнів до конкретних висловлювань на теми, близькі життєвому досвіду шестирічних школярів. Сюди ми мо-

жемо уналежнити опис обставин, за яких здійснюється творення тексту-розповіді, тексту-опису чи міркування з урахуванням мети, умов, завдань, пов'язаних із добором мовних засобів та інтонації висловлювання.

Наприклад, учитель зачитує три тексти (розповідь, опис, міркування – без уживання термінів у 1 класі) і ставить запитання до учнів: Порівняйте тексти і скажіть, з якою метою тут застосоване мовлення?

Формуванню цих умінь сприяє аналіз текстів, опрацювання лексики, складання творів-мініатюр, колективне визначення заголовку твору-мініатюри.

Наприклад, складання тексту-опису першого зимового дня за власними спостереженнями, даючи обов'язково зразок. Перше речення можна скласти колективно («Справжній зимовий день!», «Як чудово навколо!», «Випав перший сніг»).

Важливе місце в розвитку мовлення шестирічок відіграє зразок мовлення вчителя.

Дуже цікаво дітям, коли вчитель вводить в ігрові ситуації казкових персонажів – Незнайка, Буратіно, Барвінка, які допускають помилки у вимові слів, будові речень, складанні тексту.

Щоб кожен урок був насиченим і цікавим для кожного учня, вчитель повинен чітко продумувати кожен етап уроку, знаходити вдалі форми опанування матеріалу.

*Вправа-гра «Кордон»:*

На дошці хаотично записано 10–16 слів однієї тематики. Потрібно провести кордон так, щоб усі слова поділити на дві групи. Тема «Риси характеру»:

- 1) хороший, чесний, добрий, відданий, радісний, веселий;
- 2) злий, упертий, боягузливий, жадібний.

*Вправа-гра «Шифрувальник»:*

Матеріал до цієї вправи різноманітний, корисно використовувати словникові слова-терміни, пов'язані між собою якоюсь темою. Наприклад, «Квіти»: Р. М. Ш. А. Г. А. І. Л. С. Г. О. Д. И. К.

У цих ігрових вправах значно збагачується словниковий запас дітей, слова пасивної лексики переходять до активної, розвивається мислення та пізнавальна активність дітей.

Щоб сформуванню найважливіші комунікативні вміння, учитель навчає дітей добирати

заголовки до навчальних вправ, картин, установлювати відповідність заголовка до змісту, відновлювати деформований текст, відповідаючи на запитання: Чому так названо оповідання? Чому речення, частини твору не можна переставляти?

Діти починають усвідомлювати, як утворюється будь-яке зв'язне висловлювання, пізнають головні вимоги щодо побудови тексту:

1. Усі речення та частини тексту пов'язані за змістом, їх не можна переставляти на власний розсуд.
2. До тексту можна добирати заголовок.
3. Заголовок указує на те, про що розповідається та з якою метою (тему та головну думку висловлювання).

Добрий розвивальний ефект має форма роботи з текстом-редагування. Ми вважаємо, що редагуючи вправи, діти зможуть сформуванню власні вміння вдосконалювати усні та письмові висловлювання, доречно вживати слова чи речення (відповідно до теми та мети), слідкувати за послідовністю викладу.

Отже, розвиток зв'язного мовлення дитини є важливим компонентом у становленні її як гармонійної мовної особистості, оскільки найбільш точно відображає в мовленні творчий потенціал людини. Основними педагогічними умовами, що сприяють ефективному розвитку зв'язного мовлення, є: систематичність та послідовність роботи щодо реалізації критеріїв зв'язного мовлення; послідовне комплексне розв'язання мовленнєвих завдань (розвиток словника, збагачення граматичної структури); доцільна частотність планування різноманітних видів роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови, практичне їхнє спрямування. Важливо виокремити той факт, що розвиток зв'язного мовлення спрямований на здійснення систематичної та послідовної роботи та конструюванні власних висловлювань.

### Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні нотатки / А. М. Богуш. – К.: Освіта, 1997.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гвоздева А. Н. Розвиток мовлення учнів початкових класів / А. Н. Гвоздева. – К., 1998. – 324 с.
4. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогіч-

- них коледжів / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
5. Наумчук М. М. Розвиток зв'язного мовлення учнів 1–4 класів / М. М. Наумчук, Н. О. Будна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 64 с.

6. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в початковій школі. – 1968. – № 12.
7. Синиця О. І. Українська мова для початкових класів / О. І. Синиця. – К., 2001. – 112 с.

**A. V. HAMZA**

Rivne

### **ANALYSIS OF THE TEXT – THEORETICAL AND PRACTICAL BASIS OF LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS**

*In the article the importance of a child's speech, as the basis of formation of speaking skills; discusses the main terms of a child's speech; the importance of analyzing the text as a teoretical object connected speech; determined the correct system of exercises practical direction to achieve good results in language development of primary school pupils.*

*Key words: language, speech, connected speech skills of speaking, a comprehensive analysis of text.*

**A. B. ГАМЗА**

г. Ровно

### **АНАЛИЗ ТЕКСТА – ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*В статье определена важность речи ребенка как основы формирования навыка говорения; рассмотрены основные условия развития речи ребенка; важность применения анализа текста как теоретического объекта связной речи; обоснована правильная система упражнений практического направления на достижение высоко результата в развитии речи учащихся начальных классов.*

*Ключевые слова: язык, речь, связная речь, навык говорения, комплексный анализ, текст.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 37.015.31:7

**М. В. ГАНЖА**

м. Рівне

ganzha\_i@ukr.net

## **ПОШУК НОВИХ ПЕРСПЕКТИВНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ЕСТЕТИКО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

*У статті визначено потенціал дизайну в естетичному вихованні школярів та спроектовано робочу програму гуртка-студії дизайну як перспективної форми організації виховної роботи з учнями, спрямованої на реалізацію мети естетичного виховання. Дизайн має стати не лише методом конструктивної взаємодії особистості з предметним довкіллям, але й новою перспективною формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Ця стаття допоможе вчителю спланувати й організувати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів у позакласній роботі, скеровану на розвиток естетичної культури школярів засобами дизайну.*

*Ключові слова: мистецька освіта, естетичне виховання, дизайн-діяльність, системний підхід.*

Школа набула великого досвіду з естетичного виховання в навчально-виховному процесі школярів. Робота з учнями ведеться в різних видах мистецтва й у найрізноманітніших формах, а також створених відповідними програмами. Однак необхідність глибокого аналізу освіти сучасності та розробки найбільш перспективних нових підходів до виховання, розбудова української освіти на засадах гуманізації та демократизації, усвідомлення цінностей і унікальності особистості

кожного учня, визнання його творчих талантів і можливостей вимагають певних змін у роботі школи, її виховній практиці. У цьому складному процесі важлива роль належить мистецтву, що допомагає школярам глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення, творчого розвитку особистості.

Усі люди мають творчий потенціал. Мистецтво створює середовище та практику, де учні беруть активну участь у творчій діяль-

ності, процесах та розвитку. Численні дослідження показують, що залучення учнів у творчі процеси та залучення в освіту елементів їхньої власної культури культивує в кожному з них відчуття творчості, ініціативність, плідну уяву, емоційний інтелект, здатність до критичного мислення, почуття самостійності та свободу думки та дій.

Як свідчить обширна освітня література, глибоке розуміння та знання у сфері мистецтв дозволяють відкривати унікальні перспективи щодо цілої сукупності предметів – перспективи, які не можуть бути відкриті іншими освітніми засобами.

Щоб діти та дорослі могли брати повноцінну участь у культурному і творчому житті, вони повинні поступово вчитися розуміти, цінувати й практикувати мистецьке вираження, за допомогою якого люди вивчають різні аспекти буття та спільного існування та діляться своїм розумінням з іншими. Оскільки однією із цілей є надання всім людям рівних можливостей для культурної та мистецької діяльності, мистецька освіта потребує бути обов'язковою частиною освітніх програм для всіх. Мистецька освіта має бути також систематичною й тривати протягом років, оскільки це тривалий процес [12].

Мистецька освіта сприяє отриманню такої освіти, яка об'єднує фізичні, розумові та творчі здібності й дозволяє зробити взаємозв'язок між освітою, культурою та мистецтвом більш динамічним і плідним.

Сьогодні спостерігається зростаючий розрив між пізнавальним і емоційним процесами, який свідчить про те, що в навчанні більше уваги приділяється розвитку пізнавальних навичок і менше – емоційних. Така увага до розвитку пізнавальних навичок на шкоду емоційним є однією з причин падіння моралі в сучасному суспільстві. Емоційний складник є невід'ємною частиною процесу прийняття рішень і слугує вектором дій і думок, що лежать в основі аналізу та суджень. Без емоційного чинника всі дії, ідеї або рішення будуть мати суто раціоналістичний характер. Здоров'я моральність, яка є міцною основою життя громадян, вимагає емоційної участі. Мистецька освіта може сприяти емоційному розвитку, врівноважувати пізнавальний та емоцій-

ний розвиток і, в такий спосіб, сприяти побудові культури світу [11].

Суспільству XXI століття потрібно все більше творчих, гнучких, здатних до адаптації та сприйнятливих до інновацій працівників, тому освітні системи повинні еволюціонувати з урахуванням цих мінливих умов. Мистецька освіта прищеплює учням такі навички, вчить їх умінню виразити себе, критично сприймати навколишній світ і активно брати участь у різних сферах людської діяльності.

Мистецька освіта – це також засіб, що дозволяє країнам розвивати людські ресурси, необхідні для використання багатства їхніх культурних капіталів. Якщо держави бажають розвивати ефективні та стійкі культурні (творчі) індустрії й підприємства, вони повинні використовувати ці ресурси та цей капітал. Такі індустрії мають потенційну можливість відігравати ключову роль у пришвидшенні соціально-економічного розвитку в багатьох менш розвинених країнах [12].

У багатьох дослідженнях, зокрема працях філософів, уже сформульовано наукові положення про те, що людина, з одного боку, і навколишній світ, з іншого боку, перебувають у стані взаємної детермінації. Виходячи з такого наукового розуміння особистості та середовища, важливо серйозно поставитися до створення системи зовнішнього інформаційно-педагогічного середовища, яким би забезпечувалися сприятливі педагогічні умови для визрівання творчої обдарованості [11].

Нині змістовий синтез мистецтва та технології набуває нової якості – дизайну, сутність якого полягає в художньому проектуванні предметного середовища на засадах гармонійного поєднання краси й доцільності. Завдяки реалізації інформаційно-естетичної, соціально-культурної та споживчо-утилітарної функцій дизайну уможлиблюється створення гнучкої системи виховання, яка враховує суспільні потреби художнього проектування предметного довкілля й водночас задовольняє мистецькі запити та інтереси дітей.

Історично довівши свої можливості в становленні й розвитку ринкової економіки, підприємництва, матеріально-художньої культури, мистецтво дизайну користувалося й продовжує користуватися посиленою увагою державних органів багатьох країн світу.



Об'єктами досліджень дизайн-освіти є: початкова дизайн-освіта молодших школярів [1, 10], загальна дизайн-освіта підлітків із графічного дизайну [2], шкільне дизайн-освітнє середовище у профільній дизайн-освіті старшокласників [3], дизайн-освіта у закладах додаткової освіти [4]. На рівні професійно-педагогічної дизайн-освіти вже досліджено такі проблеми, як дизайн-підхід до творчої діяльності майбутніх учителів [5, 6], художнє проектування студентів педагогічних ВНЗ у дизайн-групах [7]. У межах професійно-мистецької дизайн-освіти досліджено веб-дизайн у підготовці студентів художньо-графічних факультетів [8], професійну підготовку дизайнерів інтер'єрів [9].

Метою дослідження є орієнтація педагогічної громадськості на виявлення ініціативності, винахідливості в учнів, їхнє культурне самовираження, не лише на пізнання й перетворення світу, але й на проектування нової реальності, у якій би краса з доцільністю

утворювали синтез нової якості, синтез освітньо-культурний, конструктивний, який би повноцінно відображав зміст національної ідеї в українській педагогічній думці.

Мистецтво дизайну є особливим способом естетичного освоєння дійсності. Воно забезпечує широкі можливості художньо-образного відображення навколишнього середовища, впливу на особистість, її почуття, смакові вподобання, ціннісні орієнтації, що і є головною метою естетичного виховання.

Ефективною формою організації естетичного виховання є, на наш погляд, тренінгові заняття гуртка-студії дизайну. Вибір цієї форми як пріоритетної пояснюється тим, що, зважаючи на особливості організації навчально-виховної роботи школи, ми маємо змогу одночасно залучити до виховної роботи учнів різного віку в навчально-виховному процесі.

Зміст програми тренінгових виховних занять гуртка-студії дизайну пропонуємо розподілити на шість модулів, що охоплюють всі доступні дітям різновиди дизайну.

### РОБОЧА ПРОГРАМА ГУРТКА-СТУДІЇ ДИЗАЙНУ

#### Модуль I. Світ уявлень про «Планету дизайну»

№ з/п	Тема заняття	Зміст роботи	К-ть годин	Дата
1	Чарівний світ речей	Сприймання довкілля через мистецтво. Вплив дизайну речей на психологію людини. На основі синтезу мистецтв, комплексного поліфонічного впливу на особистість засобами «художніх мов» пробуджується неповторне почуття органічної єдності багатоканального внутрішнього світу дитини з навколишнім середовищем	2	
2	Звідки взяли ці речі?	Реклама професії дизайнера. Види та рівні професійної діяльності в різноманітних сферах дизайну. Екскурсії до дизайнерських фірм та ознайомлення з їхньою діяльністю	2	
3	Подорож Планетою дизайну»	Презентація проекту «Планета дизайну», розробленого за програмою майстер-класу «Intel. Навчання для майбутнього», в якому всі структурні компоненти дизайну представлено як уявні материків цієї планети	2	

#### Модуль II. «Материк графічного дизайну»

1	Краса та кольори тепла перемагають сили зла	Поняття «графічна культура», «проектна культура». Сфери застосування проектно-графічних зображень. Розвиток самостійних суджень у ході художнього конструювання. Замальовки з уяви. Декоративні колористичні композиції, їхнє використання в проектній графіці	2	
2	Ми, емблеми та логотипи, творимо з літер алфавіту	Стилізація форм. Колірно-графічне та предметно-виражене образотворення. Графічне перетворення літер алфавіту в товарний, фірмовий знак.	2	
3	Вийде з-під пензля та пера плакат-реклама кресляра	Художнє рекламування професій (конструктора, дизайнера, кресляра). Шрифти та їхні властивості. Плакат як вид образотворчої діяльності. Створення рекламного плакату	2	

**Модуль III. «Материк дизайну одягу»**

1	Кожна нитка, весь наш одяг починається в природі	Походження ниток і тканин. Краса, виразність форм і забарвлення предметів одягу. Створення колекції тканин і ниток.	2	
2	Мода всіх нас надихає, форму одягу міняє	Види та призначення одягу. Національні ознаки в дизайні одягу. Мода як видозмінність форм одягу. Підготовка тематичної інформації про види одягу та їхній огляд.	2	
3	Розшите сонцем святкове убрання в майстрів декорування	Види художньої обробки тканин і ниток, оздоблення одягу. Виготовлення святкових костюмів до Новорічного карнавалу.	2	

**Модуль IV. «Материк промислового дизайну»**

1	Ми утворюємо легко горшки – з яблук, із груш – глеки	Дизайн як творчий метод художнього проектування промислових виробів. Розробка художнього проекту горщика на основі яблука, глечика – на основі груші (графічні начерки, декоративне малювання, ліплення макетів)	2	
2	Ми дизайнери, митці, різних іграшок творці	Особливості проектування ретроспективних та сучасних іграшок. Проектування дитячих іграшок особисто привабливим методом художнього проектування та їхнє виготовлення.	2	
3	Ми творці, майстри умілі прикрас, подарунків та сувенірів	Особливості проектування ретроспективних та сучасних прикрас. Проектування дитячих сувенірів особисто привабливим методом художнього проектування та їхнє виготовлення.	2	

**Модуль V. «Материк ландшафтного дизайну»**

1	Є один вид мистецтва чудовий – фітодизайн квітниковий	Роль зелених рослин у формуванні та оздоровленні штучних середовищ життя людини. Художньо-декоративна та естетична функції кімнатних рослин, квітників.	2	
2	На городі скрізь порядок у майстрів «художніх грядок»	Мистецький та художній напрям у ландшафтному дизайні. Періодизація стилів у ландшафтному дизайні. Робота на присадибній шкільній ділянці.	2	

**Модуль VI. «Материк дизайну середовища»**

1	Власноруч до свята оформляємо кімнату	Естетичні та функціональні вимоги до інтер'єру. Композиційна будова інтер'єру. Відповідність художнього оформлення інтер'єру тематиці свят. Оформлення класної кімнати до Великодніх свят.	2	
2	Віковічні бачимо манери у дизайні екстер'єру	Естетичні та функціональні вимоги до екстер'єру, композиційна будова його елементів. Екскурсія містом, фотографування найпривабливіших архітектурних споруд із метою виготовлення їхніх макетів.	2	

Під час реалізації тематичних блоків основним способом організації діяльності учнів є метод проектів, яким передбачено словесне формулювання задумів, варіативна розробка графічних зображень і предметно-пластичне втілення проектів у пошукових макетах.

Завдяки проектній діяльності учні отримують уявлення про особливості творчості художників-конструкторів (дизайнерів). Під керівництвом учителя в ході колективного обговорення виконаних проектів вони враховують естетичні, функціональні вимоги до майбутніх виробів, потребу споживачів у виробках, їхньому зовнішньому естетичному оформленні. Критеріями відбору пошукових макетів для подальшої технологічної розробки є дизайн, функціональність, попит.

На основі вибору естетично виразних, економічно обґрунтованих і ринково доцільних пошукових макетів розробляється послідовність виконання технологічних операцій для виготовлення серійних виробів, забезпечується відтворення пошукових макетів у виробничі або суспільно-значущі об'єкти праці.

При цьому необхідно використовувати різні способи взаємодії вчителя з учнями й учнів між собою, із застосуванням ігрових ситуацій або тренінгів, типу «дизайн – бюро», «конструкторське бюро», «відділ технолога». Такі нові форми взаємодії учнів вимагають наукового обґрунтування проекту, як форми організації навчально-виховної взаємодії, аналогічної до уроку та гуртка.

Критеріями оцінювання очікуваних досягнень учнів є: мовленнєво-інформаційна компетентність, графічні уміння, виконавська майстерність предметно-пластичних дій, сформованість ключових компетентностей учнів. Кожний із критеріїв диференціюється за показниками рівнів складності відповідно до 12-бальної шкали навчальних досягнень учнів.

Отже, пошук ефективних форм естетичного виховання є актуальною проблемою сучасної системи освіти. До апробації експериментального програмового та навчально-методичного забезпечення, розробленого з урахуванням естетико-виховних властивостей дизайну, мають залучатися, в першу чергу, загальноосвітні навчальні заклади нового типу: ліцеї, гімназії, колегіуми, навчально-виховні комплекси. Творчі колективи вчите-

лів-практиків покликані активізувати пошук нових перспективних форм взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

### Список використаних джерел

1. Асланова Е. С. Формирование ценностных ориентаций у младших школьников в процессе дизайнерской деятельности: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Асланова Елена Степановна. – Комсомольск -на - Амуре, 2002. – 165 с.
2. Постников Н. О. Графический дизайн в системе эстетического воспитания и художественного образования школьников среднего и старшего подросткового возраста на уроках изобразительного искусства: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. О. Постников. – М., 1995. – 244 с.
3. Станько И. В. Развитие художественно-творческого потенциала учащихся старших классов в школьной дизайн-образовательной среде: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Станько. – Улан-Удэ, 2005. – 233 с.
4. Медведева О. П. Педагогические условия творческого саморазвития личности учащегося в учреждении дополнительного образования (на материале деятельности дизайн-студии): дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / О. П. Медведева. – Ростов н/Д, 2003. – 200 с.
5. Никитина Е. В. Педагогические условия формирования творческой деятельности студентов средствами дизайн-подхода (на примере подготовки учителей технологии в педколледже): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Никитина. – Якутск, 2006. – 167 с.
6. Иванов В. П. Педагогические условия реализации дизайн-подхода в образовательной области «Технология» (на примере подготовки учителей широкого профиля в педагогическом колледже): дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01 – теория и история педагогики / В. П. Иванов. – Якутск, 2003. – 145 с.
7. Пищев С. Г. Художественно-проектная деятельность студентов педвузов в условиях дизайн-групп: дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Г. Пищев. – Бийск, 2000. – 186 с.
8. Иванникова Л. В. Методика конструирования учебного модуля «Компьютерная графика» для студентов ФТиП педвузов специализации «Графика и дизайн»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.02 – методика изобразительного искусства / Л. В. Иванникова. – М., 2005. – 220 с.
9. Квач Н. В. Подготовка педагогов профессионального обучения специальности дизайн интерьера: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н. В. Квач. – Новгород, 2005. – 204 с.
10. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості: Монографія / Тименко В. П. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 381 с.
11. Тименко В. П. Психолого-педагогічні умови формування конструктивно-емоційних дій в учнів початкової школи / В. П. Тименко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 13. «Проблеми трудової та професійної підготовки». – Випуск 6. – 2009. – С. 213-220.
12. <http://www.unesco.org/culture/lea>

**M. V. GANZHA**

Rivne

**SEARCH FOR NEW PERSPECTIVE FORMS OF COOPERATION OF PARTICIPANTS OF AESTHETIC AND EDUCATIONAL PROCESS**

*In the article will underline potential of design in aesthetic education of schoolboys and the executable code of group-studio of design is projected, as perspective form of organization of educating work with the students, directed on realization of purpose of aesthetic education. Design has become not only a method of constructive interaction between the individual subject of the environment, but also promising new form of interaction between members of the educational process. This article will help the teacher to plan and organize their own activities and educational activities of students in extracurricular activities aimed at developing students esetychnoyi culture design tools.*

*Keywords: artistic education, aesthetic education, design-activity, systems approach.*

**М. В. ГАНЖА**

г. Ровно

**ПОИСК НОВЫХ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ЭСТЕТИКО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*В статье подчеркнут потенциал дизайна в эстетическом воспитании школьников и спроектировано рабочую программу кружка-студии дизайна как перспективной формы организации воспитательной работы с учениками, направленной на реализацию цели эстетического воспитания. Дизайн должен стать не только методом конструктивного взаимодействия личности с предметной средой, но и новой перспективной формой взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Данная статья поможет учителю спланировать и организовать собственную педагогическую деятельность и деятельность учащихся во внеклассной работе, направленной на развитие эстетической культуры школьников средствами дизайна.*

*Ключевые слова: художественное образование, эстетическое воспитание, дизайн-деятельность, системный подход.*

Стаття надійшла до редколегії 27.01.2015

УДК 378.147

**Р. М. ГОРБАТЮК**

м. Тернопіль

gorbaroman@gmail.com

**WEB-САЙТ У СТРУКТУРІ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

*У статті розглянуто питання, пов'язані з використанням Інтернет-технологій у навчальному процесі. Встановлено, що ключовим аспектом для повноцінного функціонування WEB-сайту є інформаційне наповнення. Розкрито особливості процесу проектування структури та змісту сайту факультету. За основу обрано ієрархічний тип структури, оскільки вона є найбільш зручною для користувача. Розглянуто основні функції сайту: представницька, освітня, виховна, інформаційна, комунікативна та рекламна. З урахуванням специфіки сайту визначено необхідні модулі: «авторизація та реєстрація», «пошук по сайту», «опитування», «календар», «слайд-шоу», «випадкове зображення», «додати в закладки», «прогноз погоди», «ми на мапі», «статистика сайту».*

*Ключові слова: Інтернет-технології, Web-сайт, інформаційне наповнення, авторизація, структура.*

Передові технології стали незамінним помічником для установ науково-освітньої сфери. У цей час вищі навчальні заклади активно позиціонують себе в мережі Інтернет, приділяючи особливу увагу розвитку своїх електронних представництв. Навчальні за-

клади прагнуть розмістити на своїх WEB-сайтах ресурси, які розкривають різні аспекти освітнього процесу. Проте якість існуючих і створюваних WEB-сайтів не завжди виправдовує надії користувача. Це пов'язано з тим, що на сьогодні відсутні загально визнані в

теорії та практиці універсальні методи та принципи створення й управління якістю освітніх WEB-сайтів, якими розробники могли б керуватися протягом життєвого циклу інформаційного продукту. Відсутність єдиного стандарту, що керував би діяльністю WEB-сайтів у мережі Інтернет, призводить до того, що оцінка таких продуктів відбувається без урахування їхніх індивідуальних особливостей.

Із використанням Інтернет-технологій з'явилась можливість необмеженого (й дешевого) представлення навчальної інформації, швидкої та адресної її доставки. Навчання стає інтерактивним, зростає значення самостійної роботи студентської молоді, значно посилюється інтенсивність навчального процесу тощо. Ці переваги зумовили активізацію зусиль щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційну модель навчального процесу [2].

Теоретичною основою розробки інформаційних продуктів послужили праці низки науковців, зокрема В. Бикова, О. Бондаренка, Я. Булахова, В. Заболотного, М. Жалдака, Г. Козлакова, Н. Морзе та інших.

Незважаючи на значний інтерес авторів до проблеми використання Інтернет-ресурсів в навчальному процесі, вважаємо за доцільне детальніше розкрити специфіку розробки сайту, як основного складника інформаційно-комунікаційного середовища на інженерно-педагогічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка (ТНПУ).

Метою статті є висвітлення концептуальних особливостей процесу проектування структури та змістового наповнення сайту факультету інженерно-педагогічного факультету ТНПУ.

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій суттєво підвищує ефективність навчального процесу. Це пов'язано з тим, що під час роботи з інформацією, записаною в цифровому (електронному) вигляді, зручно організувати автоматичний пошук необхідних даних.

В освітній галузі ця проблема відчувається особливо гостро через несистемне представлення інформаційних ресурсів у мережі. Відсутність системного підходу до їхнього

розміщення призводить до неефективного використання телекомунікаційних засобів, унаслідок чого зменшується якість навчального процесу.

У розрізі цього використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі забезпечує:

- використання інформації, розміщеної на навчальних сайтах мережі Інтернет (Web-сайтах), для підготовки навчально-методичних матеріалів;
- організацію представництва навчального закладу в глобальній мережі;
- створення сайту, що відображає змістове наповнення навчальних дисциплін тощо.

Розкриємо алгоритм створення Web-сайту на прикладі інженерно-педагогічного факультету ТНПУ.

Перед тим, як починати розробку сайту необхідно визначитися, до якого типу він буде належати, визначити його специфіку.

Сайти глобальної мережі поділяють на комерційні (від яких очікують фінансової вигоди) й некомерційні (сайти, від функціонування яких не передбачається одержання економічного ефекту) [6, 79]. Відповідно, сайт інженерно-педагогічного факультету – це некомерційний ресурс, спрямований суто на цільову аудиторію.

Сайти, які функціонують у мережі Інтернет можна класифікувати за ціллю їхнього створення на такі: сайт-візитка, сайт новин, корпоративний сайт, інтернет-магазин, сайт для просування продукції чи послуг, каталог, блог. Сайт факультету не може бути чітко класифікований за цими ознаками, оскільки він може бути в ролі сайту-візитки чи корпоративного сайту, а також як сайт новин, каталог, блог і навіть як сайт просування послуг [1].

Розглянемо основні функції, що виконує сайт інженерно-педагогічного факультету:

- представницька функція – це офіційне представництво в Інтернеті, що містить різноманітні дані про факультет як структурний підрозділ ВНЗ, історію створення та розвитку його та кафедр, напрями підготовки фахівців, інформацію про особовий склад факультету тощо.
- освітня функція – організація навчального процесу в умовах мережі Інтернет: представлення можливостей дис-

танційного навчання, використання в навчальному процесі електронних навчальних ресурсів.

- виховна функція – це засіб відображення основних напрямів виховання (морального, трудового, естетичного), які реалізуються в освітньому закладі.
- інформаційна функція – висвітлення повсякденного життя факультету (розклад занять, проекти, конкурси тощо).
- комунікативна функція – сайт є засобом спілкування студентів, викладачів, батьків.
- рекламна функція – інформація про освітні послуги, що розміщена на сайті, сприяє визначенню абітурієнтів у виборі майбутньої професії [5].

Сайт факультету, як і будь-який інший сайт у процесі створення повинен пройти певні етапи. Умовно їх можна розділити на такі: попередній етап; проектування; розробка й тестування; впровадження та експлуатація сайту; розвиток ресурсу [3].

На попередньому етапі здійснюється аналіз технологій Інтернет і методів їхньої роботи. Для реалізації проекту обрано систему автоматичного управління вмістом Joomla версії 2,5 як відкриту універсальну систему керування вмістом інформації в Інтернеті. Вона підходить для створення різних корпоративних сайтів, інтранет-порталів, онлайн-магазинів, сайтів спільнот і персональних сторінок [4, 126].

Для нашого випадку сайт факультету повинен виконувати функції сайту-візитки (корпоративного сайту) та інформативну. У його структурі має бути наявна рубрика новин, пов'язана з життям факультету й наданням освітніх послуг. Визначення цільової аудиторії – це також один із важливих підготовчих моментів, який у подальшому буде впливати на інформаційне наповнення сайту. Для WEB-ресурсу факультету можна спрогнозувати, що, в основному, його користувачами будуть студенти, викладачі факультету та майбутні абітурієнти.

На етапі проектування відбувається конкретне й безпосереднє планування ресурсу та його складників. Цей етап передбачає:

- дослідження процесів, що підлягають автоматизації, кінцеве визначення цілей, ідей і потреб сайту;

- попереднє визначення архітектури;
- аналіз, визначення вимог і проектування інтерфейсу, функціональних елементів, інформаційного наповнення, ергономічності та дизайну сайту;
- розробка методів забезпечення безпеки та захисту інформації від несанкціонованого доступу [1].

Відповідно до завдань, які повинен вирішувати сайт факультету, розроблено його структуру. За основу взято ієрархічний тип. Така структура є найбільш зручною для користувача й передбачає розбиття сторінок на категорії та підкатегорії (рис. 1).

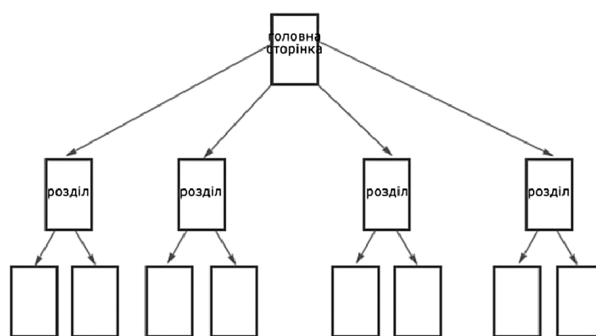


Рис. 1. Ієрархічна структура сайту [1]

Категоріями першого рівня сайту є його вісім розділів:

- головна;
- про факультет;
- структурні підрозділи;
- абітурієнту;
- студенту;
- контакти;
- мапа сайту;
- фотогалерея [1].

Сайт складається з адміністративної частини та частини користувача. Адміністративна частина – це захищений, недоступний для відвідувачів основного сайту розділ, за допомогою якого здійснюється управління його модулями й категоріями, редагування інформації тощо.

Після того, як визначено структуру розділів сайту, розроблявся макет його шаблону. Розробка макету шаблону для сайту передбачає процес визначення наявності та розташування його модулів і створення дизайну шаблону з урахуванням цього розміщення.

Нами обрано одну з найбільш розповсюджених схем, згідно з якою сторінка ділиться

<input type="checkbox"/>	Назва	Статус	Позиція	Сортування	Тип модуля	Сторінки	Доступ	Мова	ID
<input checked="" type="checkbox"/>	AcePolls	●	:: Відсутня ::	0	AcePolls	Відсутня	Public	Усі	135
<input type="checkbox"/>	Ignite Gallery Module v3.2.7	✓	:: Відсутня ::	0	Ignite Gallery Module v3.2.7	Відсутня	Public	Усі	125
<input type="checkbox"/>	Копірайт	✓	copyright	0	Нижній колонтитул	Усі	Public	Усі	103
<input type="checkbox"/>	Купена Menu	✓	kunena_menu	1	Меню	Усі	Public	Усі	88
<input checked="" type="checkbox"/>	RSS стрічка	●	left	1	Відображення каналу новин	Усі	Public	Усі	89
<input checked="" type="checkbox"/>	Корисне абтурієнту	●	left	1	Категорії статей	Усі	Public	Усі	129
<input type="checkbox"/>	Вхід на сайт	✓	left	1	Увійти	Усі	Public	Усі	16
<input type="checkbox"/>	Іконки	✓	left	1	Довільний HTML	Усі	Public	Усі	96
<input type="checkbox"/>	Пошук по сайту	✓	left	1	Пошук	Усі	Public	Усі	91
<input type="checkbox"/>	Наше опитування	✓	left	1	AcePolls	Усі	Public	Усі	136
<input type="checkbox"/>	Освітні сайти	✓	left	1	Довільний HTML	Усі	Public	Усі	105
<input type="checkbox"/>	Помічник вступника	✓	left	2	Довільний HTML	Усі	Public	Усі	104
<input type="checkbox"/>	Зараз на сайті	●	left	5	Зараз на сайті	Усі	Public	Усі	95
<input type="checkbox"/>	Breadcrumbs	✓	position-2	1	Навігаційна стежка	Усі	Public	Усі	17

Рис. 2. Сторінка управління модулями адміністративної панелі

на чотири зони для розміщення модулів (верхня, ліва, права та нижня) та зону розташування контенту [1].

За допомогою адміністративної панелі створено відповідні категорії, та визначено модулі, враховуючи специфіку сайту. Це насамперед «модуль авторизації та реєстрації», «модуль пошуку на сайті», «опитування», «календар», «слайд-шоу», «випадкове зображення», «додати в закладки», «прогноз погоди», «ми на мапі», «статистика сайту». На рис. 2 показано сторінку управління модулями адміністративної панелі.

Після встановлення програмних компонентів (модулів, плагінів), тестування, перевірки працездатності та їхнього налаштування, проведено комплексне налагодження й тестування сайту.

На рис. 3 представлено загальний вигляд головної сторінки сайту інженерно-педагогічного факультету ТНПУ.

Ключовим аспектом для повноцінного функціонування WEB-сайту навчального закладу є інформаційне наповнення, що дозволяє його позиціонувати як інформаційно-освітній ресурс. Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, педагоги можуть ефективно керувати пізнавальною діяльністю студентів, оперативно відстежувати результати навчання та виховання, приймати обґрунтовані й доцільні заходи щодо підвищення рівня та якості знань, цілеспрямовано вдосконалювати педагогічну майстерність, мати оперативний адресний доступ до необхідної інформації навчального, методичного й організаційного характеру.

Отже, стрімкий розвиток мережевих інформаційно-комунікаційних технологій відкрив нові перспективи для освітньої галузі. В сучасному світі має місце тенденція злиття освітніх й інформаційно-комунікаційних технологій і формування на цій основі принци-

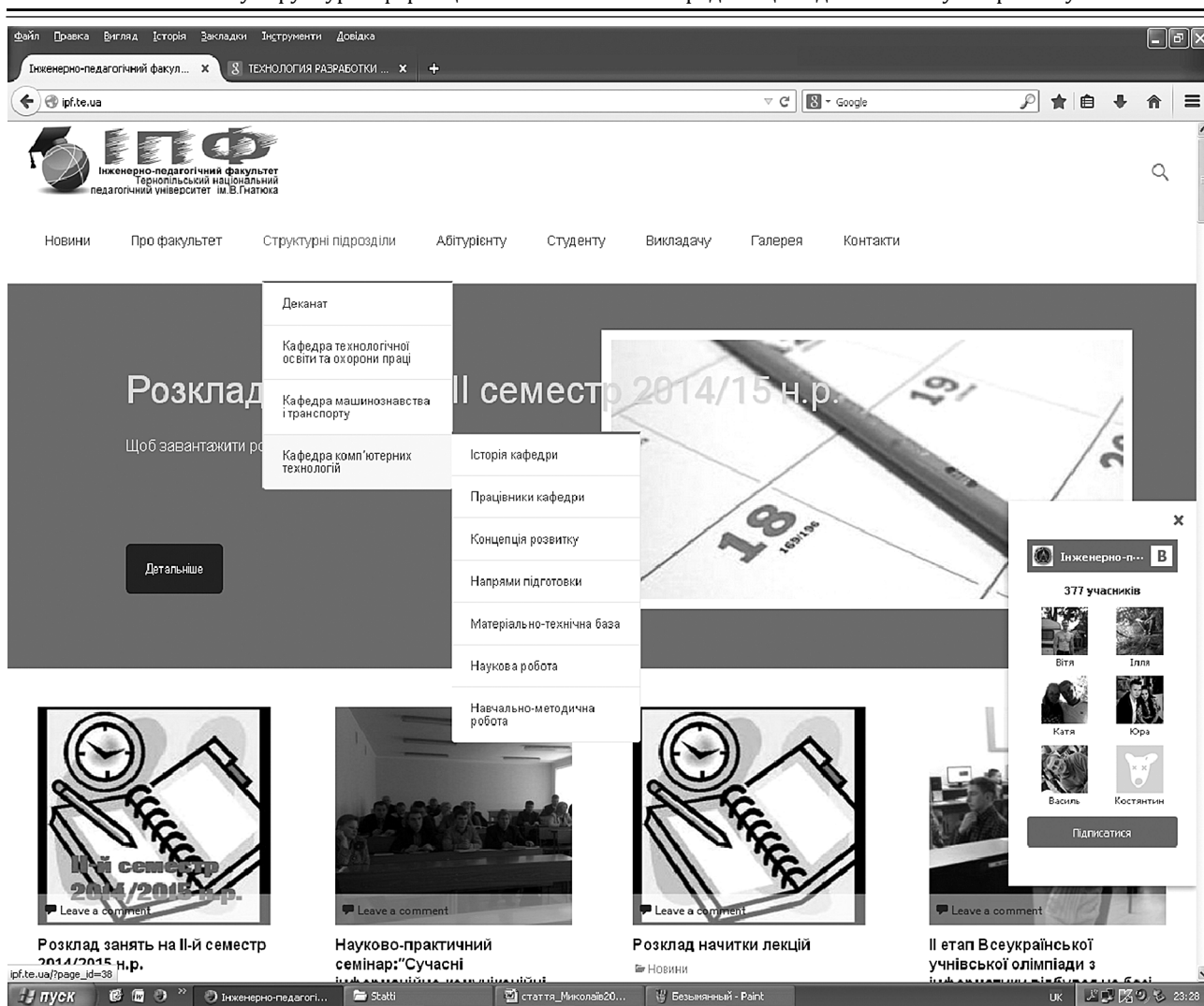


Рис. 3. Вигляд сторінки сайту факультету

пово нових інтегрованих технологій навчання, заснованих на Інтернет-технологіях. Навчання стає інтерактивним, зростає значення самостійної роботи студентів, посилюється інтенсивність навчального процесу. Ці переваги зумовили активізацію роботи з упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційну модель навчального процесу.

Застосування технології Joomla під час розробки сайту дає змогу зробити цей процес швидким і простим, оскільки не витрачається час і зусилля на створення програмних модулів і компонентів. Можливість здійснення керування структурою сайту та його окремих модулів з адміністративної панелі надає перевагу їхнього швидкого налаштування. Зважаючи на простоту процесу додавання нових статей на сайт і можливості його здійснення як з адмінпанелі, так і з користувацької частини, робота над змістом і оновленням

сайту не спричинятиме зайвих труднощів, і цю функцію зможе здійснювати викладач, інженер, а, можливо, студент чи група студентів, які є відповідальними за цей процес.

У подальших розвідках планується розкрити питання щодо проведення WEB-аналітики та просування сайту факультету за ключовими фразами й через соціальні мережі.

### Список використаних джерел

1. Горбатюк Р. М. Web-сайт, як основа інформаційної інфраструктури навчального закладу / Горбатюк Р. М. / Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – Науковий журнал. – Луцьк : Вид-во Луцького нац. техн. ун-ту, 2013. – № 11. – С. 193–198.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Режим доступу : [http://www.tmpc.gb7.ru/docs/1/Gurevic\\_h.pdf](http://www.tmpc.gb7.ru/docs/1/Gurevic_h.pdf).
3. Этапы создания сайта [Электронный ресурс] / Сайт студия веб-дизайна deLUXE. – Режим доступа : [http://deluxe.dp.ua/info\\_etap.phtml?Maingroup=4&sub=2](http://deluxe.dp.ua/info_etap.phtml?Maingroup=4&sub=2). – Загл. с экрана.



4. Колисниченко Д. Н. Joomla 2.5. Руководство пользователя / Д. Н. Колисниченко. – М. : Диалектика, 2012. – 272 с.
5. Особливості шкільних сайтів і функції, які вони можуть виконувати [Електронний ресурс] / Студентський портал. – UaStudent.com. – Режим доступу : <http://uastudent.com/osoblyvosti-shkilnyh-sajtiv-i-jaki-funkcii-vony-ozhut-vykonuvaty>. – Назва з екрана.
6. Печникова В. Создание Web-сайтов без посторонней помощи / В. Печникова. – М. : Технический бестселлер, 2005. – 464 с.

**R. M. HORBATIUK**

Ternopil

### **WEB-SITE IN THE STRUCTURE OF INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*The article describes the special feature of the structure and content of the site of faculty. It is based on a hierarchical type of structure chosen because it is the most convenient for the user. Consider the main function of the site: representation, education, educational, information, communication and advertising. Found that the site of the faculty must perform as a small website (corporate site). Determined necessary modules, especially module authorization and registration, module search on the site, survey, calendar, slideshow, random image, add bookmarks, weather forecast, we are on a map, site stats.*

*Key words: site, stages, structure, content, modules, information and communication environment, Joomla, Internet.*

**Р. М. ГОРБАТЮК**

Тернополь

### **WEB-САЙТ В СТРУКТУРЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*В статье рассмотрены вопросы, связанные с использованием Интернет-технологий в учебном процессе. Определено, что ключевым аспектом для полноценного функционирования WEB-сайта является информационное наполнение. Раскрыты особенности процесса проектирования структуры и содержания сайта факультета. За основание взято иерархический тип структуры, поскольку она является наиболее удобной для пользователя. Рассмотрены основные функции сайта: представительная, образовательная, воспитательная, информационная, коммуникативная и рекламная. С учетом специфики сайта определены необходимые модули: «авторизация и регистрация», «поиск по сайту», «опросы», «календарь», «слайд-шоу», «случайное изображение», «добавить в закладки», «прогноз погоды», «мы на карте», «статистика сайта».*

*Ключевые слова: Интернет-технологии, Web-сайт, информационное наполнение, авторизация, структура.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 37.011.32 (091): 796.011.1

**Ю. О. ГРИЦАЙ, С. В. БІРЮК**

м. Миколаїв

swedi@rambler.ru

## **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ТА ЙОГО НАПРАВЛЕНІСТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті зроблено спробу аналізу гуманістичної та демократичної спадщини В. Сухомлинського через призму обґрунтування концептуальних положень побудови здоров'язберезувального освітнього процесу фізичного виховання школярів.*

*Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, фізичне виховання, школярі, Василь Сухомлинський.*

Проблема здоров'я людини набуває особливого значення. Людина, будучи творцем цивілізації, на жаль, мало турбується про своє здоров'я. А, між іншим, перспективи збереження та розвитку сучасної цивілізації нерозривно пов'язані з вирішенням проблеми здоров'я людини, яке є стрижнем її стійкості.

Можна з повною впевненістю говорити про те, що здоров'я, забезпечуючи функціонування людини в суспільстві, а також забезпечує розвиток самого суспільства.

Освіта і, особливо, система фізичного виховання, безпосередньо впливає на здоров'я людини і, у першу чергу, на дітей шкільного віку. При цьому цей вплив може бути як зі знаком «плюс», так і зі знаком «мінус».

На жаль, більшість показників здоров'я дітей України характеризується негативними тенденціями. Медичні працівники не перестають бити тривогу з приводу сучасного рівня захворюваності підростаючого покоління. За даними сучасних досліджень, майже 90% школярів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, близько 60% – низький рівень фізичного розвитку. Екологічний, соціальний, економічний стани, які склалися в нашій державі на цей час, не дають змоги покращити показники захворюваності. Невтішною також є і система шкільного фізичного виховання, котра, у першу чергу, повинна вирішити задачі зміцнення та покращення здоров'я дітей, різнобічного фізичного розвитку, загартовування учнів.

Розробка та впровадження в практику роботи шкіл передових здоров'язберігаючих технологій фізичного виховання не можлива

без критичного переосмислення гуманістичного та демократичного спадку видатних вітчизняних педагогів сучасності та минулих років, серед яких особливе місце посідає Павльський геній – Василь Сухомлинський.

Метою статті є аналіз гуманістичної та демократичної спадщини В. Сухомлинського через призму обґрунтування концептуальних положень побудови здоров'язберезувального освітнього процесу фізичного виховання школярів.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що до вивчення здоров'язберігаючого педагогічного процесу зверталися такі видатні педагоги, як М. Драгоманов, О. Духнович, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Наукові погляди на цю проблему можна згрупувати за такими напрямками: валеологічні (І. Брехман, Г. Зайцев, М. Гринєва) та педагогічні (В. Сухомлинський, Д. Белухін, О. Омельченко та ін.).

Культурологічний підхід розглядали Г. Апонасенко, С. Волкова, О. Савченко та ін. В основу їхніх наукових поглядів покладено розуміння фізичної культури як невід'ємної частини загальної культури людини.

Фундаментом здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу, на думку Л. Ващенко, О. Ончарук, О. Савченко, є здоров'язберігаюча компетентність, а саме знання та вміння, скеровані на збереження як власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих людей.

Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Біля її витоків ближче за всіх стояв В. О. Сухомлинський. Створена ве-

ликим педагогом оптимальна психолого-педагогічна система здоров'язберігаючого навчального процесу учнів актуальна, важлива та необхідна для сучасної школи. Завданням дослідження було розглянути й проаналізувати складники цієї системи, використання якої допоможе під час вирішення проблеми покращення та зміцнення здоров'я школярів.

Які ж основні фактори цієї спадщини з питань фізичного виховання та зміцнення здоров'я дітей?

По-перше, фізичне виховання у школі повинно бути спрямовано на самопізнання учнями власного психофізичного потенціалу формування в дітей стійких переконань на ведення здорового способу життя та розвитку їхньої фізичної та рухової обдарованості.

Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості, на думку В. Сухомлинського, повинно полягати в умінні педагога відкрити буквально перед кожним учнем, навіть найпосереднішим, найважчим вихованцем, ті сфери розвитку його психофізичного потенціалу, де він може досягти вершин, виявити себе, заявити про своє «Я», черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим.

Геніальний педагог був глибоко переконаний, що надзвичайно важливе місце в гармонійному та всебічному розвитку учнів повинно займати їхнє фізичне виховання та, особливо, зміцнення захисних сил організму, які запобігають захворюванню. Турбота школи про те, щоб дитина не хворіла, щоб її організм був несприйнятливим до хвороб, як неодноразово наголошував геніальний учитель, так само важлива, як і турбота про розумовий і моральний розвиток її вихованців.

«Добре, міцне здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – дуже важлива умова життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати труднощі. Духовне життя дитини – її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, гра, почуття, воля – великою мірою залежить від «гри» її фізичних сил» [1, 193]. Соматично виснажена дитина не зможе радіти життю, як її повний сил одноліток.

Піклуючись про здоров'я учнів, В. Сухомлинський, наприклад, велику увагу приділяв

різним видам загартовування, особливо ранкової гімнастиці й обтиранню мокрим рушником. «Особливе значення має загартування сонцем» [1, 389]. «Праця та відпочинок у зимові дні були джерелом гармонії фізичного й духовного» [3, 393].

Педагог розглядав здоров'я школярів як цілісну систему. «Анатомо-фізіологічні процеси, що відбуваються в цьому віці, настільки тісно зв'язані з духовним життям і формуванням свідомості, значною мірою відбивають майбутнє людини, що фізична культура вже не може обмежуватися культурою тіла й здоров'я» [3, 382]. Таким чином, він відзначає єдність духовного, психічного та фізичного аспектів здоров'я особистості.

Ми повністю погоджуємося з думкою В. Сухомлинського щодо важливості здоров'я для успішного розвитку кожної дитини, і вважаємо, що на сучасному етапі історико-культурного розвитку суспільства ця проблема набула ще більшої актуальності та важливості. Саме тому одним із першочергових завдань сучасної системи фізичного виховання повинно стати ефективне формування у школярів реально працюючих ціннісних орієнтацій на ведення здорового способу життя.

По-друге, взаємовідносини між учителем фізичної культури та учнями повинні бути в площині віри, надії, любові, взаємоповаги, відповідальності, дружби, пошуків компромісів та підтримки.

В. О. Сухомлинський часто наголошував на тому, що його альфою і омегою є глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини. Не віра в людину, якою б маленькою, незначною вона не була згодом, як правило, переходить у недоброзичливість, злорадство та озлобленість. Визнаний майстер педагогічної справи радив тим, хто вирішив присвятити своє життя вихованню молоді, завжди бути терплячими до дитячих слабкостей. Необхідно пам'ятати, писав він, що в дитині немає нічого такого, що вимагало б від педагога використання сильнодіючих засобів та проявів жорстокості. У своїх наукових роботах видатний учитель постійно заважував, що без чуйного, дбайливого ставлення вихователя до честі, гідності вихованців неможливо ефективно вирішувати навчальні, виховні та оздоровчі завдання.

Багаторічний досвід роботи у школі переконав В. Сухомлинського в тому, що учень на неповагу до своєї особистої гідності з боку батьків, учителів, колективу майже завжди відповідає впертістю чи грубістю. Прагнення зламати цю впертість, примусити скоритися надзвичайно сильно ображає, навіть озлоблює підлітка, призводить до того, що він ніби навмисне починає діяти всупереч розумним вимогам дисципліни. У цьому випадку найкращими ліками, на думку видатного педагога, можуть бути лише терпимість до негативних рис учнів та їхня педагогічна корекція у спокійній обстановці.

Наскрізною через усю творчість В. Сухомлинського проходить ідея необхідності детального розуміння педагогом найдрібніших нюансів дитячого світу. Нерозуміння світу дитинства зумовлює нерозуміння сутності мотивів дитячих учинків та виникнення конфліктів у системах учитель-учень, учитель-група, учитель-колектив. В. Сухомлинський вважав, що вміння уникнути конфлікту – це надзвичайно важливий складник педагогічної майстерності та мудрості вчителя. Чим менше конфліктів, тим глибше входить в духовне життя колективу взаємна довіра, тим яскравіше виражається, розкривається особистість. Геніальний учитель був переконаний, що найчастіше конфлікт виникає тоді, коли педагог думає про дитину несправедливо. Він запевняв, що учителям Павлівської школи треба постійно пам'ятати про те, що колектив учнів співчуває тій дитині, на яку обрушився гнів учителя. У цьому контексті видатний учитель радив «не робити з дитячих пустощів біди, не тренувати дитячих почуттів на співпереживанні горя, якого, по суті, не було б, коли б ви самі його не створили» [1, 654]. Взагалі справжня гуманність, за Сухомлинським, – це справедливість як поєднання поваги з вимогливістю.

Багаторічний досвід роботи в освітній галузі переконав народного вчителя в тому, що успішно навчати та виховувати школярів неможливо без любові до кожної дитини. «Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [5, 292].

В. Сухомлинський розумів любов до дитини як інстинктивну любов, не облагоро-

джену життєвою мудрістю, що інколи завдає дитині великої шкоди, а як людську любов, одухотворену глибоким знанням людського розуміння всіх слабких і сильних сторін особистості – любов, що застерігає від нерозсудливих учинків і надихає на вчинки чесні, благородні.

Для того, щоб в навчально-виховному процесу школи панувала взаємна любов – учителя до учнів та учнів до вчителя – необхідно, щоб у кожному виховному впливі педагог враховував закономірність, сформовану В. Сухомлинським. Якщо весь час, протягом якого вчитель перебуває разом зі своїми вихованцями, вважати одним цілим, то дві третини його має бути невимушеним, товариським, дружнім спілкуванням, у якому діти забувають, що вони – вихованці, а вчитель – їхній вихователь.

Підсумовуючи наведені аргументи, докази та поради видатного педагога щодо необхідності гуманізації взаємовідносин між педагогічним колективом та учнями, вважаємо, що сучасна система фізичного виховання повинна бути пронизана людяністю та любов'ю до дитини. Необхідно, щоб кожен виховний вплив на дитину характеризувався глибокою повагою до її честі, гідності, вірою в можливість успішного формування особистої фізичної культури; врахуванням найтонших закономірностей функціонування дитячого світу та його субкультури; відсутністю сильнодіючих засобів, які принижують честь та гідність людини; уникнення конфліктів та пошук компромісів; стимулювання думки дитини про те, що вона ще не стала такою, якою може та повинна стати; дружніми, товариськими взаємовідносинами з дитиною.

По-третє, учням необхідно надати можливості широкого вибору змісту, форм, методів та засобів фізичного виховання як на уроках фізичної культури, так і у позакласній роботі.

Основою гуманістичної системи В. Сухомлинського є положення про те, що немає людини, яка в належних умовах, за вмілого виховання не виявила би свого самобутнього, неповторного таланту. Як показує досвід педагогічної діяльності у «школі радості», важливою умовою розвитку індивідуальних на-

хилів, розкриття обдарування й таланту є різноманітна творча праця всіх учнів – від першого до випускного класу, а також створення у школі атмосфери творчої праці.

У навчальному закладі, який очолював В. Сухомлинський, кожного навчального року працювало щонайменше 70–80 гуртків, осередків різноманітної творчої праці учнів. Вихованці Павлівської школи вже з перших днів перебування в навчальному закладі мали можливість випробувати свої сили та здібності в кабінеті живої природи, теплицях, у плодovому саду та на шкільній ділянці, пасіці, винограднику, в робочих кімнатах технічної творчості, майстернях, на дитячій електростанції, в лабораторії, на метеорологічній станції, у ланках юних будівельників. Таким чином, у своїй педагогічній лабораторії геніальному вчителю вдалося створити реально працююче особистісно розвивальне середовище, де кожен учень школи має актуалізувати свої найприхованіші таланти, здібності та потенції під керівництвом мудрих педагогів і старших товаришів.

На думку Василя Олександровича, система фізичного виховання школярів повинна обов'язково бути орієнтована на поступове, системне збільшення суб'єктності учнів у фізкультурно-оздоровчій та спортивній діяльності протягом навчання у школі, що буде відображатися в наданні учням можливості широкого вибору змісту, форм, методів фізичного виховання як на уроках фізичної культури, так і в позакласній роботі. Це дозволить кожній дитині повністю відкрити для себе неосяжний потенціал фізичної культури, у максимально вигідних умовах проявити свою індивідуальність та розкрити таланти, а також зрозуміти, що заняття фізичною культурою можуть приносити радість і задоволення та вирішувати особистісні проблеми.

По-четверте, необхідно створити спеціальні умови, які забезпечать кожному учню гарантований успіх у фізкультурно-спортивній діяльності.

Аналізуючи результативність професійної діяльності В. Сухомлинського, необхідно відзначити, що в учнів протягом навчання в Павлівській школі не тільки не втрачався інтерес, жадібність до знань, а, навпаки, ще

більше розгоралось полум'я бажання в пізнанні невідомого. Цей феномен пояснюється надзвичайно просто – педагогічний колектив школи був орієнтований на те, щоб забезпечити успіх кожної дитини під час навчання. Розкриваючи сутність цієї вимоги, В. Сухомлинський зазначає, що будь-яка тривала праця (а навчання – настільки тривала праця, що дитина кінця їй не бачить) може спільно виконуватися лише тоді, коли в результатах роботи людина бачить живе втілення своїх духовних сил, тобто досягає помітного, особистісно значущого успіху. Якщо учень не буде постійно переживати відчуття успіху в навчально-виховній діяльності, то його інтерес до такого виду діяльності поступово згасне.

В. Сухомлинський у своїх наукових роботах неодноразово наголошував: «Справжня педагогічна мудрість полягає в тому, щоб, постійно одухотворяючи дитину бажанням бути хорошою, ніколи не ставити їй двійки» [4, 462]. Саме тому в Павлівській школі існувало правило: якщо учень не зміг упоратися з роботою, то його навчальні досягнення взагалі не оцінюються чи оцінка відтермінується з наданням можливості проявити себе за більш сприятливих умов та з гарантованим досягненням успіху.

Не останнє місце у своїх дослідженнях В. Сухомлинський приділяє чергуванню видів діяльності, «встановленню індивідуального для кожної дитини режиму праці й відпочинку, активізації учнів через фізичну працю, рух, ходьбу, біг, гру, оскільки без утоми не може бути здоров'я» [3, 48].

Ми вважаємо, що в сучасних школах система фізичного виховання повинна, в першу чергу, бути скерована на забезпечення учню успіху у фізкультурно-спортивній діяльності. Щоб кожна дитина, як фізично обдарована, так і та, яка не хапає зірок з неба, після закінчення школи мала у своєму багажі суб'єктивного досвіду позитивний результат вирішення особистісно значущої проблеми у сфері фізичного розвитку та фізичної підготовленості, а також переживання позитивних емоцій, зумовлених цими досягненнями. Це, на нашу думку, дозволить суттєво збільшити відсоток молоді, яка буде після закінчення школи систематично займатись фізичною ку-

льтурою та пропагувати особистим прикладом ідеали сили, тілесної краси та духовного та фізичного здоров'я серед близьких та рідних.

По-п'яте, досвід роботи Павлиської школи вчить, що тісна співдружність школи та сім'ї, вчителів із батьками, значно підвищує результативність фізичного виховання та зміцнює здоров'я дітей. Між сім'єю та школою повинна бути створена атмосфера ділових, товариських стосунків.

На жаль, за даними наукових досліджень, сьогодні фізичним вихованням дітей цікавиться не більше 20% батьків. Тому вчителі повинні прагнути зробити батьків кожного школяра прихильниками фізичної культури, а, отже, своїми однодумцями. Для успішного залучення всіх учнів до занять фізичними вправами необхідно, перш за все, переконати батьків в оздоровчій ролі фізичної культури, показати їм, що до кола завдань фізичного виховання входить і формування звички до роботи, зокрема навчальної.

В. Сухомлинський говорив, що школа вчить дітей виконувати фізичні вправи, дає знання, інструктує, консультиє.

Оздоровлення та загартування дітей, формування постави, розвиток рухових і виховання моральних, вольових якостей засобами фізичної культури здійснюють школа та сім'я разом.

Щодо формування в дітей звички розумно проводити вільний час, гігієнічних звичок, та тут головну роль відіграє сім'я. Умовний розподіл обов'язків свідчить про те, що ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не зможуть успішно гартувати молоде покоління.

В. Сухомлинський акцентував на необхідності інформувати батьків про раціональний режим учнів удома, щоб домашня розумова праця не була втомливою для дитини. Не менш важливим є усвідомлення батьками необхідності відпочинку дитини, повноцінного сну (обов'язково при відчиненій квартирі, а в теплі пори року – на свіжому повітрі; виконання вимог рано лягати спати та рано прокидатися), ранкової гімнастики, водних процедур [3, 49].

Окремо В. Сухомлинський звертає увагу на необхідність такого важливого аспекту

здоров'я, як раціональне повноцінне здорове харчування, від якого залежить гармонійний пропорційний розвиток частин тіла. Він радить батькам обов'язково давати дітям такі важливі для здоров'я продукти, як мед («шматочок сонця на тарілці»), багаті на вітаміни та мінерали фрукти й овочі, насичені фітонцидами злакові рослини (пшениця, жито, ячмінь, гречка), лугові трави, горіхи тощо [3, 49].

Сім'я завжди була й залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини. Мати не вчить свою дитину техніки стрибка, але її виховний вплив не припиняється й тоді, коли дитина сидить за обідом, грає чи відпочиває. Робота над поставою, культурою поз і манер (хода, жестикуляція, міміка) відбувається паралельно з навчанням дітей спілкуватися з людьми, ставитися до них із повагою.

Отже, успішне розв'язання завдань фізичного виховання учнів можливе лише за умови спільних злагоджених дій школи та сім'ї, забезпечення єдиної педагогічної лінії у висуненні вимог до дитини.

Тому проведений аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського дозволяє зробити висновок, що великий педагог велике значення приділяв здоров'язбережувальному напряму фізичного виховання учнів.

Найважливішими умовами цього процесу він вважав формування в дітей стійких переконань на ведення здорового способу життя та розвитку їхньої рухової обдарованості; необхідність надати учням можливості широкого вибору змісту, форм та засобів фізичного виховання на уроках і в позакласній роботі; узгодженість взаємодії сім'ї та школи, батьків і педагогів; позитивний вплив особистості вчителів на процеси здорового розвитку учнів; належне забезпечення медико-гігієнічних умов (правильне харчування, зміна режиму праці та відпочинку, загартування та ін.).

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у творчому осмисленні та впровадженні теоретичних положень і багатогранного досвіду В. Сухомлинського в сучасну школу з метою забезпечення умов для збереження та розвитку здоров'я дітей під час фізичного виховання.

### Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 4.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 5.

**YU. A. HRYTSAI, S. V. BYRIUK**

Mykolaiv

### PHYSICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AND ITS FOCUS ON FORMING A HEALTHY LIFESTYLE IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. O. SUKHOMLYNSKYI

*Development and introduction in practice of leading schools of health saving technologies of physical education is impossible without a critical rethinking of humanistic and democratic heritage of outstanding Russian teachers of the present and the past years, among which a special place is an outstanding teacher Vasily Sukhomlinsky.*

*Created by the great teacher V. O. Sukhomlinsky optimal psycho-pedagogical system of health-saving educational process of students is relevant, important and necessary for modern schools. The article is an attempt of the authors to consider and analyze the components of this system, which will help in solving the problem of how to improve and strengthen the health of schoolchildren.*

*The research problem is a creative interpretation and implementation of the theoretical principles and multifaceted experience in Sukhomlinsky modern school with the aim of providing conditions for preservation and development of children's health in the process of physical education.*

*Key words: health-saving technologies, physical education, pupils, Vasily Sukhomlinsky.*

**Ю. А. ГРИЦАЙ, С. В. БИРЮК**

г. Николаев

### ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И ЕГО НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

*Разработка и внедрение в практику работы школ передовых здоровьесберегающих технологий физического воспитания невозможна без критического переосмысления гуманистического и демократического наследия выдающихся отечественных педагогов современности и прошлых лет, среди которых особое место занимает выдающийся педагог Василий Сухомлинский.*

*Созданная великим педагогом В. А. Сухомлинским оптимальная психолого-педагогическая система здоровьесберегающего учебного процесса учащихся – актуальна, важна и необходима для современной школы. Статья – попытка авторов рассмотреть и проанализировать составляющие данной системы, использование которой поможет при решении проблемы улучшения и укрепления здоровья школьников.*

*Задачей исследования является творческое осмысление и внедрение теоретических положений и многогранного опыта Сухомлинского в современной школе с целью обеспечения условий для сохранения и развития здоровья детей в процессе физического воспитания.*

*Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, физическое воспитание, школьники, Василий Сухомлинский.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378.147+811.161.2+378.001.76

**М. О. ГРУДОК-КОСТЮШКО**

м. Одеса

uni.marina@rambler.ru

## УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*У статті висвітлено питання впровадження інноваційних методів навчання в процес викладання української мови як іноземної. Показано значення інноваційних методів навчання для формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Подано конкретні приклади інноваційних методів навчання, які дозволяють формувати досвід творчої та інноваційної діяльності студентів, який впливає на комунікативну компетентність майбутнього фахівця.*

*Ключові слова: інноваційні методи, комунікативна компетентність.*

Головною метою навчання української мови іноземних студентів на II рівні навчання є формування в них необхідної для навчання у ВНЗ і проживання в країні навчання комунікативної компетенції, що передбачає розвиток мовної, лінгвокультурної, соціолінгвістичної, дискурсивної, ілюкативної, стратегічної та паравербальної компетенцій. Компетентнісний підхід – це пріоритет розвитку сучасної вітчизняної системи освіти, відповідь на вимоги часу, що висуваються до якості освіти. Для формування комунікативної компетенції в процесі викладання української мови як іноземної все більше застосовують інноваційні методи навчання. Іноземний студент повинен також набути такі вміння та навички, як ініціативу, співробітництво, взаємне навчання, оцінку, вміння вирішування проблем, прийняття рішень, отримання та використання інформації, планування, вміння вчитися.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових фондів засвідчив безліч методів інтерактивного навчання, відсутність однієї класифікації, що ускладнює їхній вибір. Проблемами інтерактивного навчання займалися вчені І. М. Богданова, І. М. Дичківська, Т. А. М'ясоєд та ін. Нами обрано такі методи інтерактивного навчання: синквейн; мозковий штурм; тренінг, метод асоціацій, рефлексія [1; 2; 3; 4; 5].

Метою статті є висвітлення ефективності впровадження інноваційних методів навчання в процес викладання української мови як іноземної.

Інноваційне навчання – особливий тип оволодіння знаннями. Інноваційні методи

навчання дозволяють формувати досвід творчої та інноваційної діяльності студентів, який у результаті впливає на компетентність майбутнього фахівця. Основні методичні інновації пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання. Слово інтерактив запозичене з англійської мови «interactive» [лат. *inter* – між + *activus* – діяльний]. У Новому словнику методичних термінів і понять дається таке визначення цього поняття: «Інтерактивний – заснований на взаємодії. Стосовно до процесу навчання означає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання та учнями» [1].

У процесі навчання використовували метод мозкового штурму. «Мозковим штурмом» називають спільне розв'язання проблем, яке забезпечується особливими прийомами. Метод мозкового штурму (англ. *brainstorming*) придуманий Алексом Осборном (США) у 40-ві роки 20-го століття. Його метою є активізація творчої думки (використовувалися засоби для зниження критичності та самокритичності людини, що сприяло підвищенню її впевненості в собі й готовності до творчого пошуку). «Мозковий штурм» умовно поділяють на декілька етапів: чітке формулювання завдання (попередній, але дуже важливий етап, де для успішного мозкового штурму необхідно якомога конкретніше сформулювати завдання для того, що б направити потік своїх думок у певне русло); генерація ідей (основний етап усього мозкового штурму, під час якого відбувається генерація можливих способів вирішення проблеми). Під час цього етапу всі студенти мають право висувати свої



пропозиції щодо вирішення поставленого завдання. Кілька обов'язкових правил: не ставити ніяких обмежень на кількість ідей; не замислюватися, гарна чергова ідея чи погана, можлива або нездійсненна; схвалюються незвичайні ідеї; складати з декількох ідей комбінації. Третій етап – відбір кращої ідеї, під час цього етапу не прийнято наголошувати на авторстві тієї чи іншої ідеї. Вважають, що кращі ідеї є результатом колективної творчості. На четвертому етапі – аналіз ідей (учасники розподіляються на дві групи – прибічників і супротивників, ними мають бути проаналізовані всі аргументи «за» й «проти» кожної ідеї).

Із метою більшої ефективності роботи студенти повинні дотримуватись певних правил: слідкувати, щоб на розгляд виносилася лише одна проблема; в обговоренні мають брати участь не більше 12 осіб; студентів треба розмістити по колу, щоб вони бачили одне одного й були рівноправними; обмежити час обговорення до 20 хв. (доведено, що дефіцит часу породжує стрес і стимулює діяльність мозку).

У результативності «мозкового штурму» велику роль відводять лідерів (від нього залежить моральна та психологічна атмосфера групи, вміння організувати роботу так, щоб жодна пропозиція втратилася, щоб усі ідеї обговорили, щоб висловлювання були не оцінними, а змістовними).

Різновидом мозкового штурму є брейн-стормінг. Це груповий метод розв'язання проблем шляхом активізації творчої думки, коли із «зіткнення ідей народжується істина». Учасники брейн-стормінгу продукували максимальну кількість ідей щодо конкретної проблеми. Під відбиванням, на думку А. Пойченко, розуміється така навчальна діяльність, за якої один звертається до іншого із запитанням, а той замість прямої відповіді, до якої він або не готовий, або не вважає за потрібне в цій ситуації відповідати, вміло уникає запитання, не даючи конкретної відповіді. «Інсценізація відбивання» застосовується з метою розвитку вмінь відповідати на різні запитання в таких життєвих ситуаціях, як вислуховування необґрунтованого обвинувачення, залякування з боку іншої людини, стан страху тощо.

Брейн-стормінг (синтез думок) на занятті дає можливість студентам набути практичних навичок (уміння використовувати способи впливу на адресата; аргументувати висунуті положення, користуватися прийомами залучення й утримання уваги, невербальними та інтонаційними засобами, навичками виступу). Студенти заздалегідь ознайомлюються з питаннями, які будуть обговорюватись, добирають літературу з теми (джерела, документи, книги, статті) й готують доповідь, де буде презентовано власні ідеї розв'язання запропонованої проблеми.

Отже, все це стимулює зацікавленість учасників «мозкового штурму» процесом пізнання, сприяє підвищенню активності людини, розвитку її творчого потенціалу, сприяє встановленню взаєморозуміння, високої моральної культури спілкування, адже учасникам довіряли керувати іншими та виступати перед ними публічно. Для успішного «мозкового штурму» важливо вміти користуватись як вербальними, так і невербальними засобами.

Не зважаючи на суперечки, які ведуться нині навколо методу асоціацій, автором якого є Зигмунд Фрейд, він актуальний і сьогодні. На його основі побудовано безліч мнемонічних технік (спеціальні прийоми для обробки великого обсягу інформації й розвитку пам'яті). Цей метод знайшов застосування в педагогіці, управлінні, маркетингу, плануванні діяльності та роботі над новою термінологією. У методі асоціацій є два напрями: метод вільних асоціацій та метод спрямованих асоціацій. Сутність методу спрямованих асоціацій полягає в тому, що студентів просять назвати й описати зовнішність, характер, навички, відмінні риси тварини, з якими асоціюються запропоновані поняття. Таким чином, застосування методу асоціації під час формування комунікативної компетентності сприятиме не тільки систематизації вивченого, а й розвитку внутрішнього діалогу.

Вагомими в процесі викладання української мови як іноземної є психологічні тренінги, які вчені поділяють на: комунікативні, тренінги особового зростання та бізнес-тренінги. Так, існують різні визначення поняття тренінг. Л. Петровська розглядає тре-

нінг як засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування. Ю. Ємельянов розглядає його як метод розвитку здібностей до навчання чи оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням. За А. Ситником, це синтетична антропотехніка, що поєднує навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій. С. Макшанов називає його багатофункціональним методом навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини. За А. Прутенковим, – це тренування; а за Т. Зайцевою, – своєрідна культурна зброя [6].

Основне завдання комунікативних тренінгів – це постановка поведінкових навичок. Такі тренінги призначені для навчання ефективною поведінкою в різних ситуаціях спілкування, передбачається, що вміння й навички, сформовані в штучно створених і «безпечних» умовах психологічного тренінгу, допоможуть подолати труднощі в реальному житті [7]. На комунікативних тренінгах студенти навчаються вирішувати складні проблеми, що виникають у процесі міжособистісного чи ділового спілкування в кожній особистості. Для цього використовуються спеціальні вправи, що моделюють різні життєві ситуації. Виконуючи їх, учасники тренінгу вчать наладжувати стосунки з одногрупниками та краще їх дізнаватися, виявляти увагу до всього, що відбувається на невербальному рівні, атакож вступати в контакт за допомогою інших засобів, ніж слово (погляд, поза, дотик, жести та ін.). Особливостями тренінгів є те, що за кілька днів, які триває тренінг, зробити з студентів «майстра спілкування», «гросмейстера впливу» й інше неможливо, оскільки розумові схеми і стереотипи поведінки, які формуються протягом усього життя, не можна змінити за кілька днів, потрібна наполеглива й систематична робота над собою.

Важливим складником інтерактивного навчання є рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, відображення) – «розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних

дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до себе інших, своїх завдань, призначення» [8]. Рефлексія може бути груповою та індивідуальною.

Рефлексія процесу навчальної діяльності та продукту (отриманого результату) допомагає кожному визначити його особистісний рівень зростання, групі – покращити процес підвищення рівня знань та зробити спільну діяльність найбільш комфортною та продуктивною. Ми намагались проводити рефлексію, зокрема групову, на кожному занятті, оскільки запропонований курс є основним.

«Синквейн» – техніка проведення експрес-рефлексії. Наприклад, студентам пропонувалися такі слова, як діалог, дискусія, мовлення, синквейн та ін. Інструктивно-методичні вказівки щодо проведення «синквейн»: для досягнення мети та навчальних результатів учасникам необхідно детально ознайомитися з правилами та ходом проведення «синквейн». На листку паперу студентам пропонується записати 5 рядків:

- 1-й рядок – іменник, запропонований викладачем.
- 2-й рядок – записуються два прикметника, які виражають асоціації на поняття, визначеного іменником.
- 3-й рядок – записуються три дієслова.
- 4-й рядок – записуються речення.
- 5-й рядок – записується заключне слово чи фраза.

Зміст 2–5 рядків повинен відповідати змісту слова з першого рядка.

Наприклад:

1. Урок.
2. Цікавий, плідний.
3. Вчить аналізувати, міркувати, захоплює.
4. На цьому уроці я дізналася багато нового.
5. Добре, що всі уроки такі різні.

Отже, інтерактивне навчання – це навчання з добре організованим зворотним зв'язком суб'єктів і об'єктів навчання, двобічним обміном інформацією між ними, що дозволяє реалізувати суб'єктний підхід в організації навчальних взаємодій, відпрацьовувати на кожному занятті в різних формах комунікативні вміння студентів; справедливо дати оцінку кожному учаснику освітнього про-

цесу; сформувати їхню активно-пізнавальну позицію та пробудити пізнавальний інтерес, що відповідає потребам комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Планується й у подальшому вивчати та впроваджувати інноваційні методи навчання в процес викладання української мови як іноземної іноземним студентам.

#### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Богданова И. М. Педагогична інноватика : навч. посіб. / І. М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 2000. – 149 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Дайджест педагогических идей та технологий. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20–21.
5. Мясоед Т. А. Интерактивные технологии обучения / Т. А. Мясоед. – М., 2004. – 82 с.
6. Качалова Л. П. Педагогічні технології: учеб. посібник для студ. педвузів / Л. П. Качалова, Д. В. Качалов, Э. В. Телеева. – Шадринськ, 2001. – 220 с.
7. Данилова О. Роль ситуативно-моделюючих завдань у формуванні мовленнєвої культури учнів / О. Данилов // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 10. – С. 27.
8. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

**М. О. HRUDOK-KOSTIUSHKO**

Odesa

#### INTRODUCTION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL METHODS IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*The article highlights the issue of implementation of innovative teaching methods in teaching Ukrainian as a foreign language. The importance of innovative teaching methods for the formation of communicative competence of foreign students. Posted specific examples of innovative teaching methods, which allow creative and innovative experience of students, which affects the communicative competence of a specialist.*

*Key words: innovative methods communicative competence.*

**М. А. ГРУДОК-КОСТЮШКО**

г. Одесса

#### ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*В статье рассмотрены вопросы внедрения инновационных методов обучения в процесс преподавания украинского языка как иностранного. Показано значение инновационных методов обучения для формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов. Приведены конкретные примеры инновационных методов обучения, которые позволяют формировать опыт творческой и инновационной деятельности студентов, который влияет на коммуникативную компетентность будущего специалиста.*

*Ключевые слова: инновационные методы, коммуникативная компетентность.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 373.3.015.31:316.62

**О. В. ГРУНСЬКА**

м. Слов'янськ

birke5@ukr.net

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ОРІЄНТОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-АДЕКВАТНОЇ ПОВЕДІНКИ

*У статті подано характеристику соціально-педагогічного портрету молодшого школяра на основі завданнево-вікового підходу, досліджено види соціально-адекватної поведінки та проаналізовано процес формування соціально-адекватної поведінки дітей молодшого шкільного віку в діяльності соціального педагога. Ці знання дадуть можливість зменшити проблемність адаптації дитини до шкільного життя, оптимізувати навчальний процес та сформуванню соціально-адекватну поведінку дітей зазначеного віку в процесі діяльності соціального педагога загальноосвітнього закладу для подальшого гармонічного розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку.*

*Ключові слова: соціально-педагогічний портрет, молодший школяр, соціально-адекватна поведінка молодшого школяра, діяльність соціального педагога.*

На думку багатьох учених (Ю. Богінська, О. Бурим, Л. Варяниця, О. Джексон, О. Караман, С. Курінна), молодший шкільний вік є визначальним у подальшому розвитку особистості та формуванні базової компетентності. Період першого десятиліття життя людини є фундаментом, який визначає подальшу конструкцію її особистості. Початкова школа сьогодні ставить собі за мету сприяти розвитку життєвої компетентності учня, формуванню його життєвих навичок, необхідних для становлення основ індивідуально-особистісної життєтворчості, а саме здобуття життєвого досвіду, життєве прогнозування, прийняття рішень та планування дій, розв'язання типових життєвих завдань, самоорганізація та самовиховання, а також формуванню соціально-адекватної поведінки, необхідної для позитивного розвитку дитини.

Проблема становлення й розвитку молодшого школяра – одна з найголовніших, про що свідчать численні соціально-педагогічні, педагогічні, психологічні теорії про сутність діяльнісного підходу до розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Е. Еріксон), вікового підходу до розвитку дитини молодшого шкільного віку (Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін), а також вагомим дослідження процесу соціалізації молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах (Ю. Богінська, О. Бурим, Л. Варяниця,

О. Джексон, О. Караман, С. Курінна, О. Малахова, І. Печенко, К. Савченко, О. Савченко).

У зв'язку з вищезначеним, метою пропонованої статті є аналіз соціально-педагогічного портрету молодшого школяра як орієнтовної діяльності соціального педагога у формуванні соціально-адекватної поведінки.

Переважає більшість учених визначає молодший шкільний вік самобутнім і неповторним періодом у житті кожної особистості (Ю. Богінська, Л. Божович, О. Бурим, Л. Варяниця, Л. Виготський, М. Волокитна, О. Джексон, О. Караман, С. Курінна, Н. Курило, А. Люблінська, О. Малахова, І. Печенко, К. Савченко, О. Савченко, Л. Славина, О. Яковлева).

За поглядами вченої О. Савченко, соціально-педагогічні дослідження показують, що концептуальною основою розгляду молодшого школяра як суб'єкта виховання вважають завданнево-віковий підхід, оскільки він найбільше відповідає сучасній соціально-педагогічній теорії й практиці. На кожному віковому етапі перед дитиною постає низка завдань, від сприятливого чи несприятливого вирішення яких залежить її особистісний розвиток. Саме тому виховання дитини молодшого шкільного віку повинне бути побудоване так, щоб забезпечити умови для сприятливого вирішення цих завдань на кожному етапі життєдіяльності молодшого школяра відповідно до норм цивілізованого суспільст-

ва. Дитинство молодшого школяра як суб'єкта виховання підпорядковане загальним завданнєво-віковим особливостям розвитку. З урахуванням сказаного проаналізуємо дитинство молодшого школяра як суб'єкта виховання, що може бути проведено на таких підставах: соціально-педагогічна ситуація розвитку, вікові завдання (природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні), інститути та агенти соціалізації [6].

Одним із більш змістовних, на наш погляд, є визначення О. Бурим соціально-педагогічної ситуації розвитку молодшого школяра, що характеризується низкою особливостей, зокрема такими:

- подальшим фізичним і психофізіологічним розвитком дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання в школі;
- докорінною зміною соціальної ситуації розвитку дитини (вона стає «суспільним» суб'єктом і має тепер соціально значущі обов'язки, виконання яких отримує суспільну оцінку; у неї починає складатися новий тип стосунків із людьми, які її оточують; безумовний авторитет дорослого для неї поступово втрачається й усе більшого значення для дитини набувають однолітки, зростає роль дитячого співтовариства);
- становленням навчальної діяльності як провідної, яка визначає найважливіші зміни, що відбуваються в розвитку дитини на цьому віковому етапі (складаються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш вагомі досягнення в розвитку та є фундаментом, що забезпечує розвиток на наступному віковому етапі);
- висуванням мислення (передусім словесно-логічного, роздумливого) у центр свідомої діяльності дитини в ході засвоєння наукових знань, на основі чого перебудовуються й усі інші пізнавальні процеси (пам'ять стає мислячою, а сприйняття – думаючим);
- появою довільної й просоціальної поведінки, в основі якої лежать моральні мотиви й переживання дитиною власної унікальності;
- виникненням планування результатів власних дій і рефлексії, пов'язаних з основним мотивом, який домінує в цьому віці – мотивом досягнення успіху;
- становленням дитини як активного суб'єкта пізнання й діяльності [3].

Принципове значення для нашого дослідження має обґрунтована О. Яковлевою така наукова позиція, за якою основні природно-культурні завдання дитинства молодшого школяра визначаються так: розвиток рухових навичок, розвиток маскулітності-фемінності, формування довільності психічних процесів. Розвиток рухових навичок пов'язаний з активним анатомо-фізіологічним дозріванням організму, наявними змінами в органах і тканинах тіла, що підвищує фізичну витривалість дитини. Ця особливість є важливою для оволодіння писемним мовленням у процесі навчання. Писемне мовлення як робота над способом і формою висловлювання має величезне значення для формування мислення [7].

Слід звернути особливу увагу на соціально-культурні вікові завдання дитинства молодшого школяра, до яких належать оволодіння роллю учня та систематизованими знаннями й уміннями в обсязі шкільного навчання, індивідуалізація інтересів і оволодіння способами самоорганізації для їхньої реалізації, формування прагнення до досягнення результату, уміння адекватно оцінювати власні успіхи й невдачі. Вирішення вказаних завдань безпосередньо пов'язане з готовністю дитини до школи, процесами адаптації й дезадаптації. Оволодіння роллю учня відбувається на основі готовності дитини до шкільного навчання.

Крім того, вагомим для нас є положення О. Караман [5] про те, що в соціально-педагогічному аспекті готовність до школи – це складне комплексне утворення, яке є результатом повноцінно прожитого дошкільного дитинства й водночас індивідуальною програмою розвитку для учня. У повному обсязі готовність містить інтелектуальну готовність (розвинуті дошкільні форми мислення – наочно-образне, наочно-схематичне та ін., творча уява, наявність основних уявлень про природні й соціальні явища), вольову готовність (сформованість відповідного рівня довільності), мотиваційну готовність (бажання ходити до школи, набувати нові знання, зайняти нову соціальну позицію – позицію школяра), а також сформованість у дитини ставлення до вчителя як до дорослого, який

має особливі соціальні функції, розвиток необхідних форм спілкування з однолітками (уміння встановлювати рівноправні стосунки та ін.).

У соціально-педагогічній літературі (О. Безпалько, М. Галагузова, А. Капська, А. Мудрик та ін.) головною особливістю цього віку є зміна соціальної позиції особистості: вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, де слід дотримуватися нових норм поведінки, уміти узгоджувати свої бажання з новим розпорядком тощо. Усе це дитина сприймає як певний переломний момент у житті, що супроводжується також і перебудовою системи взаємин із дорослими, найавторитетнішою фігурою серед яких стає вчитель [1].

Л. Виготський стверджує, що у зв'язку зі зміною ситуації настає т. зв. криза семи років. Незалежно від того, коли дитина пішла до школи, у шість чи сім років, настає момент, коли вона проходить через цю кризу. У більшості випадків її початок припадає на сім років, але він може зміщуватися вниз – до шести років або вгору – до 8 років. Ця криза пов'язана із зародженням соціального «Я» дитини, тобто з початком усвідомлення нею своєї нової соціальної позиції – позиції школяра, що докорінно змінює самосвідомість дитини [4].

Ще одним проблемним напрямом нашого дослідження є аналіз поняття «внутрішня позиція школяра», що безпосередньо впливає на поведінку молодшого школяра. За сприятливих умов початку навчання дитини в школі в її психіці формується перше психічне новоутворення віку – «внутрішня позиція школяра», що є показником успішної адаптації до умов шкільного навчання.

За визначенням Л. Божович, «внутрішня позиція школяра» – сформоване загальне позитивне ставлення дитини шестирічного віку до шкільного навчання, її готовність до виконання вимог учителя, визнання його авторитету та соціально-адекватна взаємодія з навколишнім середовищем [2].

Результати психолого-педагогічних досліджень (В. Авсеєва, С. Анісімова, Л. Божович, Є. Ільїна) підтверджують думку про те, що вступ дитини до школи викликає нове ставлення до неї близьких людей, визнання її нових прав та обов'язків. Найбільш важливим є

усвідомлення себе в новому статусі – школяра, що спричиняє перебудову ставлень дитини до всіх сторін життя. Однак внутрішня позиція школяра не формується автоматично протягом перших місяців навчання шестирічної дитини в школі, а є продуктом злагодженої роботи батьків, учителя та регульованої активності самої дитини.

За результатами соціально-педагогічних досліджень А. Мудрик, В. Сластьоніна, М. Михайленко інститутами й агентами соціалізації молодших школярів можна вважати родину, школу, ЗМК, позашкільні установи, батьків, учителів, інших дорослих, однолітків у класі і надворі; їхню роль і можливості у вирішенні вікових завдань.

На думку багатьох відомих психологів (М. Боришевський, Я. Коломінський, Л. Славіна), молодший шкільний вік відіграє важливу роль у формуванні та закріпленні основних тенденцій поведінки дітей, у тому числі й соціально-адекватної. У сучасній освіті основний акцент робиться на гуманістичній спрямованості педагогічного процесу. Це передбачає зокрема ставлення до школяра не як до об'єкта навчання й виховання, а як до суб'єкта спілкування й потребує розвитку в учнях самостійності, самоорганізованості, здібності вступати в діалог з іншою людиною.

Наше дослідження проблеми формування соціально-адекватної поведінки дитини в професійній діяльності соціального-педагога показало, що в міжособистісних стосунках молодших школярів постійно виникають ситуації, що потребують узгодження дій, проявлення дружельюбних взаємостосунків до ровесників, уміння відмовитися від особистого бажання заради досягнення спільної мети. У цих ситуаціях діти далеко не завжди знаходять потрібні способи поведінки. Нерідко між ними виникають конфлікти, коли кожен відстоює свої права, не враховуючи права однолітків. Утручаючись у конфлікти, улагоджуючи їх, учитель та соціальний педагог навчають молодших школярів обмірковувати свою поведінку. Спільна та взаємна діяльність забезпечує впевненість молодших школярів у правильних діях, яка необхідна для того, щоб дитина не тільки знала норми поведінки, але й практично ними користувалася (Н. Никончук, І. Печенко, А Хрипкова, О. Яковлева).

Сучасні наукові пошуки актуалізують проблему формування соціально-адекватної поведінки молодших школярів, розкриваючи соціально-педагогічні, соціологічні, психологічні підходи до цієї проблеми. Зазначену проблематику репрезентована в працях Н. Бібік, І. Кожевникової, О. Кочерги, Н. Кудикиної, Ю. Мельник, О. Савченко, Л. Співак, З. Шилкунової.

Аналіз теоретичних засад проблеми формування соціально-адекватної поведінки у молодших школярів дозволяє стверджувати, що соціально-адекватна поведінка поділяється на: конформну, відповідальну, допомагаючу, правильну [1; 3; 5; 6; 7].

Нами визначено низку положень, які відображені в таблиці.

За твердженням психологів, формування соціально-адекватної поведінки молодших школярів відбувається в такій послідовності: життєва ситуація; морально-чуттєве переживання; осмислення ситуації та мотивів поведінки; вибір соціально-адекватної поведінки (конформна, відповідальна, допомагаюча, правильна); вольовий стимул; моральний учинок; соціально-адекватна спрямованість поведінки; соціально-адекватна поведінка [2; 4].

Враховуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що соціальному педагогу необхідно подбати про створення умов для виник-

нення тієї почуттєвої основи, яка необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння її проблем, прагнення надавати допомогу, виявляти співчуття. Соціально-адекватна поведінка молодшого школяра формується поступово, тобто з набуттям досвіду.

Перспективу подальших досліджень може скласти аналіз та характеристика професійної діяльності соціального педагога загальноосвітнього закладу з формування соціально-адекватної поведінки молодшого школяра.

### Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Бурим О. В. Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Бурим Ольга Володимирівна. – Л., 2008. – 214 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 224 с.
5. Караман О. Л. Захист дитинства і соціалізація особистості // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2002. – № 8 (52). – С. 99–110.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
7. Яковлева О. В. Молодий школяр як суб'єкт соціального виховання / О. В. Яковлева // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 22–28.

Види соціально-адекватної поведінки молодшого школяра	Сутність поведінки
Конформна поведінка	Система взаємопов'язаних дій та вчинків дитини, які спрямовані на узгодження норм і цінностей групи зі своїми власними. Конформна поведінка дитини визначається як погоджувальна поведінка за принципом «Я згоден, я – як усі», яка не суперечить існуючим у цьому середовищі інтересам інших дітей. Дитина не приймає самостійно рішення, вона лояльна до зовнішніх вимог.
Відповідальна поведінка	Інтегрована моральна властивість, що виявляється у здатності соціально доцільно поводитись у школі, сім'ї, предметному середовищі, конструктивно взаємодіяти з ровесниками та дорослими, усвідомлено ставитись до їхніх вимог, реалізовувати відповідно до морально-етичних принципів і вікових можливостей свої права та обов'язки, критично оцінювати власну поведінку та вчинки як корисні чи шкідливі для себе та інших.
Допомагаюча поведінка	Система цілеспрямованих соціальних дій та вчинків дитини, певну послідовність та реалізацію яких, спрямовано на користь іншим та за які не передбачається будь-яких зовнішніх винагород. Допомагаюча поведінка молодших школярів характеризується позитивними соціальними наслідками й альтруїстичними мотивами.
Правильна поведінка	Особливий прояв поведінкової реакції, який виступає мірилом дотримання зовнішніх правил та вимог через внутрішнє сприйняття та розуміння цих правил у процесі взаємодії з навколишнім середовищем.

**O. V. HRUNSKA**  
Sloviansk

### **SOCIAL AND PEDAGOGICAL PORTRAIT OF A PRIMARY SCHOOL PUPIL AS AN APPROXIMATE ACTIVITY OF A SOCIAL TEACHER IN THE FORMATION OF SOCIALLY ADEQUATE BEHAVIOUR**

*In article the characteristic of social and pedagogical portrait of the younger school pupil is considered, is investigated types of social and adequate behaviour and process of formation of social and adequate behaviour of children of younger school age in activity of the social teacher is analyzed. This knowledge will give opportunity to reduce a problem of adaptation of the child to school life, to optimize educational process and to create social and adequate behaviour of children in the course of activity of the social teacher of a general education institution for the subsequent harmonious development of the identity of the child of younger school age.*

*Keywords: social and pedagogical portrait, younger school pupil, social and adequate behaviour of the younger school pupil, activity of the social teacher.*

**O. B. ГРУНСКАЯ**  
г. Славянск

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-АДЕКВАТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*В статье рассмотрена характеристика социально-педагогического портрета младшего школьника, исследовано виды социально-адекватного поведения и проанализирован процесс формирования социально-адекватного поведения детей младшего школьного возраста в деятельности социального педагога. Эти знания предоставят возможность уменьшить проблему адаптации ребенка к школьной жизни, оптимизировать учебный процесс и сформировать социально-адекватное поведение детей в процессе деятельности социального педагога общеобразовательного заведения для последующего гармонического развития личности ребенка младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: социально-педагогический портрет, младший школьник, социально-адекватное поведение младшего школьника, деятельность социального педагога.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК 378

**I. P. ГУМЕННА**

м. Тернопіль

Gumenna\_1010@ukr.net

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

*У статті на основі аналізу наукових праць розглянуто сутність понять «професійна комунікативна підготовка», «професійна іншомовна підготовка майбутніх лікарів», «комунікативна культура лікарів». Досліджено особливості комунікативної підготовки студентів медичних спеціальностей. Обґрунтовано специфіку професійної комунікації лікаря. Проаналізовано особливості комунікації в медичній сфері. Охарактеризовано комунікативну культуру лікаря з пацієнтом. Визначено умови для досягнення високого іншомовного комунікативного рівня студентів. Визначено інноваційні форми та методи навчання, що сприяють розвитку професійної комунікації майбутніх лікарів.*

*Ключові слова: професійна комунікація, комунікативна культура, професійна іншомовна підготовка, особливості комунікації лікаря.*

Сучасні тенденції розвитку медицини та медичної освіти висувають нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх лікарів. Медична сфера в Україні потребує добре підготовлених фахівців, що володіють на-

лежним рівнем готовності до професійної комунікації. У ВНЗ гуманітарну парадигму освіти потрібно спрямувати, у першу чергу, на розвиток особистості майбутнього фахівця, шляхом освоєння загальнонаціональних,



загальнолюдських цінностей. Адже освіта лікаря не може обмежуватись лише комплексом медичних знань (хоча вони відіграють основну роль у медичній діяльності).

У процесі професійного навчання у вищому медичному навчальному закладі, теоретичного та практичного пізнання сутності та специфіки своєї майбутньої професії, багатofункціональних обов'язків фахівця, пов'язаних із необхідністю вирішувати завдання організаційного та виховного плану, у студентів формуються суб'єктивні уявлення про основні аспекти їхньої подальшої діяльності. У ході навчання ці уявлення трансформуються, відбиваючи динаміку суб'єктивного бачення можливостей досягнення успішності в майбутній самостійній роботі за фахом. Формується думка про систему професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії, які змінюються в процесі вивчення спеціальних дисциплін і проходження навчальних практик [3, 137]. Професія лікаря передбачає насамперед прагнення до самовдосконалення, любов до своєї праці, знання специфіки своєї діяльності. Тому якісна підготовка майбутніх лікарів у ВМНЗ до комунікативної взаємодії має певні особливості.

Аналіз літературних джерел показав, що науковці приділяють особливу увагу розкриттю сутності понять «професійна комунікативна підготовка», «професійна іншомовна підготовка майбутніх лікарів», «комунікативна культура лікарів». Науковий формат, присвячений підготовці студентів до професійної комунікації в галузі медицини, належить вітчизняним науковцям С. Поплавській, М. Лісовому та зарубіжним ученим W. Shramm, Leon H. Maughw. Проблеми та особливості іншомовної підготовки студентів у ВМНЗ досліджувались Л. Крисак, Е. Єфремовою, К. Гавриленко. Дослідження комунікативної культури лікарів та її формування у студентів медичних спеціальностей досліджували О. Уваркіна, О. Крсек, Ю. Юсеф, О. Опалюк.

Основними цілями нашого дослідження є розкриття комплексу особливостей підготовки до професійної комунікації лікаря під час майбутньої професійної діяльності. Тому мета статті полягає в дослідженні особливостей підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації.

Фахова мова працівника медичної сфери – це спілкування лікаря із хворим у поліклініці чи лікарні, написання різних довідок, протоколу операції, історії хвороби чи реферату. Обов'язковим є вживання специфічних термінів високого рівня стандартизації, зваженість і точність формулювань. Спілкування лікаря з пацієнтом – це бесіда обоюдно зацікавлених людей, мета яких перемогти недугу, що вимагає від лікаря певних зусиль, нервових витрат, щоб залишитись доброзичливим, невимушеним, терплячим. Усе це, у свою чергу, необхідне для подолання пацієнтом тривожності, дратівливості тощо [4, 11].

Професійна комунікація є важливим складником змісту навчання студентів медичних спеціальностей і передбачає не лише інформаційний обмін у сфері медицини, а й міжособистісне спілкування, встановлення оптимальних взаємовідносин. Як вважає К. Гавриленко, *особливістю* формування професійної комунікації у ВМНЗ є необхідність створення під час навчання комунікаційних ситуацій, діалогів, вивчення текстів, науково-популярних творів тощо [1, 5].

Поряд із засвоєнням студентами відповідної професійної лексики, що репрезентує сферу ділового спілкування, необхідно розвивати вміння оперувати лексичним матеріалом, що відповідає майбутній професії лікаря [1, 7]. Отже, однією з *особливостей* професійної підготовки студентів є *формування комунікативних умінь і навичок*, що необхідні в практичній діяльності лікаря, а саме такі вміння:

- проводити бесіду з пацієнтом;
- переборювати психологічні бар'єри;
- враховувати індивідуально-психологічні особливості пацієнта під час лікування;
- аналізувати всі компоненти своєї діяльності [5].

Лікування для лікаря – це мистецтво, що потребує від нього розвиненої уяви, інтуїції, внутрішньої гармонії, що допомагає обрати оптимальний шлях, стратегію й тактику в лікуванні пацієнта. Значення мистецтва слова в медицині, розуміли ще в середні віки, коли гуманітарна освіта була для лікаря своєрідним допуском до практичної роботи. У своїй роботі лікар має керуватись принципом – лікувати людину, а не хворобу, адже слово лікаря покликане повернути тому, хто потребує, втраче-

ну гармонію з оточуючим світом. Мистецтво слова має унікальні пізнавальні можливості, сфера його вжитку практично безмежна [4, 6].

Тому ще однією *особливістю* професійної підготовки майбутніх фахівців лікувальної справи визначаємо *формування* у студентів *культури мовлення*, адже спілкування з іншими людьми є невід'ємною частиною професійної діяльності лікаря. Тому, чим досконаліше майбутній фахівець володіє культурою професійної комунікації, тим вищий рівень його кваліфікації.

У розумінні комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів Н. Касевич убаचाє сукупність професійних якостей, моральних цінностей і комунікативних умінь майбутнього лікаря, що реалізуються під час спілкування. Так, професійно-комунікативними якостями науковець вважає: професійну ерудицію, спостережливість, здатність до логічного осмислення діагностичних і лікувальних маніпуляцій, тактовність, обачність; моральними цінностями: толерантність, чуйність, ввічливість, привітність, співчуття, добротність; комунікативними вміннями: вміння спілкуватися з пацієнтами, рідними пацієнта, колегами, підлеглими та адміністрацією [6, 19].

Як відзначається в дослідженнях Л. Гапанової, основними комунікативними якостями фахівця є самостійний і творчий склад мислення, орієнтування в ситуації, орієнтація на мову співрозмовника, мовна пам'ять, правильний і доречний добір мовних засобів, чітка побудова висловлювання, відповідна дикція, вміння слухати [2, 35]. Оскільки професійна комунікація формується в умовах конкретної діяльності, відтак певною мірою вбирає в себе її особливості. Тому, у першу чергу, основною метою спілкування між лікарем та пацієнтом є надання медичної допомоги. Однак, зацікавленість у такій взаємодії проявляється не лише з боку пацієнта, але й лікаря, оскільки надання допомоги хворому є його професією. У ході позитивного контакту з лікарем пацієнт швидше одужує, а процес лікування проходить ефективніше [2].

Відтак, як показує медична практика, надмірне використання лікарем професійних термінів значно ускладнює спілкування з пацієнтами. Використання пишномовного сти-

лю в комунікації може здатися наслідком замовчування певних проблем у здоров'ї пацієнта, деяких фактів. Надмірне вживання професіоналізмів, або ж навпаки, абстрактна мова, відволікають пацієнтів і створюють непорозуміння. Вживання специфічних фраз, професійного жаргону (до прикладу: діабетик, астматик), може викликати в пацієнта замкнутість, образу та небажання спілкуватись [4].

Не менш важливою *особливістю* підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації є спрямованість студентів на володіння нормами міжкультурної, професійно-орієнтованої *іншомовної* комунікації, що є важливою умовою налагодження міжнародних, ділових контактів, мобільності студентів із метою обміну досвідом, організації та проведенні досліджень, стажувань у сфері медицини; ознайомлення з іншомовною медичною літературою, а також новинами у сфері зарубіжної медицини. Володіння вміннями та навичками іншомовної професійної комунікації розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних лікарів, оскільки сприяє більш ефективному формуванню в них професійної компетентності [8].

Підготовка майбутніх лікарів до іншомовної професійної комунікації відбувається під час вивчення іноземних мов. Як вважає Л. Крисак, знання іноземної мови дозволяє сучасному фахівцю здійснювати професійне іншомовне спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях. Науковець стверджує, що професійно зорієнтована підготовка майбутніх лікарів до іншомовної комунікації буде успішною, якщо створити умови для практичного використання іноземної мови як засобу здійснення видів професійної діяльності, що охоплюють лікувальну, профілактичну, діагностичну, реабілітаційну, психолого-педагогічну, організаційно-управлінську та науково-дослідну функції. Досягнення високого іншомовного комунікативного рівня майбутнього лікаря можливе за умов упровадження ігрового моделювання на заняттях, проведення занять дискусійного характеру, що значно активізують мовленнєві дії, орієнтації на професіоналізацію та міжпредметну інтеграцію, застосування інформаційно-комунікаційних технологій; розробки комплексу вправ, що відображає специфіку та динаміку розвитку профе-

сійно орієнтованих комунікативних умінь майбутніх лікарів [7, 189–190].

Слід зазначити, що під час навчання студентів у ВМНЗ такі види діяльності, як робота з інформацією та науково-дослідна робота, також безпосередньо пов'язані з комунікативною підготовкою майбутніх лікарів. Тому ще однією *особливістю* підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації є *використання під час занять інноваційних форм і методів навчання*, зокрема ділових, рольових ігор, семінарів-дискусій, ситуаційних вправ (кейси), інтерактивних форм і методів проведення занять на основі діалогічно-полілогічної взаємодії (навчальні тренінги, дидактичні ігри, диспути, дискусії тощо), а також поширення досвіду використання сучасних методик навчання [9].

Суттєвим у процесі навчання студентів є моделювання феноменів професійної комунікації, аналіз комунікативних ситуацій. Тому, професійно-комунікативними вміннями студентів-медиків, необхідних для їхньої повноцінної фахової діяльності в майбутньому, є: 1) уміння встановлювати психологічний контакт із людьми, забезпечувати взаємини, необхідні для спільної діяльності у лікуванні; 2) мовленнєві вміння (здатність ефективно використовувати загальноживану лексику та спеціальну термінологію та професійні слова з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту, ознаками якої є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність, естетичність) [9].

Отже, підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації передбачає готовність студентів професійно діяти в ситуаціях міжособистісної взаємодії та передбачає:

- формування комунікативних умінь і навичок, що є необхідними в практичній діяльності лікаря;
- формування культури мовлення, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря;
- іншомовну підготовку, що є умовою налагодження міжнародних, ділових контактів із метою обміну досвідом, організації та проведенні досліджень у медичній сфері;
- використання під час навчання студентів інноваційних форм і методів, що спрямованих на створення мотиваційного середовища, розвиток навичок

професійної комунікації під час фахової підготовки майбутніх лікарів.

Тому особливостями підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації вважаємо формування комунікативних умінь та навичок; культури мовлення; іншомовну комунікативну підготовку.

Отже, враховуючи те, що комунікація лежить в основі лікарської роботи, пацієнт очікує від лікаря професійного надання допомоги, відповідального, доброзичливого ставлення, що реалізується в ході позитивних взаємин між лікарем і пацієнтом. Важливо для лікаря досягнути вершин комунікативної майстерності, використовуючи досконалу техніку комунікації за фахом. Взаєморозуміння між лікарем та пацієнтом є результатом ефективної комунікації, яка, у свою чергу, забезпечує досягнення основної мети лікування – одужання пацієнта. Тому під час навчання студентів у ВМНЗ потрібно враховувати особливості комунікації за фахом, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря в майбутньому. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці спеціального методичного забезпечення для підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації.

#### Список використаних джерел

1. Гавриленко К. М. Навчання студентів немовних вузів професійній міжкультурній комунікації / К. М. Гавриленко // Наукові записки НУ «Острозька академія» Серія «Філологічна». – 2012. – Вип. 23. – С. 241–244.
2. Гапанова Л. Є. Українська мова (за професійним спрямуванням): навч. посіб. / Л. Є. Гапанова, В. М. Голенко. – Дніпропетровськ : НметФУ, 2012. – 118 с.
3. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
4. Золотухін Г. О. Фахова мова медика : підручник / Г. О. Золотухін, Н. П. Литвиненко, Н. В. Лісник. – К. : Здоров'я, 2002. – 392 с.
5. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Касевич Н. М. Медсестринська етика і деонтологія : підручник / Н. М. Касевич. – К. : Медицина, 2009. – 200 с.
7. Крисак Л. Підготовка студентів медичних спеціальностей до англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення / Лариса Крисак // Збір. наук. праць УДПУ. – 2014. – Ч 1. – С. 188–194.
8. Поляченко Ю. В. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю. В. Поляченко, В. Г. Пердерий. – Харьков : ИПП «Контраст», 2005. – 464 с.
9. Скубашевська О. С. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. С. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51–55.

**I. R. HUMENNA**  
Ternopil

### **FEATURES OF TRAINING FUTURE DOCTORS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION**

*The article deals with the meaning of the phenomena «professional communication training», «training of the professional foreign language of the future doctors», «communication culture physicians» on the basis of the analysis of scientific works. The features of communicative training of students of medical specialties have been investigated. Specificity of professional communication doctor's peculiarities of communication in the medical field have been grounded. Communicative culture doctor with a patient was characterized. The conditions for achieving a high level of student's foreign communication. Methods of innovation teaching that promote the development of professional communication of future doctors have been determined.*

*Key words: professional communication, communicative culture, training of the professional foreign language, features communication doctor.*

**И. Р. ГУМЕННАЯ**  
г. Тернополь

### **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В статье на основе анализа научных работ рассмотрена сущность понятий «профессиональная коммуникативная подготовка», «профессиональная иноязычная подготовка будущих врачей», «коммуникативная культура врачей». Исследованы особенности коммуникативной подготовки студентов медицинских специальностей. Обоснованно специфику профессиональной коммуникации врача. Проанализированы особенности коммуникации в медицинской сфере. Охарактеризована коммуникативная культура врача с пациентом. Определены условия для достижения высокого иноязычного коммуникативного уровня студентов. Определены инновационные формы и методы обучения, способствующие развитию профессиональной коммуникации будущих врачей.*

*Ключевые слова: профессиональная коммуникация, коммуникативная культура, профессиональная иноязычная подготовка, особенности коммуникации врача.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.201

УДК 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

**С. С. ДАНИЛЮК**  
м. Черкаси  
sedan@bigmir.net

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ**

*У статті вивчено особливості використання Інтернет-ресурсів та Інтернет-технологій з освітньою метою. Зроблено спробу визначити місце й роль Всесвітньої павутини в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Виокремлено два основних напрями використання Інтернет-технологій у навчальному процесі. Крім того, побудовано типологію повідомлень на форумі в освітньому просторі за допомогою Інтернет-технологій. Водночас визначено кількість дидактичних завдань у ході використання Інтернет-технологій для здійснення навчального процесу.*

*Ключові слова: Інтернет-ресурси, Інтернет-технології, інформаційно-освітній простір, дидактичні завдання, цілі навчання.*

Постіндустріальне суспільство нині характеризується тим, що інформація втратила своє значення через її безпрецедентне зростання. Для молодого покоління Інтернет став середовищем життя, а отже, розвитку й освіти, інформація характеризується поліфонією джерел. І тепер «немає жодних сумнівів у тому, що вплив, який Інтернет справляє на су-

часне суспільство й окремих користувачів, є глибшим і системнішим за вплив будь-якої іншої технічної системи» [4, 5]. Зазначені умови, безсумнівно, впливають на освіту в сучасному суспільстві.

Наразі формування нової системи освіти займає місце, котре характеризується інтеграцією в глобальному інформаційно-освіт-

ньому просторі. Цей процес характеризується значними змінами в навчальному процесі, пов'язаними із прийняттям відповідних змін у змісті освітніх технологій, які значною мірою залежать від сучасних технічних можливостей і сприяють гармонійному введенню інформаційного суспільства [3].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці практично відсутні дослідження, у яких розкрито потенційні можливості використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівця. Безперечно цінність для визначення сутності та змісту ІКТ-компетентності становлять роботи вітчизняних (Г. М. Алексєєвої, Л. П. Буркот, Г. А. Дегтярьової, О. В. Тузової та ін.) і зарубіжних (В. А. Адольфа, О. Б. Зайцевої, І. Ф. Ісаєва, І. В. Скляррової та ін.) дослідників. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності показує, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання ІКТ як засобу формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти та значною мірою вплинув на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в роботах як вітчизняних (Р. С. Гуревич, К. І. Делегей, Н. В. Жаркова, І. Г. Сосюк й ін.), так і зарубіжних учених (Д. Белл, А. А. Вербицький, Т. П. Вороніна, К. К. Колін, А. Тоффлер й ін.). Водночас дидактичний потенціал інтернет-технологій висвітлено в низці дисертацій вітчизняних (В. М. Андрієвська, А. М. Коломієць, К. Р. Колос, О. В. Суховірський та ін.) і зарубіжних (Н. І. Аршинова, М. Б. Бетуганова, Ю. М. Верьовкіна-Рахальська, А. Д. Гарцов й ін.) дослідників. За мету дослідження поставлено завдання вивчити особливості процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців за допомогою використання Інтернету як сучасного інформаційно-комунікаційного засобу в аспекті його дидактичного потенціалу.

Інтернет-ресурси й інтернет-технології стали частиною сучасного суспільства й міцно зайняли свої позиції. Ми маємо великий досвід їхнього використання з освітньою ме-

тою. Нині інтернет-технології є одним із найефективніших засобів навчання. Ресурси цієї глобальної мережі замінили паперові носії інформації, що робить процедуру знаходження необхідної інформації простою та зручною. Інтернет як новий альтернативний спосіб знаходження цікавої інформації, а також ілюстрацій, відео та звукової інформації на будь-яку тему став доступним.

У той самий час «використання Інтернету в аудиторії не має бути самоціллю. Для того, щоб правильно визначити місце й роль Інтернету у викладанні мови, у першу чергу, слід знайти чітку відповідь на питання: для кого, для чого, коли й якою мірою він має використовуватися» [6, 27]. Треба знайти відповіді на всі ці питання на стадії підготовки до заняття.

В умовах інформатизації освіти використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також інтернет-технологій у навчальному процесі можуть значно підвищити його ефективність. Зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій уможливує створення умов для майбутніх фахівців для формування й розвитку мовних і комунікативних навичок, беручи до уваги їхні особисті потреби та специфічні характеристики, успішно реалізує ідеологію особистісно орієнтованої освіти.

Наразі існує два основних напрями використання інтернет-технологій у навчальному процесі [5]:

- 1) як засіб пошуку інформації та доступу до знань;
- 2) в умовах самостійної роботи студентів в онлайн-просторі можна виконувати завдання з написання веб-квестів, які потім можуть бути використані для індивідуальної чи групової роботи в аудиторії для глядачів. За допомогою різних веб-редакторів і програм-перекладачів можна створити свої особисті веб-сторінки й розміщувати їх у мережі університету та мережі Інтернет.

Упровадження Інтернет-технологій у сфері освіти може зробити свій внесок у розвиток системи відкритого та дистанційного навчання. Традиційні методи дистанційного доставлення навчальних матеріалів й організації зворотного зв'язку між викладачами та студентами, у тому числі й поштового та телефонного зв'язку, наразі поступилися електронній пошті й інтернет-трафіку.

Освітні установи всіх типів і рівнів освіти певною мірою зараз використовують різні елементи дистанційного навчання за допомогою глобальної мережі Інтернет. Багато прикладів практичного застосування інтернет-технологій у системі вищої освіти можуть забезпечити ті спеціалізовані вищі навчальні заклади дистанційного навчання, котрі роблять доступними за допомогою Інтернету більшість своїх навчальних матеріалів. Багато університетів й інститутів можуть скористатися послугами Всесвітньої павутини для підтримки роботи дистанційних курсів, організованих ними.

Використовуючи інформаційні інтернет-ресурси для занять, викладачі мають здійснювати їх аналіз, оскільки більшість із них не мають жодної освітньої мети. Експертиза має проводитися комплексно з урахуванням [5]: а) джерела інформації (точності, надійності, достовірності тощо); б) її актуальності; в) складності мови матеріалу; г) історичної складності тексту (з посиланням на історичні факти в тексті, незнання котрих впливає на розуміння тексту); е) психолого-фізіологічних особливостей інформації (відповідність віковим і психологічним особливостям студентів, важливість їхньої освіти та розвитку).

Обрані відповідно до цих критеріїв матеріали зберігаються в медіа-бібліотеці чи на освітньому порталі (інформаційному центрі університету), чи в домашній колекції викладача. Необхідно систематизувати наявний фонд освітніх інтернет-ресурсів, програм, програм електронного навчання за категоріями, створюючи електронний каталог матеріалів за типом мультимедійних об'єктів (тексти, фотографії, звукові файли, анімаційні об'єкти тощо).

У ході використання освітніх інтернет-технологій у педагогічній діяльності викладачі мають розглянути питання про доцільність їхнього використання. Іншими словами, вони мають вирішити на досягнення яких цілей і розв'язання яких дидактичних завдань спрямоване використання тієї чи тієї Інтернет-технології, оскільки їхнє некритичне використання не дасть бажаного результату. Викладач повинен також надати майбутнім фахівцям необхідну допомогу (створити

детальні інструкції, проконсультувати й здійснити технічну підготовку). Освітні Інтернет-технології можуть бути використані в різних типах навчальних дій: використання справжніх Інтернет-ресурсів у межах відповідної теми заняття, самостійна робота студентів із пошуку необхідної інформації на задану тему (створення веб-квестів) [5].

Виокремлюється така типологія повідомлень в освітньому просторі за допомогою інтернет-технологій [1]: а) тиражування новинних матеріалів про проблеми в царині освіти, передового досвіду тощо (для викладачів); б) розміщення матеріалів для занять, навчально-демонстраційних матеріалів, домашніх завдань тощо (для студентів); в) засоби зв'язку між викладачами та студентами (режим «питання-відповідь», форуми, тестування, опитування тощо).

Однією з головних складнощів визначення дидактичного потенціалу Інтернету є постійні та значні еволюційні зміни в Інтернет-технологіях поряд зі змінами в освітніх парадигмах, які відбито в поточній реформі системи освіти всього світу. Сучасний якісно новий етап визначається не лише розвитком Інтернет-технологій, а й дидактичними можливостями, котрі нове покоління інформаційно-комунікаційних технологій дає для досягнення нових цілей освіти [8, 57].

Робота в Інтернеті є цікавою для студентів. Вона репрезентує наявну реальність – комп'ютеризацію всіх аспектів людської діяльності. Ця діяльність сприяє зростанню рівня мотивації майбутніх фахівців до професійної діяльності, виховує незалежність, формує інформаційну компетентність майбутніх фахівців, сприяє розвитку аналітичних навичок. Інтернет-технології полегшують розкриття, збереження й розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців [9, 94].

Слід зазначити, що використання інтернет-технологій буде ефективним лише в тому разі, коли правильно розуміється їхнє місце й роль в освітньому процесі [2, 22].

Як відомо, успішна професійна підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах значною мірою визначається ефективністю самостійної роботи студентів удома. Використання інтернет-технологій у на-

вчальному процесі робить самостійну роботу майбутніх фахівців продуктивною. Вдома студенти отримують доступ до великої кількості інформації, яка цікавить їх і міститься на будь-яких освітніх ресурсах [2, 23].

Використання інтернет-технологій у навчальному процесі є «способом створення нових методів навчання на ґрунті синтезу основних методів навчання й реалізації комп'ютерної грамотності викладачів» [7, 132].

На завершення можна зазначити, що використання інтернет-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців має низку переваг, особливо через розширення змісту освіти та його постійного оновлення.

Інтернет-технології дозволяють відразу знайти посилання на велику кількість відповідних сайтів, надаючи, таким чином, користувачеві вибір, забезпечуючи здатність поєднання ресурсів, а також їхнє перероблення. Працюючи з пошуковими системами, шукаючи інформацію в Інтернеті, майбутні фахівці активують посилання одне за одним. Навіть не замислюючись про це, вони автоматизують навички перегляду й пошуку інформації, намагаючись знайти необхідну інформацію. Порівнюючи лінійний текст із гіпертекстом, І. Браун відзначає переваги останнього та його вплив на мотивацію студентів: «... навігація за допомогою використання гіперпосилань набагато швидше та краще підходить для швидкого перегляду, ніж лінійний друкований текст. Усі матеріали репрезентують реальне використання мови, що, як правило, наразі є дуже актуальним. Студенти, як правило, вважають процес використання Інтернету цікавим, і це в цілому підвищує їхню мотивацію до виконання цього завдання» [10]. В. М. Василівська висловила думку про те, що робота з комп'ютером у групах із двох або трьох осіб робить свій внесок у розвиток комунікативних навичок майбутніх фахівців, навіть у тому разі, коли такі завдання не передбачають його. Це досягається завдяки тому, що, працюючи над проектом, студенти діляться своїми думками й ідеями [2, 24]. У свою чергу, вчені Дж. Кражка та Г. Фокс погоджуються з І. Браун у тому, що робота з Інтернет-ресурсами позитивно впливає на мотива-

цію студентів [12; 11]. Дотепер не було жодних сумнівів у тому, що роль викладачів у цій роботі є важливою. Усі дії мають бути чітко узгоджені й повинні здійснюватися регулярний контроль роботи майбутніх фахівців із метою їхнього скеровування та спонукання.

### Список використаних джерел

1. Ахмедов Н. Б. Формирование модели применения ИКТ в школе [Электронный ресурс] / Н. Б. Ахмедов // Информационные технологии в образовании (ИТО-2004). Конгресс конференций : [Сайт]. – Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/2004/Moscow/III/3/III-3-4153.html>. – Загл. с экрана.
2. Васильовская В. Н. Преимущества использования Интернет-технологий в преподавании иностранных языков / В. Н. Васильовская // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2 (4). – С. 22-29.
3. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С. А. Зайцева. – Режим доступа: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>. – Загл. с экрана.
4. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова. – М. : ЛКИ, 2011. – 224 с.
5. Ниматулаев М. М. Применение интернет и web-технологии в учебной деятельности при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / М. М. Ниматулаев // Сибирская ассоциация консультантов. Заочные научно-практические конференции : [Сайт]. – Режим доступа: <http://sibac.info/index.php/> 2009-07-01-10-21-16/1609web. – Загл. с экрана.
6. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 25-31.
7. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
8. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : Монография / Л. К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.
9. Шукин А. Н. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Шукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
10. Brown I. Internet Treasure Hunts – A Treasure of an Activity for Students Learning English [Electronic Resource] / I. Brown // The Internet TESL Journal : [Site]. – Vol. V. – No. 3. – March 1999. – Access mode: <http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html>. – Title from screen.
11. Fox G. The Internet: Making It Work in the ESL Classroom [Electronic Resource] / G. Fox // The Internet TESL Journal. – 1998. – September. – Vol. IV. – No. 9. – Access mode: <http://iteslj.org/Articles/Fox-Internet.html>. – Title from screen.
12. Krajka J. Using the Internet in ESL Writing Instruction [Electronic Resource] / J. Krajka // The Internet TESL Journal. – 2000. – November. – Vol. VI. – No. 11. – Access mode: <http://iteslj.org/Techniques/Kraika-WritingUsingNet.html>. – Title from screen.

**S. S. DANYLIUK**  
Cherkasy

### FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN INTERNET MEDIUM

*Specific features of usage of Internet resources and Internet technologies for educational purposes are studied in the paper. Attempts to determine the place and role of the World Wide Web in language teaching are also made. Two main areas of usage of Internet technologies in the study of foreign languages are singled out in the article. Besides, the typology of posts in the educational space with the help of Internet technologies is constructed. Simultaneously a number of didactic tasks in the process of usage of Internet technologies in teaching foreign languages is determined.*

*Key words: Internet resources, Internet technologies, information-and-education space, didactic tasks, educational objectives.*

**С. С. ДАНИЛЮК**  
г. Черкасы

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

*В статье рассмотрена специфика использования Интернет-ресурсов и Интернет-технологий в образовательных целях. Также предпринимаются попытки определить место и роль всемирной сети Интернет в обучении языку. В статье выделены две основные сферы использования Интернет-технологий в процессе изучения иностранных языков. Кроме того, строится типология сообщений в образовательном пространстве с помощью Интернет-технологий. Одновременно определены целый ряд дидактических задач в процессе использования Интернет-технологий для обучения иностранным языкам.*

*Ключевые слова: Интернет-ресурсы, Интернет-технологии, информационно-образовательное пространство, дидактические задачи, образовательные цели.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 378

**М. Р. ДЕМ'ЯНЧУК**  
м. Рівне  
dmr-rv@ukr.net

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

*Для визначення оптимальних педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу взято до уваги структуру основ професійної компетентності, щоб на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови. Формування професійно-ціннісного компоненту здійснено шляхом реалізації педагогічної умови зі створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі для вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фахом бакалавра медсестринської справи. Світоглядно-когнітивний компонент сформовано завдяки спрямуванню студентів на розширення когнітивного складника професійного світогляду. Особистісно-розвивальний компонент сформовано в процесі організації самоосвітньої діяльності та вироблення в студентів умінь і навичок етично-деонтологічної поведінки як ціннісного надбання особистості майбутнього бакалавра медсестринської справи.*

*Ключові слова: педагогічні умови, бакалаври, сестринська справа.*

Підготовка майбутніх бакалаврів медсестринської справи та формування в студентів основ професійної компетентності під час навчання в медичному ВНЗ є об'єктивною потребою навчального закладу. Тому провід-

ною проблемою фахової підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи в системі середньої професійної медичної освіти є визначення, обґрунтування, організація та реалізація педагогічних умов, які забезпечу-



ватимуть якісну організацію навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу.

Теоретичний аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми окреслив декілька завдань: 1) осмислення сутності понять «умова» й «педагогічні умови»; 2) дослідження стану розробки проблеми організації та реалізації педагогічних умов у науковій літературі в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства; 3) визначення й обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу, що сприятимуть формуванню основ професійної компетентності студентів; 4) організація та реалізація педагогічних умов формування основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів медсестринської справи.

З метою дослідження окреслених проблем проведено глибокий аналіз довідково-енциклопедичних джерел, філософської, психолого-педагогічної літератури, дисертацій, соціологічних матеріалів. Встановлено, що поняття «умова» у словниковій літературі тлумачиться як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [3, 1506], як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник [3, 1526]; як особливості реальної дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь [7, 441]. Умова розглядається як «філософська категорія, у якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність» [9, 482].

Метою статті є визначення та характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи (БМС) на засадах компетентнісного підходу, що сформовані на формування конкретних компонентів основ педагогічної компетентності в студентів медичного коледжу.

Умову в педагогічному процесі слід розглядати як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості. Таким чином, умови інтегруються з педагогічним процесом і окреслюються як нове поняття – «педагогічні умови», що визначаються як обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [6, 243].

Залежно від ролі, яку вони виконують у педагогічному процесі, педагогічні умови розподіляють на *об'єктивні* (формулювання мети, раціональне планування, організація контролю, об'єктивне оцінювання; позитивний психологічний клімат у групі; належні виробничі та санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічне, інформаційне й кадрове забезпечення діяльності) та *суб'єктивні* (наявність у суб'єкта діяльності потреби та стійких мотивів до її виконання; теоретична підготовленість, сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій; узгодженість змісту та характеру діяльності з індивідуальними особливостями суб'єкта; емоційно-психологічний і фізичний стан суб'єкта діяльності) [2].

Ми поділяємо думку В. Андрєєва, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних визначених цілей [1, 124].

Заслугує на увагу розуміння педагогічної умови психологами, котрі визначають цей феномен як певну обставину, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [4, 97].

У дисертаційних дослідженнях педагогічні умови розглядаються як складники педагогічного процесу, від яких залежить організація навчально-виховного середовища, де відбувається діяльність викладача та студента й реалізуються заплановані завдання [5, 295]. Педагогічні умови не тільки визнача-

ються, а й усвідомлюються викладачами та студентами, реалізуються в навчально-виховному процесі, активізують його суб'єктів, що призводить до зростання ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців [5, 301].

Ми погоджуємося з думкою Н. Тверезовської, що «педагогічні умови мають двоїстий характер: з одного боку, це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. І навіть спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, робити його компоненти співвідносними один до одного. З іншого боку, педагогічні умови є «атмосферою» навчально-виховного процесу, і саме від цілеспрямованості, впорядкованості, логічності та структурованості педагогічних умов залежить функціонування цього процесу та його ефективність» [8, 2].

У контексті професійної підготовки майбутніх БМС особливого значення набувають результати дисертаційних досліджень науковців, де серед теоретичних основ процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців медсестринства визначалися організаційно-педагогічні умови, що забезпечували практико-орієнтовану спрямованість освітнього процесу в медичному коледжі (С. Васильєва); обґрунтовувалися педагогічні умови формування гуманістичних якостей студентів медичного коледжу (О. Андрійчук); реалізовувалися педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників середньої ланки (А. Арасланова); визначалися психологічні умови та фактори ефективності професійного становлення особистості медичної сестри (Є. Бастракова); реалізувалися педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх медсестер (К. Куренкова); здійснювалося теоретичне та методичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов виховної роботи в медичному коледжі (Х. Мазепа); окреслювалися педагогічні умови та фактори розвитку професіоналізму медичної сестри за допомогою інноваційних технологій (Л. Шульгіна) та ін.

Акцентуючи увагу на необхідності визначення й обґрунтування педагогічних умов

підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу, цей феномен розглядаємо як необхідні можливості (зовнішні та внутрішні, динамічні та статичні) реалізації функцій цілей і ресурсів освіти, що відображає зв'язки всередині педагогічного процесу. Таким чином, підготовка майбутнього фахівця та формування в студентів основ професійної компетентності із самого початку навчання в медичному коледжі є об'єктивною потребою навчального закладу. Для цього необхідно окреслити та реалізувати чітко визначені педагогічні умови підготовки бакалаврів медсестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, що розглядається як цілісний процес передавання знань, умінь, навичок, соціального досвіду, формування професійного світогляду майбутніх БМС.

Для визначення оптимальних педагогічних умов у нашому дослідженні взято до уваги визначену структуру основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, щоб на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови.

Так, формування професійно-ціннісного компонента здійснювалося завдяки реалізації педагогічної умови зі створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі задля вироблення в студентів ціннісного ставлення до опанування фахом бакалавра медсестринської справи.

Світоглядно-когнітивний компонент основ професійної компетентності студентів формувалася шляхом реалізації другої педагогічної умови: спрямування майбутніх бакалаврів медсестринства на розширення когнітивного складника професійного світогляду на основі вивчення дисциплін «Історія медсестринства» та «Медсестринська етика та деонтологія».

Особистісно-розвивальний (діяльнісний) компонент формувалася шляхом реалізації третьої педагогічної умови: вироблення в студентів умінь і навичок етично-деонтологічної поведінки як важливого та значущого надбання особистості, яка в майбутньому стане бакалавром медсестринської справи.

Так само, як і всі компоненти основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи складають цілісну структуру, так і визначені педагогічні умови реалізуються комплексно, оскільки взаємопов'язані між собою та базуються на використанні компетентнісного підходу до підготовки студентів у медичних коледжах. Розглянемо сутність означених педагогічних умов.

У процесі професійної діяльності, до якої студенти готуються протягом років навчання у ВНЗ, фахівець неодмінно вступає в соціальні відносини, які детермінують динаміку смисложиттєвих орієнтацій завдяки новим зв'язкам і стимулюють розвиток особистості. За умов позитивної мотивації суб'єкта цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність зумовлює формування, розвиток і ефективну реалізацію особистісних характеристик, що визначають структуру професійно значущих цінностей певної професії та накладають помітний відбиток на весь образ людини: її настанова й ціннісні орієнтації, стереотипи мовлення та мислення тощо. Весь окреслений комплекс особистісних характеристик відображається в професійному баченні світу, ядром якого є система особистісних смислів майбутнього фахівця, що визначає ставлення людини до характеру, процесу, спрямованості та результатів діяльності. Саме особистісні смисли, що функціонують на ціннісно-смысловому рівні, вказують на ставлення людини до професійної діяльності як невід'ємної частини життя, визначаючи її статус у суспільстві.

Кожній професійній групі властивий певний сенс діяльності, своя система цінностей, що визначаються, перш за все, спрямованістю діяльності на її об'єкт. У зв'язку з цим значна увага зосереджується на професійних групах, чия діяльність як форма самореалізації особистості зумовлена морально-етичними принципами у ставленні до об'єкта своєї професійної діяльності, тобто на професіях, що мають деонтологічний статус.

Класичним прикладом такого виду професій є практична діяльність медичного працівника середньої ланки. Медичній сестрі доводиться працювати з пацієнтами різного віку, які мають певні соціальні та культурні

пріоритети. Однак об'єктом її діяльності завжди залишається людина. Це потребує від медичної сестри особливих індивідуальних якостей, системи цінностей, світогляду і, перш за все, осмисленого, інтерналізованого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності (інтерналізація (від лат. *interims* – внутрішній) – процес освоєння зовнішніх структур, у результаті чого вони стають внутрішніми регуляторами).

Особистісні смисли, що відображають ставлення до професійної діяльності проявляються, закріплюються та корегуються в процесі самої діяльності. Слід зазначити, що процес функціонування системи особистісних смислів і професійна діяльність взаємно детермінуються й у комплексі зумовлюють цілісний процес особистісного розвитку фахівця. З одного боку, ставлення до професійно-трудової діяльності формується на основі особистісного сенсу майбутніх фахівців, усвідомлена частка якого існує у вигляді ціннісних уявлень і орієнтацій, що відображають життєві перспективи. З іншого боку, сам процес безпосередньої участі у професійній діяльності та взаємодії з професійним середовищем здійснює вплив на систему особистісних смислів, детермінуючи адекватний діяльності рівень її функціонування.

Таке розуміння вказує на важливість комплексної реалізації визначених педагогічних умов, коли формування ціннісного ставлення студентів до опанування фахом БМС шляхом створення мотиваційно-ціннісного середовища в навчальному процесі потребує розширення когнітивного складника професійного світогляду, на основі вивчення дисциплін «Історія медсестринства» та «Медсестринська етика та деонтологія» і вироблення в студентів умінь і навичок етично-деонтологічної поведінки.

Однак на початкових етапах професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи студенти ще не занурюються в професійне середовище медсестринської діяльності. Тому виникає потреба створення такого навчального середовища та реалізація таких педагогічних умов, за яких адекватність рівня функціонування особистісних цінностей студента та спрямованості майбут-

ньої професійної діяльності знаходить відображення в осмисленому ставленні до дійсності й до себе як суб'єкта цього ставлення, зумовлюючи прояв особистісних характеристик, необхідних для ефективної роботи бакалавра сестринської справи. Професійно важливі цінності потенційно є індивідуально-психологічними й особистісними якостями суб'єкта, а тому мають бути яскраво вираженими й достатніми для реалізації продуктивної професійної діяльності бакалавра сестринської справи.

Отже, визначення й обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу сприятиме формуванню основ професійної компетентності студентів з першого курсу навчання. Для визначення оптимальних педагогічних умов узятю до уваги структуру основ професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи, щоб на формування кожного компонента спрямовувалася реалізація однієї педагогічної умови.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в розробці методичних матеріалів для реалізації визначених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів медсестринської справи на засадах компетентнісного підходу.

**M. R. DEMIANCHUK**

Rivne

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE NURSING BACHELORS ON THE PRINCIPLES OF COMPETENCE APPROACH**

*To determine the optimal conditions for training of future nursing bachelors on the principles of competence approach the structure of the foundations of professional competence was taken into account in order to realization of one pedagogical condition to be the directed on the formation of each component. Formation of professionally-valuable components was carried out by implementing pedagogical conditions for the creation of motivational-value environment in the educational process to develop students' valuable relation to the acquisition of nursing bachelor specialization. World outlook and cognitive components were formed by directing students to enhance the cognitive component of the professional world outlook. Personality-developing component was formed in the process of self-organization activities and of development of students' deontological moral behavior as a valuable heritage of a future nursing bachelors skills.*

*Key words: pedagogical conditions, bachelors, nursing.*

**М. Р. ДЕМ'ЯНЧУК**

г. Ровно

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ МЕДСЕСТРИНСКОГО ДЕЛА НА НАЧАЛАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

*Для определения оптимальных педагогических условий подготовки будущих бакалавров медсестринского дела на основе компетентностного подхода принята во внимание структура основ профессиональной компетентности, чтобы на формирование каждого компонента была направ-*

### **Список використаних джерел**

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
2. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 555 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
5. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
7. Словник української мови (СУМ-11) [Електронний ресурс] / Том 10. – С. 441.– Режим доступу : <http://sum.in.ua/>
8. Тверезовська Н. Т. Організаційно-педагогічні умови формування фахових компетенцій організаторів виробництва у ВНЗ I-II рівнів акредитації [Електронний ресурс] / Н. Т. Тверезовська, Л. М. Лісовська. – Режим доступу:[http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/nvnau\\_ppf/2011\\_159\\_3/11llm.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnau_ppf/2011_159_3/11llm.pdf)
9. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

лена реалізація одного педагогічного условия. Формирование професіонально-ценностного компонента осуществлялось путем реализации педагогического условия по созданию мотивационно-ценностной среды в учебном процессе для выработки у студентов ценностного отношения к овладению специальностью бакалавра медсестринского дела. Мировоззренческо-когнитивный компонент формировался путем направления студентов на расширение когнитивной составляющей професіонального мировоззрения. Личностно-развивающий компонент формировался в процессе организации самообразовательной деятельности и выработки у студентов умений и навыков нравственно-деонтологического поведения как ценностного достояния личности будущего бакалавра медсестринского дела.

*Ключевые слова:* педагогические условия, бакалавры, сестринское дело.

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 372.881.161

**І. А. ДИРДА**

м. Кривий Ріг

dyrdai@mail.ru

## **ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*У статті проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних науковців щодо тлумачення понять «компетентність», «полікультурна компетентність», визначено сутність полікультурної компетентності в процесі мовної підготовки іноземних студентів. У статті виокремлено особливості мовної підготовки іноземних студентів.*

*Ключові слова:* компетентність, полікультурна компетентність, іноземні студенти, українська мова як іноземна, полікультурна освіта.

Зміна системи вищої освіти в Україні, її входження у світовий освітній простір, участь у Болонській конвенції висувають високі вимоги до забезпечення повноцінною вищою освітою студентів (серед них й іноземців).

Особливо гостро відчувається значний вплив світової глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграційних процесів, які охоплюють нашу країну. Одним із завдань сучасної освіти в такій ситуації стає створення умов для того, щоб іноземні студенти набували досвіду міжкультурного спілкування, розвитку умінь і навичок спілкування з представниками інших національностей, у процесі якого відбувається розвиток полікультурної компетентності. Тому пріоритетними завдання в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи [5] є підготовка молоді до ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства. Під час формування особистості, готової до життя в полікультурному соціумі, вирішальна роль належить системі освіти, і насамперед вищій школі.

Суттєвий внесок в аналіз сутності понять «компетентність» зроблено вітчизняними та зарубіжними вченими: у педагогіці С. Бондар, А. Вербицьким, В. Введенським, М. Голованем, Н. Ничкало, Г. Селевко, Ю. Татуром, О. Овчарук, А. Петровим, О. Пометун, А. Хуторським, С. Шишовим; у психології А. Бодальовим, І. Зимньою, Р. Мільруд, Дж. Равеном, С. Уідеттом та С. Холліфордом.

Витлумачуючи поняття компетентності, Дж. Равен вказує на те, що це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дозволяють людині розв'язувати незалежно від контексту проблеми, характерні для певної сфери діяльності [6].

Компетентність – це здатність діяти, яка проявляється за умови глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності, що становить цінність для самої людини (С. Бондар, С. Шишов, В. Кальней).

Науковці С. Уідет і С. Холліфорд визначають компетентність як готовність, яка потрібна для вирішення поставлених завдань та

отримання необхідних результатів праці [12].

І. Зимня під компетентністю розуміє актуальну, формовану особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особистісну якість [2, 20–25].

Російський науковець Ю. Татур дає визначення компетентності фахівця з вищою освітою як «виявлені ним на практиці прагнення та готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [7, 20–26].

З урахуванням відмінностей у витлумаченні поняття «компетентність» науковцями (І. Зимня, О. Овчарук, О. Поментун, А. Хуторський, С. Шишов) пропонується визначення дефініції «ключова компетентність».

Ураховуючи поділ змісту освіти на загальний або метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів або освітніх областей) і предметний (для кожного навчального предмета), А. Хуторський пропонує трирівневу ієрархію компетентностей:

- ключові компетентності («надпредметні»), що належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні компетентності, що наявні в певному колі навчальних предметів та освітніх областей;
- предметні компетентності, непов'язані з конкретним предметом, їх можна набути в процесі засвоєння кількох предметів.

Зокрема І. Зимня виокремлює три групи компетентностей:

- особистісні компетентності, що стосуються особистості як суб'єкта життєдіяльності;
- комунікативні компетентності окреслюють взаємодії між людьми;
- діяльнісні компетентності стосуються людської діяльності, що проявляється в усіх її типах і формах [2].

С. Шишов здійснює розподіл ключових компетентностей на групи залежно від того, які можливості вони дають людині, а саме:

- вивчати (уміти з користю використовувати досвід, організовувати взаємозв'язок своїх знань та упорядковувати їх, самостійно навчатись);
- шукати (використовувати різні бази даних, отримувати інформацію, уміти працювати з документами та класифікувати їх);
- думати (критично ставитися до різних аспектів життєдіяльності, організувати взаємозв'язок минулих і теперішніх подій, відпрацьовувати власну позицію в дискусіях);
- співпрацювати (вміти працювати в групах, приймати рішення);
- братися за справу (залучатися до проекту, нести відповідальність, організувати свою роботу);
- адаптуватися (виявляти гнучкість у потоці швидких змін, уміти використовувати нові технічні й інформаційні комунікації) [10, 32].

Полікультурна компетентність належить до сфери загальносоціальних компетентностей, які не залежать від професії. Вона забезпечує активну життєдіяльність людини, її здібність орієнтуватися та адекватно сприймати різні сфери соціальної дійсності, гармонізує внутрішній світ особистості та її ставлення до суспільства.

Найважливішою метою системи освіти є підготовка людини до ефективної діяльності та спілкування в полікультурному середовищі, що пов'язане з усвідомленням культурного різноманіття та здатністю до поведінки, яка відповідає конкретним культурним умовам.

На сьогодні велика кількість іноземців є студентами вищих навчальних закладів України. На час навчання вони стають членами українського суспільства. Разом із профільними дисциплінами іноземні студенти протягом навчання вивчають іноземну для них мову, якою безпосередньо здійснюється навчальний процес. Проблеми іншомовної лінгводидактики та викладання української мови як іноземної досліджують такі науковці, як З. Бакум, Я. Гладир, В. Дороз, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, З. Мацюк, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл.

Українська мова як іноземна означає не тільки граматичну та лексичну структуру для студентів, а й виступає засобом здійснення міжкультурної комунікації, що ґрунтується

ся на інтегрованому вивченні мови та культури країни. Студент – мовна особистість, здатна до адекватної соціокультурної діяльності в умовах іншої мовної та культурної спільноти. Тому розвиток полікультурної компетентності набуває особливого значення в процесі викладання української мови як іноземної.

В останні роки зроблено багато спроб (Дж. Беннет, Н. Богатих, І. Васютенкова, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, О. Джуринський, В. Кузьменко, Л. Перетяга, Т. Поштарьова, І. Соколова, Б. Татохов, Ховард-Хамільтон, О. Щеглова) тлумачення поняття «полікультурна компетентність», результатом яких є різноманіття термінів та визначень, у яких виокремлюють різні думки щодо її змісту залежно від цілей та області застосування.

На думку Б. Татохова, полікультурна компетентність – це усвідомлення людиною культурного різноманіття світу, доброзичливе, відкрите й неупереджене ставлення до будь-якої культури та її носіїв.

Полікультурна компетентність особистості передбачає таке:

- кожна культура має свій контекст та логіку;
- жодна культура не краща іншої, тому що кожна володіє своєю системою взаємодіючих елементів;
- будь-яка культура життєздатна до тих пір, поки вона функціонує та розвивається [9, 24–25].

Поняття «полікультурна компетентність» застосовується в науковій літературі в контексті проблеми взаємостосунків різних культурних груп. Вона містить у собі знання, розуміння та навички, а також занепокоєння, тривогу (під час зіткнення з новим оточенням), бажання набувати знань.

Дж. Беннет та М. Беннет дають визначення полікультурної компетентності, яке охоплює перспективу міжкультурних стосунків, свідомі знання власної культури (культурний самоаналіз), певні системи поглядів на створення культурних контрастів, здатність аналізувати взаємодію, прогнозувати непорозуміння й адаптивну поведінку [11, 149].

Бути полікультурнокомпетентним означає допускати принцип плюралізму, мати знання про інші народи та їхні культури, розуміти їхню своєрідність і цінність. Такі уяв-

лення та знання реалізуються через уміння й навички поведінки, які сприяють ефективному міжнаціональному взаєморозумінню та взаємодії. Полікультурна компетентність дозволяє індивіду знайти адекватні моделі поведінки, які допомагають підтримувати атмосферу злагоди та взаємної довіри, усуненню нетерпимого ставлення до людей, які відрізняються кольором шкіри, мовою, цінностями, культурою [4, 36].

На думку Л. Перетяги, сутність полікультурної компетентності полягає в тому, що людина, яка володіє цією компетентністю, виступає активним носієм досвіду в галузі міжособистісної взаємодії з представниками різних культур. Полікультурну компетентність науковець визначає як «складне багатокомпонентне особистісне утворення, що є результатом полікультурної освіти та ґрунтується на засадах теоретичних знань та об'єктивних уявлень про етнокультурне різноманіття світу, що реалізується через уміння, навички й моделі поведінки, які забезпечують взаємодію з представниками різних народів і культур на основі позитивного (толерантного) ставлення до них, а також у процесі набуття досвіду міжкультурної взаємодії, що, у свою чергу, сприяє ефективній міжетнічній взаємодії в сучасному полікультурному середовищі» [3, 102].

Деякі науковці витлумачують поняття полікультурної компетентності як інтегративну якість особистості:

- феномен полікультурної компетентності як інтегративна характеристика, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі (І. Васютенкова);
- полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру за умов збереження взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір (Л. Воротняк);
- полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом

професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих компетентностей, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення протягом життя (І. Соколова) [8].

О. Щеглова розглядає досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, яка формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, й проявляється в здатності розв'язання професійних завдань конструктивної взаємодії з представниками інших культурних груп.

Отже, полікультурне виховання іноземних студентів в Україні не можливе без вивчення ними української мови, літератури та історії України. Іноземці мають можливість через вивчення української мови ознайомитись з культурою нашого народу, нашими традиціями та звичаями. Знання мови дозволяє їм читати першоджерела, спілкуватися із українцями та багатьма іноземцями, адже для них саме українська мова виступає посередником у їхньому спілкуванні.

Одним із завдань сучасної освіти стає створення умов для того, щоб іноземні студенти набували досвіду міжкультурного спілкування, розвитку умінь і навичок спілкування з представниками інших національностей, у процесі якого відбувається розвиток полікультурної компетентності.

Полікультурна компетентність – це інтегративна якість, яка містить сукупність знань, умінь, навичків, які виражені в знаннях про культуру свого народу, поінформованість у змісті, засобах та способах взаємодії з культу-

рою. Полікультурна компетентність реалізується в здатності вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності та зміст, позитивно взаємодіяти з носіями іншої культури.

#### Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Українська мова як іноземна: Лінгводидактичні проблеми / З. П. Бакум // Філологічні студії. – 2010. – № 5. – С. 226–232.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.
3. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : дис. ... д-ра пед. наук / Перетяга Людмила Євгенівна. – Харків, 2008. – 175 с.
4. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности / Т. В. Поштарева // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.
5. Програмний документ ЮНЕСКО (1995 р) // Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы : Пер. с англ. – Изд. 2-е, испр. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
8. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої // МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь : АРТ-ПРЕС. – 2008. – 400 с.
9. Татохов Б. А. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов / Татохов Б. А., Богатых Н. А. // Высшее образование. – 2008. – № 3. – С. 24–26.
10. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / Шишов С. Е. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2 – С. 30–34.
11. Whiddett Steve and Hollyforde Sarah. Practical guide to ompetences: how to enhance individual and organizational performance / S. Whiddett, S. Hollyford. – 2<sup>nd</sup> ed. – London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. – 144 p.
12. Bennett J. M. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity / J. M. Bennett, M. J. Bennett // Handbook of intercultural training / ed. by D. Landis (3rd ed.). – CA : Sage. – 2004. – P. 147–165.

#### **I. A. DYRDA**

Kyivyi Rih

#### **MULTICULTURAL COMPETENCE AS THE COMPONENT OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE STUDYING**

*The paper studies different views of Ukrainian and foreign scientists on concepts of competence and polycultural competence. The essence of polycultural competence of foreign students during language training is determined. The peculiarities of language training of foreign students are accentuated.*

*Key words: competence, multicultural competence, international students, Ukrainian as a foreign language, multicultural education.*



**И. А. ДЫРДА**  
г. Кривой Рог

### **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА**

*В статье проанализированы различные взгляды отечественных и зарубежных ученых на определение понятий «компетентность», «поликультурная компетентность», рассмотрена сущность поликультурной компетентности в процессе языковой подготовки иностранных студентов. В статье подчеркнуты особенности языковой подготовки иностранных студентов.*

*Ключевые слова: компетентность, поликультурная компетентность, иностранные студенты, украинский язык как иностранный, поликультурное образование.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 37.013

**А. О. ДРАГАН**  
м. Миколаїв  
anastasiya\_dragan@mail.ru

### **РОЗВИТОК МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті обґрунтовано особливості розвитку міжособистісних відносин у дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто особливості молодшого шкільного віку. Проаналізовані особливості побудови стосунків між дівчатами та хлопцями молодшого шкільного віку. Схарактеризовано чинники, які впливають на вибір взаємин дитини з однолітками та їхню значущість. Проаналізовано дружбу як феномен, що виникає саме в молодшому шкільному віці. Висвітлено особливості специфіки спілкування дітей у колективі однолітків. Визначено вплив мовної культури спілкування на положення дитини в системі особистісних взаємин. Проаналізовано вплив статусу дитини в системі особистісних відносин на її особистісний розвиток.*

*Ключові слова: міжособистісні відносини, молодший шкільний вік, взаємовідносини, особистісний розвиток.*

В умовах відродження національної системи освіти розвиток засад спілкування учасників навчально-виховного процесу є однією із нагальних педагогічних проблем, що зумовлено становленням демократичної, правової, соціальної держави, активному впровадженню ідей громадянського та інформаційного суспільства, європейською інтеграцією України. Важливим видом спілкування для дитини є спілкування з однолітками, яке в перші роки навчання набуває особливого значення. Тому дослідження проблем спілкування саме в дітей молодшого шкільного віку є найбільш значущим і важливим, оскільки саме цей вік є переломним моментом в житті дитини: вона вступає в новий тип відносин з оточуючими людьми, у неї починають складатися нові різноманітні форми діяльності.

Актуальність проблеми налагодження міжособистісних взаємин між дітьми спричинено також необхідністю подолання автори-

тарних тенденцій навчання та виховання, які частково збереглися в сучасних навчальних закладах та стримують їхній розвиток. Гуманний особистісно-орієнтований підхід до дитини передбачає ставлення до неї, як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, визнання його прав, виходячи із сукупності знань про людину.

У Законах України «Про освіту», «Про Національну доктрину розвитку освіти», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти», Національній програмі «Діти України» основну увагу акцентовано на необхідності формування в дітей правової та політичної культури, критичності та самокритичності, уміння приймати самостійні рішення та відповідати за їхню реалізацію, поваги до загальнолюдських і національних цінностей.

Вивчення взаємовідносин у дітей – традиційне явище у вітчизняній та зарубіжній

соціально-психологічній та педагогічній науках. Проблемами міжособистісних взаємин дітей доволі детально займалися В. В. Абраменкова, І. В. Дубровіна, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна, Я. Л. Коломінський, А. М. Пріхожан, Е. О. Смірнова, В. Г. Утробіна, Д. І. Фельдштейн та ін. Вивченням міжособистісних відносин як основним фактором, що сприяє формуванню та становленню особистості, займалися багато відомих психологів і педагогів, а саме Г. А. Роков, В. П. Вахтерів, А. А. Реан, Г. Крайка, М. В. Гамезо, Б. С. Волков. Учені зазначають, що в молодшому шкільному віці все більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками. У спілкуванні дитини з однолітками не тільки краще здійснюється пізнавальна предметна діяльність, але і формуються найважливіші навички міжособистісного спілкування і моральної поведінки. Від того, як дитина спілкується з однолітками, буде залежати напрям її розвитку. Отже, міжособистісні відносини є одним із факторів, що впливають на розвиток особистості. Тому проблемами міжособистісних відносин займаються багато вчених і ці проблеми є актуальними на сьогодні.

Теоретично обґрунтувати особливості розвитку міжособистісних відносин у дітей молодшого шкільного віку та розкрити міжособистісні взаємини як фактор особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Набуття навичок соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із найважливіших завдань розвитку дітей молодшого шкільного віку [3, 423].

Спілкування з однолітками відіграє важливу роль у цьому віці. Воно не лише робить самооцінку адекватнішою і допомагає соціалізації дітей в нових умовах, але і стимулює їх до навчання [8, 227].

Спочатку взаємини дітей багато в чому визначаються педагогом через організацію навчального процесу. Він сприяє формуванню статусів і міжособистісних стосунків дітей. Тому під час проведення соціометричних вимірів можна виявити, що серед тих дітей, яким віддається перевага, часто є ті, які добре вчаться, яких хвалять і виділяє педагог.

У подальшому навчанні особистість педагога стає менш значущою, зате зв'язки з ін-

шими дітьми стають тіснішими та диференційованими.

Зазвичай, діти починають спілкуватися, відчувачи симпатію, спільність яких-небудь інтересів. Чималу роль відіграє і близькість їхнього місця проживання, і статеві ознаки. Характерна ознака взаємин дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів; наприклад, вони ходять в одну школу чи навіть клас, поруч живуть, відвідують разом гуртки. Свідомість дітей молодшого шкільного віку ще не досягла того рівня, щоб вибирати друзів за будь-якими істотними якостями особистості. Але в цілому діти 9–10 років уже глибше усвідомлюють певні якості особистості, характеру. І вже в цьому віці за необхідності вибрати друзів мотивують свій вибір певними моральними якостями інших дітей [10, 323].

Саме в молодшому шкільному віці з'являється соціально-психологічний феномен дружби як індивідуально-виборчих глибоких міжособистісних стосунків дітей, що характеризуються взаємною прихильністю, що базується на відчутті симпатії та безумовного прийняття іншого. У цьому віці найбільш поширеною є групова дружба. Дружба виконує безліч функцій, головними з яких є розвиток самосвідомості та формування відчуття причетності, зв'язки із суспільством собі подібних [9, 260].

Завдяки емоційному залученню до спілкування дитини з однолітками, воно може бути товариським і приятельським. Товариське спілкування – емоційно менш глибоке спілкування дитини, реалізується в основному в колективі й переважно із дітьми своєї статі. Приятельське, як у колективі, так і поза ним, реалізується в основному з дітьми своєї статі [2, 303].

Взаємини хлопчиків і дівчаток мають стихійний характер. Основними показниками гуманних стосунків між хлопчиками та дівчатками є симпатія, товарицькість, дружба. Під час їхнього розвитку виникає прагнення до спілкування. Особиста дружба в дітей молодшого шкільного віку встановлюється дуже рідко порівняно з особистою товарицькістю й

симпатією. У цих процесах велика роль належить педагогу.

Типовими антигуманними стосунками між хлопчиками та дівчатками, за Ю. С. Митіної, є:

- ставлення хлопчиків до дівчаток: розбещеність, забіякуватість, грубість, зарозумілість, відмова від будь-яких відносин.
- ставлення дівчаток до хлопчиків: сором'язливість, скарги на поведінку хлопчиків або в окремих випадках протилежні явища, наприклад, дитячий флірт [7, 105].

Стосунки між хлопчиками та дівчатками потребують постійної уваги й корекції, ними слід розумно управляти, не покладаючись на те, що вони правильно розвиватимуться самі по собі [9, 221].

Діти по-різному ставляться до своїх товаришів: одних дітей вони вибирають, інших не вибирають, третіх відкидають; ставлення до одних стійке, до інших – не стійке.

У кожному колективі для кожної дитини існує три кола спілкування. У першому колі спілкування знаходяться ті діти, які є для конкретної дитини об'єктом постійних стійких виборів. Це діти, до яких вона відчуває стійку симпатію, емоційне тяжіння. Серед них є ті, хто, у свою чергу, симпатизує цій дитині. Тоді їх об'єднує взаємний зв'язок. У деяких дітей взагалі може не бути жодного товариша, до якого він відчував би стійку симпатію, тобто, у цієї дитини немає в колективі першого кола бажаного спілкування. Поняття першого кола спілкування передбачає як окремий випадок, так і угруповання. Угруповання формують діти, яких об'єднує взаємний зв'язок, тобто ті, хто входить в перше коло спілкування один з одним.

Усі діти, до яких дитина відчуває більшу чи меншу симпатію, належать до другого кола її спілкування в колективі.

Ці кола, звичайно, не знаходяться в константному стані. Дитина, яка раніше була в другому колі спілкуванні, може увійти до першого, і навпаки. Ці кола спілкування взаємодіють і з найбільш широким третім колом спілкування, яке вміщує всіх дітей колективу.

У дитини молодшого шкільного віку вже є прагнення зайняти певне положення в системі особистісних взаємин і у структурі колективу. Діти часто важко переживають невід-

повідність між прагненнями в цій сфері і фактичним станом [5, 113].

Система особистих стосунків у колективі складається в дитини шляхом освоєння навчальної дійсності. Основу цієї системи складають безпосередні емоційні стосунки, які переважають над усіма іншими [3, 424].

У прояві та розвитку потреби у спілкуванні в дітей молодшого шкільного віку спостерігаються значні індивідуальні особливості. Можна виокремити дві групи дітей відповідно до цих особливостей. В одних спілкування з товаришами в основному обмежується навчальною діяльністю. В інших – уже займає чимале місце в житті.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін і перетворень, що відбуваються з особистістю дитини. Тому важливий кожен рівень досягнень, здійснених дитиною на цьому віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радості пізнання, не матиме впевненості в своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі буде важче. І положення дитини в структурі особистісних взаємин з однолітками також важче буде виправити [7, 260].

На положення дитини в системі особистісних взаємин впливає і такий феномен як мовна культура спілкування, яка полягає не лише в тому, що дитина правильно виголошує та правильно підбирає слова ввічливості. Дитина, яка володіє лише цими можливостями, може викликати в однолітків відчуття поблажливої переваги над ними, оскільки її мовлення позбавлене вольового потенціалу, що виражається в експресії, впевненості в собі та проявляється у відчутті власної гідності.

Саме засвоєні та використані дитиною засоби ефективного спілкування в першу чергу визначають ставлення до нього навколишніх людей. Спілкування стає особливою школою соціальних стосунків. Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе всілякі стилі можливої побудови стосунків [6, 253].

Потреба в спілкуванні з однолітками, яких не можуть замінити батьки, виникає в дітей дуже рано та з віком посилюється. Відсутність оточення однолітків негативно позначається на розвитку комунікативних здібностей і самосвідомості дитини. Спілкування

з однолітками в молодшому шкільному віці стає в абсолютно новою та цілком особливою діяльністю, предметом якої є інша людина, пізнання цієї людини, а також пізнання самого себе шляхом порівняння з нею [1].

Діти вступають у певні особисті відносини з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчуттях симпатії й антипатії. Крім того, особистісні відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус дитини в системі особистісних відносин є для неї дуже значущим і суттєво впливає на його поведінку і самосвідомість надалі. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані дитини, породжує глибокі переживання, наприклад відчуття самотності, невіру в себе тощо [4].

Визначаючи положення кожної дитини в колективі, треба прагнути знайти способи поліпшення цього положення, виявляючи причини, від яких воно залежить. Необхідно вивчати групи дітей, визначати статус кожної дитини в групі та займатися корекцією поведінки ізольованих дітей, корекцією ставлення до них однолітків, це зменшить кількість дітей з асоціальною поведінкою та допоможе дітям відчувати позитивні емоції в колективі, мати високий статус серед однолітків.

Отже, міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку залежать від багатьох чинників, серед яких успішність у навчанні, взаємна симпатія, спільність інтересів, зовнішні життєві обставини, статеві ознаки. Усі ці чинники впливають на вибір взаємин дитини з однолітками та їхню значу-

щість. В основі розвитку взаємин у дітей лежить потреба в спілкуванні, і ця потреба змінюється з віком. Вона задовольняється різними дітьми неоднаково. Кожна дитина займає особливе положення й у системі особистих, і в системі ділових стосунків, на які впливають успіхи дитини, її особисті переваги, інтереси, мовна культура, індивідуальні етичні якості.

### Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Особа і спілкування: Вибр. психол. тв. / А. А. Бодальов. – М. : Міжнар. псих. акад., 1995. – 326 с.
2. Волков Б. С. Вікова психологія. У 2-х частинах. Ч. 2 : Від молодшого шкільного віку до юнацтва: навчальний посібник для студентів вузів, які навчаються за пед. спеціальностями / Б. С. Волков, Н. В. Волкова ; під ред. Б. С. Волкова. – М. : Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2005. – 343 с.
3. Дубровіна І. В. Психологія / Дубровіна І. В., Данилова Є. С., Прихожан А. М. ; за ред. І. В. Дубровиною. – М. : Просвещение, 1999. – 464 с.
4. Ключова Н. В. Учимо дітей спілкуванню. Популярний посібник для батьків і педагогів / Ключова Н. В., Касаткіна Ю. В. – Ярославль, 2006. – 378 с.
5. Коломінський Я. Л. Соціальна психологія шкільного класу: науково-метод. посібник для педагогів і психологів / Я. Л. Коломінський. – Мінськ : ФУА інформ, 2003. – 312 с.
6. Мухіна В. С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отроцтво: підручник для студентів вузів / В. С. Мухіна. – 4-е вид., стереотипне. – М. : Академія, 1999. – 456 с.
7. Психологія людини від народження до смерті / під ред. А. А. Реана. – СПб : Питер, 2002. – 544 с.
8. Психологія розвитку: підручник для студентів вищ. пед. і психол. навч. закладів / Г. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова [та ін.] ; під ред. Т. Д. Марцинковської. – М. : Академія, 2001. – 352 с.
9. Реан А. А. Соціально-педагогічна психологія / А. А. Реан, Я. Л. Коломінський. – СПб. : С-ПТБ, 2000. – 212 с. – (Серія «Майстри психології»).
10. Сапагова О. Є. Психологія розвитку людини: навчальний посібник / О. Є. Сапагова. – М. : Аспект прес, 2001. – 460 с.

**A. O. DRAHAN**  
Mykolaiv

### DEVELOPMENT OF INTERPERSONALITY RELATIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*In the article we grounded the feature of development of interpersonality relations for the children of midchildhood grounded. Considered the features of midchildhood. Analysed the features of construction of relations between girls and boys of midchildhood. Considered factors which influence on the choice of relations with the children of the same age and meaningfulness of it. Analysed the friendship as the phenomenon which arises up exactly in a midchildhood. Reflected the features of specific intercourse of children in the collective of yearlings; considered the influence of language culture on position of child in the system of personality mutual relations. Analysed the influence of status of child in the system of personality relations on his personality development.*

*Key words: interpersonality relations, midchildhood, mutual relations, personality development.*

**А. А. ДРАГАН**  
г. Николаев

### РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье обоснованы особенности развития межличностных отношений у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены особенности младшего школьного возраста. Проанализированы особенности построения отношений между девочками и мальчиками младшего школьного возраста. Рассмотрены факторы, которые влияют на выбор взаимоотношений ребенка со сверстниками и их значимость. Проанализирована дружба, как феномен, который возникает именно в младшем школьном возрасте. Освещены особенности специфики общения детей в коллективе сверстников. Определено влияние языковой культуры общения на положение ребенка в системе личностных взаимоотношений. Проанализировано влияние статуса ребенка в системе личностных отношений на его личностное развитие.*

*Ключевые слова: межличностные отношения, младший школьный возраст, взаимоотношения, личностное развитие.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 373.2.015.31:33+316.614.5

**С. А. ІВАНЧУК**

м. Слов'янськ

alieva.sabina@inbox.ru

### ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї З ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стаття присвячена актуальній проблемі дошкільної освіти на сучасному етапі – економічному вихованню дітей дошкільного віку. Наголошується на провідному впливі сім'ї на становленні економічної культури дитини. На основі аналізу робіт, присвячених проблемам організації ефективної взаємодії дошкільного закладу із сім'єю (Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, Л. Загик, В. Котирло, Т. Маркова, Л. Островська та ін.) та економічного виховання дітей дошкільного віку (Т. Грасс, Н. Грама, Н. Дудник, Н. Кривошея, В. Кушнір, Т. Подкаминська, І. Ярита та ін.), зроблено спробу визначити та обґрунтувати ефективні форми взаємодії педагога з родинами вихованців для їхнього економічного виховання. Означені форми поділено на три групи: діагностичні, науково-інформаційні, практичні.*

*Ключові слова: діти дошкільного віку, економічне виховання, дошкільний заклад, сім'я, форми взаємодії.*

Сучасний економічний розвиток, швидкість оновлення інформації та зміни в суспільстві зумовлюють подальший розвиток економічної освіти, потребують пошуку нових способів реалізації цілей та вирішення завдань, які виникають перед нею. Економічне навчання та виховання реалізуються на всіх ланках освіти, проте первинною з них є дошкільна освіта, коли закладаються основи економічних знань, формується початковий економічний досвід, закладаються основи культури споживання. Провідну роль у становленні економічної культури дитини здійснює її родина, що формує у неї ставлення до результатів власної праці та праці інших, уміння робити вибір серед низки потреб і бажань, уміння

приспосовуватися та діяти в постійно змінюваних економічних обставинах тощо. Ця думка визначається більшістю дослідників у галузі економічного виховання (А. Аменд, С. Бадмаєва, Д. Березовська, О. Варецька, Л. Галкіна, Г. Ковальчук, Л. Кураков, Б. Левін, М. Петрович, А. Рижкова, І. Сасова, І. Трубавіна та ін.).

У зв'язку з цим організація економічної освіти в рамках дошкільного закладу, який відвідує дитина, має будуватися з урахуванням особливостей і можливостей її родини. Залученню сім'ї до економічного виховання дітей в дошкільному закладі сприяє встановлення контактів вихователя з батьками.

Взаємодія дошкільного закладу із сім'ями вихованців на сучасному етапі продовжує

вивчатися з метою пошуку більш ефективних форм та методів співробітництва з новим поколінням батьків, посиленням їхньої ролі у вихованні власної дитини та розширенні можливостей впливу на виховний процес. Так, важливість встановлення взаємодії між дошкільним закладом та родинами вихованців обґрунтовували у своїх працях Л. Артемова, А. Богуш, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко, О. Усова, С. Ладивір та ін. Окремо вивчалися форми (В. Котирло), принципи (Л. Загик, Т. Маркова та ін.), зміст і методи (Л. Островська та ін.) взаємодії дошкільного закладу та сім'ї.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть виявив, що особливості взаємодії дошкільного закладу з сім'ями вихованців продовжують вивчатися з метою: виховання та розвитку в дітей дошкільного віку моральних якостей та поведінки (Л. Врочинська, А. Залізник, Т. Пагута, І. Хомякова та ін.), формування в них здорового способу життя та організації фізичного виховання (Н. Андреева, Г. Глушкова, В. Сазонова, Н. Семенова та ін.), екологічного виховання (Н. Кот та ін.); педагогічної корекції взаємовідношень дошкільників з однолітками (В. Безлюдна та ін.) та їхньої соціалізації (М. Рамазанова та ін.); визначення умов підготовки вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку (Г. Борин та ін.) тощо.

Сім'ю як один із інститутів економічної соціалізації особистості розглядали у своїх дослідженнях Т. Грасс, Н. Грама, Н. Дудник, Н. Кривошея, Т. Подкаминська, І. Ярита та ін. Вони наголошували на необхідності пошуку й обґрунтування ефективних форм взаємодії дошкільного закладу та сім'ї в плані економічного виховання дітей дошкільного віку.

Проблема пошуку форм взаємодії дошкільного закладу із сім'єю була й залишається актуальною протягом багатьох десятиліть. Дослідниками обґрунтовуються форми взаємодії, які виявляють свою ефективність в аспекті реалізації окремих завдань програми навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Проте проблема визначення ефективних форм взаємодії дошкільного закладу із сім'єю для економічного виховання дітей не була предметом спеціального наукового пошуку.

Мета статті – визначення та обґрунтування форми взаємодії дошкільного закладу із сім'ями вихованців, що сприяють економічному вихованню дітей.

Аналіз досліджень із питань організації взаємодії дошкільного закладу із сім'ями дітей з актуальних питань виховання та розвитку, у тому числі з проблем економічного виховання, дозволив визначити найбільш ефективні форми роботи. На думку дослідників, означені форми доцільно використовувати для роботи з батьками з метою залучення їх до економічного виховання та розвитку культури споживання в дітей дошкільного віку. Відповідно до задач, на які спрямовані ці форми, їх розподілено за трьома групами: діагностичні, наочно-інформаційні, практичні. До діагностичних форм зараховано анкетування та опитування; до наочно-інформаційних форм – інформаційні стенди, папки-пересувки, буклети, виставки робіт, педагогічну бібліотеку для батьків, мультимедійні презентації. Практичні форми роботи відповідно до особливостей організації згруповано за підгрупами: індивідуальні (відвідування сім'ї дитини, індивідуальні бесіди, консультації, скринька пропозицій), групові (відкриті заняття, освітні проекти, семінари-практикуми, тренінги, батьківський клуб), колективні (дні відкритих дверей, батьківські конференції, батьківські збори, круглі столи, сумісна з дітьми діяльність). Розглянемо більш детально кожен із форм роботи.

Використання в роботі з батьками діагностичних форм роботи є важливим складником успішної та продуктивної побудови взаємодії, спрямованої на економічне виховання дошкільників. Згідно з Психологічним словником, анкета є методичним засобом отримання первинної соціологічної та соціально-психологічної інформації вербальним способом, опитуванням [3, 12]. Отже, за допомогою анкетування можна отримати первинну інформацію щодо рівня знань батьків про зміст, методи та прийоми економічного виховання дітей, їхнього ставлення до означеної проблеми, шляхи її розв'язання в умовах сім'ї. Отримані дані допомагають вихователю скоректувати програму роботи з батьками щодо економічного виховання дітей дошкільного

віку, посилити ті аспекти, у яких у батьків виявлено недостатню обізнаність, додати інформацію, до якої вони виявили інтерес тощо.

За допомогою анкет виявляють ступінь залучення сімей до освітнього процесу. Діагностичні методи використовують не тільки на первинних етапах організації роботи з батьками з економічного виховання дітей, а також під час її проведення з метою виявлення ефективності та реалізації запланованих цілей.

Наочно-інформаційні форми покликані сприяти поширенню певного інформаційного матеріалу серед батьків, які за різних причин не можуть відвідувати групові та колективні збори. Проте цей напрям роботи не може замінити живого спілкування педагога з батьками. Його слід розглядати як такий, що супроводжує інші форми взаємодії дошкільного закладу із сім'єю вихованців.

Основною наочно-інформаційною формою взаємодії дошкільного закладу з батьками є створення інформаційного стенду. Його розміщують у спеціально створеному куточку для батьків у групі. На ньому можна розміщувати конкретні поради та рекомендації для батьків з економічного виховання дошкільників, фотографії з життя дітей відповідно до теми (наприклад, фотозвіт про екскурсію дітей до магазину, присвячену вивченню теми «Гроші»).

Поруч розміщують папки-пересувки, які використовуються для поглиблення знань батьків із теми, яку розглянуто під час бесіди чи консультації. Їх комплектують відповідно до вимог вікової групи. Тематику папок-пересувок заздалегідь враховують у річному плані, щоб вихователі мали час для добору ілюстрацій і текстового матеріалу. Інформацію потрібно подавати у зрозумілій батькам формі, щоб вони могли отримати більш повні свідчення з питання, що їх цікавить. Також у папках може міститися та практичний матеріал: вірші, перелік рекомендованої художньої літератури для читання дітям, статті з газет та журналів, зміст вправ чи ігор, що можуть батьки організувати з дітьми самостійно [4; 2].

Створення буклетів є достатньо новою, але вже поширеною формою роботи з батьками. На буклеті розміщуються рекомендації чи

поради для батьків у скороченій тезисній формі. Наприклад, у буклеті можна коротко представити проблему споживання води чи електроенергії, надати поради щодо збереження та заощадження цих ресурсів усіма членами сім'ї. Важливою особливістю буклетів є те, що батьки можуть їх взяти із собою додому та прочитати більш уважно у зручний для них час.

Тематичні виставки, які теж розміщують у батьківському куточку на спеціальних полицях, дозволяють знайомити батьків із питаннями економічної освіти, досвідом практики виховання культури споживання в дітей дошкільного віку, розповсюджувати кращій сімейний досвід з економічного виховання. Автор О. Урбанська під час оформлення тематичних виставок рекомендує дотримуватися певних вимог. По-перше, пам'ятати, що метою такої виставки є не лише викликати інтерес до теми, а донести до батьків зміст і значущість того чи того питання виховання. По-друге, тематичні виставки можуть готуватися не лише вихователем однієї групи, а й педагогічним колективом всього закладу. По-третє, потрібно більш ретельно добирати практичний, ілюстративний матеріал, він має бути коротким, чітко сформульованим, точно відповідати обраній темі. Крім теоретичного матеріалу, потрібно давати практичні рекомендації для батьків: поради, приклади з життя, ілюстрації, фотографії, малюнки дітей тощо [7].

Мультимедійні презентації – це наочне представлення матеріалу педагогічного змісту з опорою на нові інформаційні технології. Показ мультимедійних презентацій або їхнього розміщення на сторінці інтернет-сайту дошкільного закладу набуває все більшої популярності з метою ознайомлення батьків із різними психолого-педагогічними питаннями. Оформлення презентацій дозволяє систематизувати, конкретизувати й узагальнити інформацію, супроводити її фотографіями з життя дітей у дошкільному закладі чи родині. Означені презентації можуть розкривати різні питання економічного виховання дошкільників для батьків і можуть містити матеріал спеціально для перегляду дітьми разом із батьками. Наприклад, повчальні історії

про необхідність заощадження природних ресурсів чи продуктів праці інших людей.

Провідну роль у побудові взаємодії дошкільного закладу із сім'єю вихованців відіграють практичні форми роботи. Оскільки безпосередній контакт з батьками сприяє налагодженню взаємовідносин з урахуванням індивідуальних запитів і особливостей кожного суб'єкта взаємодії.

Серед індивідуальних форм роботи первинною формою є відвідування вихователем сім'ї дитини. Ця форма майже не використовується в останні десятиліття, проте для організації економічного виховання дитини відіграє суттєву роль, оскільки дозволяє визначити умови, за яких зростають діти, економічні цінності та запити родини, на які в ній орієнтуються. Відвідування родини, на думку О. Урбанської, є відповідальним моментом, під час якого встановлюється довірчий контакт між батьками та вихователем. Указана форма роботи потребує завчасної підготовки: дізнатися про склад родини, з'ясувати, де працюють батьки, продумати питання до членів сім'ї щодо необхідних даних про дитину й підготуватися до відповідей на можливі питання з боку батьків. Головним завданням першої зустрічі є виявити лінію взаємовідносин, намітити план взаємодії та рекомендацій для сім'ї щодо виховання дитини. Метою повторного відвідування є ознайомлення з досвідом сімейного виховання та надання в разі необхідності допомоги батькам в організації виховного процесу вдома [7].

Однією з основних форм роботи з батьками є бесіда, її елементи містять у собі майже всі форми взаємодії. На важливості проведення бесід із батьками і заохочення їх до співпраці з освітніми закладами наголошував В. Сухомлинський. Він наголошував, що лише разом із батьками, сумісними зусиллями, педагога можуть зробити дітей щасливими [6]. Бесіда педагога та батьків є діалогом двох сторін і має заохочувати їх до обміну думками, сприяти встановленню взаєморозуміння в обговорюваному питанні. Будь-яка бесіда дозволяє не лише надати батькам корисні знання з певної теми, а й озброїти їх практичними навичками.

Близькими за змістом до бесіди, але різними за метою є консультації. Дослідниця

В. Кушнір, визначаючи ефективні форми взаємодії педагога з батьками для формування економічних знань у дітей, особливу увагу звертає на консультації. На її думку, ця форма роботи дозволяє успішно здійснювати диференційований підхід до сім'ї. Кожна консультація має бути спрямована на надання батькам потрібних знань та формування уміння використовувати їх у стосунках із дитиною. При цьому вона пропонує здійснювати не лише індивідуальні консультації, а об'єднувати їх у групові та колективні в спеціально створеній Школі молодих батьків. На таких консультаціях дослідниця радить представляти певну інформацію з питань економічного виховання, обговорювати статті з педагогічної преси за темою, прослуховувати аудіо-записи розповідей дітей для демонстрації та обговорення з батьками, ознайомлювати зі способами організації занять та ігор з економічного виховання дітей. На таких консультаціях може відбуватися обмін досвідом навчання та виховання між самими батьками. Щоб консультації досягли своєї мети, їх зміст має відповідати особливостям виховання у сім'ях, організуватися для певної категорії батьків [5].

Питання та пропозиції, які з тих чи тих причин не озвучено батьками вихователю під час бесід та консультацій, можна отримувати за допомогою спеціально створеної у батьківському куточку «Скринька пропозицій». Батьки залишають у ній зауваження, відгуки, пропозиції, описують проблемні ситуації, ініціюють проведення бесід, консультацій із певних тем. Ця форма є нетрадиційною та сприяє підвищенню довіри, взаємоповаги між батьками та педагогами.

Групові форми взаємодії дошкільного закладу із сім'єю зорієнтовані на засвоєння батьками певних знань економічної спрямованості й оволодіння вміннями їх застосовувати у вихованні власних дітей. Перевага надається методам, які залучають батьків до практичної діяльності, проводяться разом із дітьми, тому запрошення всіх батьків є недоцільним. У невеликих підгрупах батькам легше розкритися, зосередитися.

Так, запрошувати батьків на відкриті заняття економічної тематики краще невеликими підгрупами, щоб не відволікати дітей



від безпосередньої діяльності на занятті. Ця форма взаємодії допомагає їм краще пізнати зміст освітньо-виховної роботи в дошкільному закладі, глибше зрозуміти роботу вихователя, замислитися над тим, чим вони можуть допомогти йому у вирішенні педагогічних задач (М. Назарова). Відкриті перегляди дозволяють батькам спостерігати за своєю дитиною в ситуації, що відрізняється від сімейної. Тому, можуть порівняти знання та вміння своєї дитини з іншими, взяти до уваги методи та прийоми, які використовує вихователь із метою впливу на дітей (Г. Сорокіна) [2].

Достатньо новою, але ефективною формою взаємодії дошкільного закладу з батьками є семінари-практикуми та тренінги для батьків. Їх організують за результатами анкетування батьків, об'єднуючи за умовними мікрогрупами, для кожної з яких розробляється окремий план роботи. Така робота містить теоретичне ознайомлення з проблемою та практичне розв'язання конкретних ситуацій. Паралельно відбувається робота з дітьми за цією проблемою, що сприяє визначенню позицій дитини та дорослого [1]. Отже, такі форми дозволять не лише розповісти про методи і прийоми економічного виховання дітей, а також надати батькам можливість апробувати їх перед групою чи у дитячому колективі. Така практика надає батькам можливість наочно підтвердити правильність чи помилковість власних дій, одразу проаналізувати й усунути недоліки.

До групових форм роботи відноситься організація батьківського клубу з економічного виховання. На відміну від батьківських зборів, тут стосунки будуються з родиною на принципах добровільності, особистої зацікавленості, людей об'єднують спільні інтереси та діяльність, спрямована на пошук оптимальних форм виховання та навчання. У такому батьківському клубі людей об'єднує проблема економічного виховання дошкільників і спільний пошук оптимальних способів її розв'язання. У межах клубу реалізуються спільні дії батьків із дітьми з програвання ситуацій споживання, бережливого ставлення до ресурсів чи продуктів праці тощо.

Однією з найбільш відомих і використовуваних колективних форм взаємодії дош-

кільного закладу з батьками є батьківські конференції, які влаштовуються в межах дошкільного закладу з метою педагогічної просвіти батьків [4]. Ця форма цінна тим, що в ній можуть брати участь не лише батьки, а спеціалісти різних галузей. Кожна конференція може бути своєрідним звітом колективів дошкільних закладів про роботу з виховання дітей, на якій мають висвітлюватися актуальні педагогічні проблеми сьогодення. Зміст конференції визначається заздалегідь, до неї готуються доповіді вихователів та виступи батьків. Для вирішення питань з економічного виховання запрошуються спеціалісти з досвідом роботи. Їхній виступ має бути не простою констатацією фактів, а заохочувати до обговорення чи дискусії учасників конференції.

Залученню батьків до процесу формування економічних знань у дітей в умовах дошкільного закладу сприяє обговорення окреслених питань на батьківських зборах чи колективних зібраннях (Л. Лохвицька). Ця форма дозволяє дійти певних висновків із багатьох важливих проблем, підвищувати педагогічну культуру батьків, їхню відповідальність та активність (В. Сухар). Під час зборів батьки отримують багато корисної інформації (О. Доманюк). Цьому також сприяє запрошення на збори різних спеціалістів із проблеми, що обговорюється.

Залучення батьків до сумісної з дітьми діяльності в умовах дошкільного закладу є ефективним прийомом їхньої активізації. Це може бути залучення батьків до проведення свят і розваг, що організуються в дошкільному закладі. Так, батьків можна залучати до підготовки дитячих святкових костюмів, виготовлення посібників та іграшок, підготовки конкурсів чи участі в них [4]. Крім проведення свят і розваг економічного спрямування, вдалим варіантом є залучення батьків до трудової діяльності в дошкільному закладі. Вони можуть у групі ремонтувати поламані іграшки, поратися в зеленому куточку, прибирати на подвір'ї, виготовляти власними руками атрибути до свят із підручних матеріалів.

Отже, досвід практики та результати досліджень із проблем організації взаємодії дошкільного закладу з батьками, дозволяє зробити певні висновки. Сучасна педагогічна

практика має різноманітне коло форм роботи з батьківською спільнотою. Деякі із цих форм дуже близькі за цілями, але дозволяють урізноманітнити процес спілкування з батьками. Переважна більшість форм роботи застосовується практиками для залучення батьків до роботи з економічного виховання дітей.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці експериментальної системи взаємодії дошкільного закладу з батьками з економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

#### Список використаних джерел

1. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О. А. Рудік, І. М. Молодушкіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – 222 с.
2. Воспитатели и родители : из опыта работы / сост. Л. В. Загик, В. М. Иванова. – М. : Просвещение, 1985. – 96 с.
3. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.
4. За единство принципов воспитания детей в дошкольном учреждении и семье : из опыта работы / сост. Т. А. Маркова, Л. Г. Емельянова, Л. В. Загик, Ю. Г. Макова ; под ред. Р. А. Курбатовой. – М. : Просвещение, 1982. – 176 с.
5. Кушнір В. М. Психолого-педагогічні особливості взаємодії сім'ї та днз у формуванні економічної культури старших дошкільників / В.М. Кушнір // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ППЖовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 135–141.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – К. : Рад. школа, 1987. – 544 с.
7. Урбанская О.Н. Воспитателю о работе с семьей. Пособие для воспитателя детского сада / О. Н. Урбанская. – М. : Просвещение, 1973. – 179 с.

**S. A. IVANCHUK**

Sloviansk

#### FORMS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND FAMILIES INTERACTION WITH ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

*The article is devoted to the problem of pre-school education at present stage – economic education of pre-school children. Leading family influence on the economic culture formation of the child is emphasized.*

*On the basis of the works devoted to the problems of the organization of pre-school educational establishments effective interaction with family (L. Artemova, A. Bogush, R. Bure, L. Zahik, V. Kotyrla, T. Markova, L. Ostrovska and others) and economic education of pre-school children (T. Grass, N. Grama, N. Dudnik, N. Kryvosheia, V. Kushnir, T. Podkamynska, I. Yaryta and others.), the attempt to identify and justify the effective forms of interaction between a teacher and families with the aim of their economic education is worked out. The mentioned forms are divided into three groups: diagnostic, visual and informative, practical.*

*Key words: pre-school age children, economic education, pre-school educational establishment, family, interaction forms.*

**С. А. ИВАНЧУК**

г. Славянск

#### ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Статья посвящена актуальной проблеме дошкольного образования на современном этапе – экономическому воспитанию детей дошкольного возраста. Отмечается ведущее влияние семьи на становлении экономической культуры ребенка. На основе анализа работ, посвященных проблемам организации эффективного взаимодействия дошкольного учреждения с семьей (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Буре, Л. Загик, В. Котырло, Т. Маркова, Л. Островская и др.) и экономического воспитания детей дошкольного возраста (Т. Грасс, Н. Грамма, Н. Дудник, Н. Кривошея, В. Кушнір, Т. Подкаминская, И. Ярыта и др.), предпринята попытка определить и обосновать эффективные формы взаимодействия педагога с семьями воспитанников с целью их экономического воспитания. Указанные формы разделены на три группы: диагностические, наглядно-информационные, практические.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста, экономическое воспитание, дошкольное учреждение, семья, формы взаимодействия.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 376.352.04

**Ю. А. КАРТАВА**

м. Суми

yuliya-kartavaya@mail.ru

## ЛІКУВАЛЬНО-КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

*У статті автором зроблено аналіз поглядів на досліджувану проблему античних поетів, філософів, а також науковців, лікарів, педагогів, музикознавців різних історичних епох та країн світу. У статті показано, що в доісторичні часи музичне мистецтво пов'язано з міфами, магією, релігійним культом та ритуалами. На основі поглядів античних філософів-мислителів з'явилися різні теорії та концепції впливу музики на організм та психіку людини. Наукове осмислення вченими механізмів впливу музики на організм людини почалося на початку ХХ сторіччя. У статті акцентується увага на аналізі сучасних напрямів використання музичного мистецтва в лікувальній та корекційній роботі з дітьми різних категорій, зокрема психофізіологічного, психотерапевтичного, психологічного та соціально-педагогічного. Наведений матеріал у хронологічному порядку дозволив простежити часовий проміжок використання музичного мистецтва з лікувальною та корекційною метою.*

*Ключові слова: музичне мистецтво, музика, діти з порушеннями психофізичного розвитку, лікувальний вплив, корекційний вплив, історія розвитку.*

Актуальність дослідження лікувально-педагогічного впливу музичного мистецтва зумовлена сучасними змінами в розвитку спеціальної освіти, де пріоритетними стають завдання вдосконалення змісту корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, усвідомлення позитивних тенденцій і перенесення їх у практику сьогодення. Музичне мистецтво відіграє важливу роль у корекційно-розвивальній та лікувально-відновлювальній роботі з дітьми з обмеженими можливостями. Через музичне мистецтво дитина з вадами розвитку пізнає навколишню дійсність, засвоює загальнолюдські цінності тощо. Корекційно-педагогічні та лікувально-відновлювальні можливості музичного мистецтва передбачають знаходження засобів попередження та виправлення порушень у психічному стані, психічному та фізичному розвитку дитини з обмеженими можливостями. Таким чином, вагомим джерелом збагачення змісту корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є вивчення наукової та творчої спадщини поетів та філософів, науковців, педагогів, музикознавців різних історичних періодів, які вивчали проблему впливу музичного мистецтва на організм та психіку людини в цілому.

Усебічний та поліфункціональний вплив на людину мистецтва та музики зокрема висвітлено в наукових працях сучасних дослід-

ників Р. Вайноли, В. Гаврилюка, А. Голик, Г. Грищенко, І. Коршакової, І. Левченко, О. Медведєвої, С. Науменко та інших. Низкою науковців Л. Брозело, Т. Варьоновою, Г. Волковою, Н. Власовою, І. Гудим, Н. Збруєвою, М. Земцовою, А. Киштимовою, В. Кручиніним, Л. Куненко, І. Муратовим, Н. Остапенко, З. Пуніною та ін. визначено широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та висвітлено деякі історичні відомості щодо використання засобів музичного мистецтва в лікувально-відновлювальній та корекційно-педагогічній роботі.

Аналіз науково-методичних джерел показав недостатню розробленість і висвітлення проблеми історії використання музичного мистецтва з лікувальною та корекційною метою в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку і, відповідно, недостатнє впровадження досвіду в практику роботи спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для покращення ефективності корекційно-педагогічної та лікувально-відновлювальної роботи.

Враховуючи вищевикладене, нами здійснено аналіз літературних джерел на предмет лікувального та корекційного впливу музичного мистецтва в різні вікові періоди. Завдання дослідження передбачали висвітлення поглядів мислителів, поетів, науковців античного та сучасного часу щодо лікувально-

педагогічного впливу музичного мистецтва на організм і психіку людини в цілому та аналіз сучасних напрямів використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

У найдавніших свідченнях і документах музика фігурує як магічний засіб вигнання злих духів, що по суті є психотерапевтичним прийомом лікування хвороб [1]. V. K. Maurer зазначав, що в первісному суспільстві музика використовувалася у двох напрямках, як гімн, що був засобом згуртованості та єдності племені, та як мелодія мага-лікаря, який виганяв злих духів і налаштовував організм на здоров'я. Основу магічних ритуалів складав ритм, музичний ритм, який ґрунтувався на однамітному повторенні примітивних ритмічних рухів – кроків, стрибків, поворотів, кружляння, замахів рук, ударів ніг по землі, оплесків у долоні. Усі ці рухи складали ритмічний танок. Першою музикою, яка задавала чіткий ритм, були звуки барабанів, шум браслетів та амулетів [12].

Відомості про лікувальний вплив музикою знаходимо в культурі різних країн стародавнього світу. Так, у Єгипті жерці лікували захворювання звуками різної висоти [1]. У Китаї музику використовували для зменшення напруги, тобто як релаксаційну техніку [8]. У період коптської культури хворих на епілепсію лікували за допомогою співу псалмів [1]. У стародавньому Іраку в епоху Омейядів та Аббасидів музику використовували для лікування хворих, полегшення болю та відновлення розуму та фізичної сили [8].

Лікувальний вплив музики згадується і в античній міфології, де музика усвідомлювалася як явище магічного характеру. У міфі про Орфея згадується, що знаменитий герой своїм співом покращував вдачу людей, приборкував диких звірів і птахів. У Гомерівському епосі («Одіссея») наводиться опис того, як від музики та співу перестала кровоточити рана Одіссея. Давньогрецький герой Ахілл напади своєї люті усмиряв співом і грою на лірі. Аполлон – покровитель співаків і музикантів, під час Пелопоннеської війни припинив чуму грою на музичному інструменті [5]. Також в античних працях ми знаходимо безліч свідчень про зцілення музикою, лікуван-

ня її звуками. Великий лікар стародавності Авіценна називав мелодію «нелікарським» засобом лікування поряд із дієтою, запахами та сміхом. У «Каноні лікарської науки» він пропонував людям, які страждають на меланхолію, слухати музику та спів пташок. Боецій, у трактаті «Повчання до музики», розповідав, як музиканти Терпандр і Аріон за допомогою співу позбавили жителів Лесбосу й іонян від важких хвороб. Лікар Асклепід звуками музики усмиряв розбрати, а грою на трубі відновлював слух глухим [6].

Античні давньогрецькі філософи-мислителі розглядали музику як найважливіший засіб впливу на моральний світ людини, виховання та виховання характеру, створення певної психологічної налаштованості особистості (теорія етосу) та як засіб психологічного очищення, яке відчуває людина після спілкування з мистецтвом (теорія катарсису). За теорією Етосу – теорією про значний вплив музики на людське буття – музика створює різні стани душі. На думку Платона, могутність і сила держави залежить від того, яка музика в ній звучить, у яких ладах і ритмах, що має здатність робити душі людей відповідно їм самим. У діалозі «Держава» Платон говорить, що заняття музикою повинні бути основою державної системи виховання [4]. Поняття катарсису використовували у своїй філософії Піфагор, Платон, Аристотель та інші, які звернули увагу на психологічне «очищення» людини від спілкування з музикою та іншими видами мистецтва. Піфагор рекомендував музику як панацею для тіла й душі, а тому встановив, що музика здатна підвищувати та розвивати також інтелект людини [5; 6]. Він зазначав, що музика та гарне харчування є ідеальним способом підтримання здорового духу і тіла. Піфагорійці розробили теорію очищення душі від шкідливих пристрастей (гніву, жадання, страху, ревності і т. п.) шляхом впливу на неї спеціально підібраної музики [7].

Ідеї Піфагора та Платона найбільший розвиток отримали в працях Аристотеля, розробника вчення про мімесис, у якому розкриваються уявлення про внутрішній світ людини та способи впливу на нього за допомогою мистецтва. На цій теорії розроблено концеп-

цію катарсису, згідно з якою в душі людини відбувається звільнення від хворобливих станів, що забезпечує надалі стабільне моральне та психічне здоров'я. Аристотель вважав музику способом очищення душі від пристрасті. Він детально описав музичні лади, які ведуть до зміни психіки [9].

На основі античної теорії музичного етосу та у зв'язку з розвитком раціоналістичної філософії та психології з'явилася теорія про афекти, що вивчала вплив різних ритмів, мелодій і гармоній на емоційний стан людини. Теоретичне обґрунтування вчення отримало в основоположника французької раціоналістичної філософії Рене Декарта. Надалі, у середні віки, катарсистичний вплив музики пов'язаний із теорією афектів і теорією психоаналізу З. Фрейда, К. Юнга.

У XVII–XVIII ст. вчення про використання музики в медичних цілях отримало назву «Jatromusica». У цьому напрямі вивчалися фізіологічні реакції, що відбувалися в організмі під час її прослуховування. На початку XIX ст. французький лікар-психіатр Жан Етьєн Домінік Ескіроль став використовувати музику в психіатричних закладах. Наприкінці XIX ст. І. Тарханов у своїх дослідженнях довів, що мелодії, які приносять людині радість, позитивно впливають на її організм: уповільнюють пульс, збільшують силу серцевих скорочень, сприяють розширенню судин, нормалізують артеріальний тиск, стимулюють травлення, підвищують апетит. Приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, поліпшують обмін речовин, стимулюють дихання, посилюють увагу, тонізують центральну нервову систему [5; 6].

Наукове осмислення вченими-медиками механізмів впливу музики на організм людини почалося на початку XX сторіччя. У другій її половині в різних країнах музику почали застосовувати як самостійний вид терапії – музикотерапії.

Вищезазначені напрями та теорії лягли в основу сучасних напрямів використання музичного мистецтва в лікувальній та корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Розкриємо більш детально кожний із них.

*Психофізіологічний* напрям пов'язаний із позитивним впливом музики на різні функції

організму. В. Бехтерев вважав, що за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи людини: загальмувати занадто збуджені темпераменти та розгальмувати загальмованих, урегулювати неправильні та зайві рухи. Для цього необхідно виявити ритмічні рефлексії та пристосувати організм людини відповідати на певні подразники (слухові та зорові) [6]. У подальшому спеціальні дослідження С. Корсакова, І. Догеля, І. Сеченова, І. Тарханов, Г. Шипуліна та ін. підтвердили думку про позитивний вплив музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центральну нервову. Також виявлено, що позитивні емоції, які люди отримують від слухання музики, чинять лікувальний вплив на психосоматичні процеси, сприяють регуляції психоемоційного стану, мобілізують його резервні сили. [7]. Надалі дослідження лікарів і психологів показали, що вплив музики на організм людини доволі широкий. І. Гриньова зазначала, що мелодійна музика забезпечує седативний ефект, ритмічна та енергійна музика в помірному темпі й динамікою має тонізуючий ефект і використовується у відновлювальній судинній терапії, у тому числі в разі порушення мозкового кровообігу. Про позитивний вплив музики на центральну нервову систему говорили психіатри А. Гройсман, В. Райков. Нормалізацію діяльності серцево-судинної системи в процесі сприймання музики, виконаної на кларнеті та скрипці, спостерігала С. Мамулова. Лікувальний вплив художнього співу, вокалотерапії, застосування її з лікувально-оздоровчою метою у практиці показано С. Шущарджаном [7].

Позитивні висновки вчених лягли в основу наукового обґрунтування можливості використання музики в корекційній роботі як з дорослими, так і з дітьми з проблемами розвитку (В. Бехтерев, П. Анохін, О. Яхніна та ін.). Ними доведено, що музика, яка сприймається слуховим рецептором, впливає і на дорослого, і на дитину, спричиняючи зміни кровообігу, дихання. Так, В. Бехтерев акцентував на особливості та довів, що якщо встановити механізми впливу музики на організм, то можна викликати чи послабити збудження.

П. Анохін, вивчаючи вплив мажорного та мінорного ладу на стан організму, визначив, що вмiле використання мелодійного, ритмічного й інших компонентів музики допомагає під час роботи та відпочинку. О. Яхніною доведено, що цілеспрямоване сприймання музики дітьми з порушеннями слуху сприяє формуванню в них мовленнєвої функції, інтонаційної сторони усної мови. Саме під час декламації пісень під музику, виконанні спеціальних мовленнєвих вправ під музику діти легше оволодівають висотними та динамічними модуляціями голосу, темпом мовлення, його злітністю, ритмічною організацією слів, фраз, що зумовлено близькістю визначених інтонаційних структур в музиці та мовленні [7].

Низкою науковців доведено, що спів розвиває голосовий апарат дітей із порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, укріплює голосові зв'язки, покращує мовлення, формує вокально-слухову координацію. Лікарями та логопедами показано, що спів можна використовувати для лікування заїкання і, при цьому, спостерігалася виразна позитивна динаміка в корекції цього дефекту мовлення.

Виконання музично-ритмічних рухів також підвищує загальний життєвий тонус дітей із порушеннями слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, допомагає у формуванні основних рухів, регулює діяльність багатьох систем організму (серцево-судинної, дихальної, опорно-рухової), виробляє правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом чинить корекційний вплив на формування мовленнєвої функції дітей із проблемами [7].

*Психотерапевтичний напрям* використання музики передбачає її лікувальний вплив на психіку та через психіку на організм людини та позбавлення від різних емоційних, особистісних, соціальних та інших проблем. На сучасному етапі музична терапія є одним із методів лікування без лік і профілактики широкого спектру захворювань. Важливу роль у розвитку музичної терапії зіграв філософ Платон (347–427 до н.е.), який вважав, що музика призводить серця дітей до

рівноваги і, поряд із гімнастикою, є засобом оздоровлення [1; 4].

*Психологічний напрям* використання музики передбачає її вплив на різні структурні компоненти людської психіки. На початку ХХ сторіччя з'явилася значна кількість робіт із музичної психології у Л. Виготського та Б. Теплова. Психологічний аспект впливу музики на дитину з проблемами в розвитку пов'язаний, перш за все, з корекцією порушень пізнавальної, емоційно-особистісної сфери дітей, де важливе місце займає розширення соціального досвіду, комунікація, уміння адекватно спілкуватися, взаємодіяти в спільній діяльності з однолітками та дорослими. Вплив музики на розвиток і корекцію психічних процесів, формування їхньої довільності, цілеспрямованості підтверджується дослідженнями С. Міловської, І. Євтушенко, Е. Медведєвої та ін. [7].

У практиці психокорекційної роботи під час впливу на емоційно-особистісну сферу музика виконує релаксаційну, регулюючу, катарсичну функції. Вважається, що релаксація музикою сприяє зняттю психічної напруги, через що вона широко застосовується в психотерапії, а також у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами різних категорій та в багатьох інших оздоровчих системах. Релаксаційна музика особливо ефективна для людей із підвищеним тонусом м'язів, тому її доцільно використовувати для зняття м'язової напруги у дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату із гіпертонусом м'язів кінцівок та тулуба [10].

Регулююча функція музики передбачає визначення меж, у яких може й повинна діяти людина [3]. Для дітей із проблемами розвитку ця функція забезпечує формування її поведінки та регулювання емоційних проявів у колективі, сім'ї, дошкільному закладі, школі, побуті тощо. Під час співу, музичних рухів у колективі дитина з проблемами проявляє свої індивідуальні здібності, вчиться підкорювати свої дії загальним завданням. Вплив музики буває іноді більш ефективним, ніж вмовляння чи покарання, оскільки вона може безпосередньо впливати на почуття дитини через емоційно-образний зміст музичного

твору, спонукати дитину до співпереживання, формувати її внутрішній світ.

Психологічний механізм катарсиса був детально досліджений Л. Виготським у роботі «Психологія мистецтва», де визначено, що «мистецтво завжди несе у собі те, що долає звичайне почуття», «переробка почуття в мистецтві полягає в перетворенні на свою протилежність, тобто позитивну емоцію» [2, 318]. Сучасні дослідження доводять, що дитина з проблемами розвитку, яка входить у світ музики позитивно та якісно змінюється у своєму розвитку. Так музика допомагає дитині очиститися від негативних хвилювань, що нашарувалися, подолати тривожність, страх і вступити на новий шлях відношень з оточуючим світом [2; 7].

Поняття катарсису тісно пов'язано з поняттям «художнє (музичне) сприймання», процес якого у дітей з різними порушеннями в розвитку має свої особливості, зумовлені природою та характером порушення. Наприклад, у дітей із порушеннями зору в більшому ступені катарсистичного ефекту можна досягти через сприймання інструментальних і вокальних музичних творів, участі в активних формах музикотерапії.

*Соціально-педагогічний напрям* впливу музики здійснюється двома шляхами: шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо у житті, так і через музичні твори та шляхом діяльності, пов'язаної з музичним мистецтвом. Ще у Древній Греції вважалося необхідною музична освіта, тому що музика сприяє особистісному становленню дитини [8].

Соціально-педагогічний вплив музики на дитину з проблемами, пов'язаний із наданням їй необмежених можливостей для самовираження та самореалізації як у процесі творчої діяльності, так і в пізнанні й утвердженні свого Я. Створення дитиною продуктів музичної діяльності полегшує процес її комунікації з дорослими та однолітками на різних вікових етапах. Інтерес до результатів творчості, сприйняття нею продуктів художньої діяльності підвищує самооцінку дитини з порушеннями психофізичного розвитку, її самосприймання. Музика також формує уявлення дитини про довкілля, розширює музичний світогляд [7].

У процесі музичної діяльності діти прислухаються до звучання, порівнюють звуки, які подібні та різні, знайомляться з їхнім виразним звучанням, виявляють характерні змістові особливості художніх образів, вчать розбиратися у структурі музичного твору, передаючи у співі, рухах. Відповідаючи на питання педагога, дитина робить перші узагальнення й порівняння, визначає загальний характер п'єс, помічає, що літературний текст пісні яскраво відображений засобами музичної виразності.

Отже, аналіз міфологічної літератури, фізіологічних, музикознавчих, психолого-педагогічних наукових праць із проблеми дослідження показав інтерес античних поетів і філософів-мислителів та фізіологів, лікарів, психологів, педагогів різних історичних часів на проблему впливу музики на організм людини. Висвітлено сучасні напрями використання музичного мистецтва в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку ґрунтуються на попередніх експериментальних дослідженнях, що доводять потужний вплив музичного мистецтва на всі психічні та фізіологічні процеси в організмі людини. Використання історичного досвіду в корекційно-педагогічній роботі надасть можливість свідомо підходити до використання засобів музичного мистецтва в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, обґрунтовуючи їхню доцільність. Подальші перспективи дослідження передбачають висвітлення корекційних можливостей музичного ритму в роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

### Список використаних джерел

1. Балаха-аль. А. Х. Научное объяснение музыкальной терапии [Электронный ресурс] / А. Х. Аль-Балаха. – Режим доступа : [http : // kenanaonline.com/search](http://kenanaonline.com/search).
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.
3. История музыки : учебное пособие / И. А. Никеева, Л. Р. Фаттахова. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2004. – 84 с.
4. Калмыкова С. Музыкальная эстетика в античной философии и раннем христианстве / С. Калмыкова // Универсум платоновской мысли : Неоплатонизм и христианство. Апологии Сократа. – СПб., 2001. – С. 42–50.
5. Лікування музикою. Історія [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http : ar25.org/HYPERLINK](http://ar25.org/HYPERLINK) "http://ar25.org/article/likuvannya-muzykoyu-istoriya.html"articleHYPERLINK; <http://ar25.org/article/likuvannya-muzykoyu-istoriya.html>

6. Мацышина Е. В. Психофизиологическое воздействие музыки на организм человека [Электронный ресурс] / Е. В. Мацышина. – Режим доступа : [festival.1september.ru/articles/598891/](http://festival.1september.ru/articles/598891/)
7. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева ; под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
8. Тахер Н. Х. Психотерапевтические эффекты музыки / Н. Х. Тахер // Психологический журнал. – 2012. – № 3–4. – С. 116–120.
9. Тугеева Л. Аристотель. Учение о мимесисе [Электронный ресурс] / Людмила Тугеева. – Режим доступа : <http://tugeeva.ru/?p=282>
10. Эберт Д. Стресс и релаксация / Д. Эберт // Физиологические аспекты йоги / Пер. с нем. Р. С. Минвалеева. – Leipzig : Veb Georg Thieme, 1999. – 166 с.

**YU. A. KARTAVA**

Kyiv

### **THERAPEUTIC AND CORRECTIONAL INFLUENCE OF MUSICAL ART IN THE HISTORICAL ASPECT**

*In the article the author of the analysis looks at studying the problem of ancient poets, philosophers and scientists, doctors, teachers, musicologists different eras and countries. The article shows that in prehistoric times the musical art associated with myths, magic and religious rituals and worship. Based on the views of the ancient philosophers, thinkers appeared theories and concepts of the impact of music on the body and psyche. Scientific understanding of the mechanisms scientists impact of music on the human body began in the early twentieth century. The article focuses on the analysis of contemporary uses of music in therapeutic and remedial work with children of different categories, including physiological, psychotherapeutic, psychological, social and pedagogical. The above material chronologically trace the time period allowed the use of music in medical and remedial work.*

*Keywords: music art, music, children with psychophysical development, therapeutic effect, correctional influence of history.*

**Ю. А. КАРТАВАЯ**

г. Киев

### **ЛЕЧЕБНО-КОРРЕКЦИОННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

*В статье автором освещен анализ взглядов на исследуемую проблему античных философов, поэтов, а также ученых, врачей, педагогов, музыковедов разных исторических эпох и стран мира. В статье показано, что в доисторические времена музыкальное искусство связано с мифами, магией, религиозным культом и ритуалами. На основе взглядов античных философов-мыслителей появились теории и концепции воздействия музыки на организм и психику человека. Научное осмысление учеными механизмов воздействия музыки на организм человека началось в начале XX века. В статье акцентируется внимание на анализе направлений использования музыкального искусства в лечебной и коррекционной работе с детьми разных категорий, включая психофизиологический, психотерапевтический, психологический и социально-педагогический. Приведенный материал в хронологическом порядке позволил проследить временной промежуток использования музыкального искусства в лечебной и коррекционной целях.*

*Ключевые слова: музыкальное искусство, музыка, дети с нарушениями психофизического развития, лечебное воздействие, коррекционное влияние, история развития.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015



УДК: 378.147+372.851

**Л. О. КИРИЛОВА, В. С. МАЛИШКО**

м. Одеса

zamzaoch@oneu.edu.ua

## ОЛІМПІАДНИЙ МАТЕМАТИЧНИЙ РУХ ЯК СКЛАДОВА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

*У статті проведено аналіз організації гурткової та олімпіадної роботи з математики для студентів економічного профілю. Досліджено організацію олімпіадного математичного руху, який є важливим складником науково-дослідної роботи в економічних університетах. Запропоновано заходи щодо оптимізації проведення олімпіад для студентів-економістів. Головним із них є професійна направленість олімпіадного математичного руху. Наведено приклади задач економічного змісту. Встановлено, що залучення до банку завдань прикладних задач дозволить суттєво підвищити здатність студентів до математичного моделювання економічних процесів.*

*Ключові слова: олімпіадний математичний рух, студенти-економісти.*

Євроінтеграційні процеси в українському суспільстві зумовили перехід вищої освіти на нові орієнтири в підготовці фахівців. Побудова незалежної держави, в господарстві якої домінують високорозвинуті технології, передбачає процес оновлення змісту вищої освіти згідно європейським стандартам. Основою такого оновлення є впровадження компетентнісного підходу, що передбачає не лише отримання студентом певних знань, умінь та навичок, а й активного, креативного, творчого їхнього застосування. Підготовка фахівців, здатних до творчості та інновацій, неможлива без проведення у ВНЗ конструктивної науково-дослідної студентської роботи.

Фундамент наукових досліджень студентів економічного профілю закладається на початкових курсах під час вивчення загальнонаукових дисциплін. Із перших кроків навчання в університеті потрібно розвивати інтерес студента до науково-дослідної роботи. Математика відіграє в розвитку зацікавленості студента до науки особливу роль, оскільки охоплює широке коло фундаментальних та прикладних досліджень. Основними формами науково-дослідної роботи студентів економічного фаху в процесі вивчення математичних дисциплін є заняття в гуртках та участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях.

Проблемам організації науково-дослідної роботи студентів присвячено праці А. Возняка, О. Дячук, М. Євтух, Н. Кушнарєнко, О. Микитюк, В. Назаревич, О. Овакілян, О. Речицького, С. Решнова, Л. Султанової, В. Шейко. У них розглянуто різні шляхи вдосконалення

методики проведення науково-дослідної діяльності студентів різного професійного напрямку. Проблема організації науково-дослідної роботи студентів-економістів під час вивчення математики залишилася поза увагою українських педагогів і тому потребує дослідження.

Метою статті є аналіз організації науково-дослідної роботи студентів поза навчальним процесом, оскільки вона не є жорстко регламентованою й потребує від викладача, який здійснює керівництво цією роботою, педагогічної майстерності, наукової обізнаності та творчого підходу.

Залучення студентів до наукової діяльності, як зазначає А. Кузьмінський, повинно мати чітку спрямованість, плановість, наукову координацію, бути частиною професійної підготовки фахівців [1, 391].

Багаторічне керівництво науковим студентським гуртком із математичних методів в економіці та неодноразове проведення математичних олімпіад для студентів економічного напрямку в Одеському національному економічному університеті дозволяє поділитись досвідом з організації цієї роботи.

Науково-дослідна робота студентів є невід'ємним складником підготовки висококваліфікованого фахівця. На думку Н. Кушнарєнко та В. Шейко, головними завданнями науково-дослідної діяльності студентів у вищому навчальному закладі є такі: 1) формування у студентів наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; 2) допомога студентам у якнай-

швидшому оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; 3) розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у процесі розв'язування практичних завдань; 4) прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; 5) розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання в практичній роботі; 6) розширення теоретичного світогляду і наукової ерудиції майбутніх фахівців; 7) створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у вищому навчальному закладі резерву вчених, дослідників, викладачів [5, 24–25].

Науково-дослідну діяльність студентів можливо розподілити за напрямками її здійснення так: навчально-дослідна робота, що здійснюється в межах навчального процесу, є обов'язковою для кожного студента та регламентується навчальними планами та програмами; науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у гуртках, лабораторіях, товариствах, секціях; організація наукових заходів, а саме конференцій, конкурсів, олімпіад тощо.

Олімпіадний студентський рух започатковано ще за радянських часів. В Україні продовжено традицію проведення олімпіад серед талановитої студентської молоді. У наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.12.2012 р. № 1410 «Положення про проведення Всеукраїнської студентської олімпіади» [2] зазначається, що основними завданнями олімпіади є розвиток обдарованої молоді, сприяння реалізації її творчих здібностей, а також стимулювання творчої праці студентів, педагогічних та науково-педагогічних працівників. Цим положенням регламентується проведення олімпіад.

Перший тур олімпіади з математики в Одеському національному економічному університеті проводиться у два етапи: на першому – олімпіада в межах окремих груп із метою відбору кращих студентів для участі в університетській олімпіаді; на другому – університетська олімпіада.

Переможці університетської олімпіади з математики обов'язково нагороджуються почесними грамотами, які їм урочисто вручають проректор або декани. На дошку пошани

вписуються прізвища переможців університетської олімпіади з математики. Ці заходи заохочують студентів до активної участі в олімпіадах. Студентам, які показали добрий результат, пропонують узяти участь у роботі наукового гуртка з математичних методів в економіці.

Підготовка студентів до другого туру олімпіад є кропіткою роботою. Для її ефективного проведення потрібно здійснити такі наступні заходи: розробка методичного забезпечення олімпіадних задач; донесення інформації до кожного студента університету з питань роботи гуртка та проведення олімпіад; психологічний супровід олімпіадного процесу, пов'язаний зі стресовими ситуаціями, які притаманні кожному змагання; координація олімпіадного гурткового руху з іншими формами навчального процесу (підготовка до олімпіади не повинна відбуватися всупереч навчальному процесу, а доповнювати його); фінансово-правовий складник олімпіадного руху, що припускає матеріальне та заохочувальне стимулювання як студентів-переможців, так і викладачів, які займаються олімпіадною роботою.

Неможливо переоцінити внесок педагогів, які організують олімпіадний рух, у розвиток креативних і творчих якостей студентів. Російські вчені А. Попов та Н. Пучков у своїх роботах [3, 4] зазначають, що вагомою психолого-педагогічною умовою ефективності олімпіадного руху є наявність на чолі олімпіадної мікрогрупи, а також і під час змагань, духовно-моральної особистості, яка володіє не тільки професійними якостями, але й може стати для студентів справжнім лідером і Вчителем у процесі проектування власної освітньої траєкторії.

Зауважимо, що робота математичного гуртка проводиться за принципом професійної спрямованості. На відміну від розв'язування класичних абстрактних математичних задач, учасники гуртка вчать математичному моделюванню економічних ситуацій і подальшому їхньому вирішенню. Для ефективної роботи проводиться міжкафедральний семінар кафедр «Математичних методів» та «Економіки підприємства», де розглядаються олімпіадні задачі. Наведемо приклади задач,

що входили до завдань Всеукраїнської студентської математичної олімпіади та допрацьовані нами з метою надання їм економічного сенсу.

Задача 1 (класичний варіант). Скількима способами з множини  $A = \{1, 2, 3, \dots, 6\}$  можна вибрати дві непорожні підмножини  $B$  та  $C$  за умови, що  $\forall b \in B, \forall c \in C$  виконується нерівність  $b < c$ ?

Задача 1 (професійно-орієнтований варіант). У кондитерському відділі крамниці продаються цукерки шести видів, що позначені в порядку зростання вартості цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6. Скількима способами можна вибрати два кошика цукерок за умови, що вартість кожного виду цукерок першого кошика менше вартості кожного виду цукерок другого кошика.

Задача 2 (класичний варіант). Задано рівняння двох сторін ромба  $x - 5y + 37 = 0$ ,  $5x - y - 31 = 0$  і одна з його вершин (2; 3). Знайти площу ромба.

Задача 2 (професійно-орієнтований варіант). Земельна ділянка має форму ромба. На карті місцевості відомі координати двох допіг, що обмежують ділянку:  $x - 5y + 37 = 0$ ,  $5x - y - 31 = 0$ . Також відомі координати однієї з вершин ділянки (2; 3). Знайти площу ділянки.

Задача 3 (класичний варіант). Обчислити

інтеграл 
$$\int_0^{\pi/2} \frac{dx}{1 + \operatorname{ctg}^{2011} x}.$$

Задача 3 (професійно-орієнтований варіант). Продуктивність праці протягом перших  $\pi/2$  годин роботи описується функцією

$$f(t) = \frac{1}{1 + \operatorname{ctg}^{2011} t}.$$

Обчислити обсяг про-

дукції, виготовленої за  $\pi/2$  годин роботи.

Професійно-орієнтовані задачі заохочують студентів до поглибленого навчання математики як важливого елемента дослідження економіки. Виступ учасників гуртка з математичних методів аналізу економіки Одеського національного економічного університету у II турі Всеукраїнської математичної олімпіади показує, що кафедрою та керівництвом гуртка обрано ефективний шлях підготовки студентів-дослідників, студентів-

науковців. Відзначимо такі результати: Н. Григор'єва у 2012 році посіла 3 місце, К. Наровенко у 2013 році посів 4 місце. Інші учасники ввійшли до десятки кращих математиків серед нематематичних вищих навчальних закладів України.

Проте місця, отримані на Всеукраїнській олімпіаді, не є головним показником якості підготовки студентів до олімпіади. В університеті в певний час може навчатись один або декілька студентів, які мають високий рівень математичної підготовки та посіли високе місце в олімпіаді. Але це не свідчить про те, що керівництво олімпійським рухом добре організовано. Наявність доволі великої групи студентів, які щорічно здатні брати участь у змаганнях, зробити певний крок у своєму розвитку, оцінити свої сильні та слабкі сторони, свої можливості та перспективи – ось головна умова плідної роботи педагогів з організації олімпіадного креативного освітнього руху.

Аналіз навчання фахових дисциплін студентами, які брали участь у роботі математичного гуртка та олімпіаді з математики, свідчить про те, що студенти мають високу успішність із фахових дисциплін і використовують набуті математичні знання під час їхнього вивчення; є активними учасниками в науково-дослідній роботі; використовують математичні методи під час написання курсових та дипломної робіт.

Незважаючи на те, що олімпіада має позитивний вплив на процес підготовки фахівців в університеті, можна виокремити певні недоліки щодо її проведення:

- не завжди керівництво університету (ректорат, деканати) бачить сенс у проведенні якісної олімпіадної роботи з математики та заохочуванні, у тому числі й матеріальному, учасників олімпіадного руху (студентів, викладачів);
- другий тур всеукраїнської олімпіади потрібно проводити окремо для економічних університетів, що дозволить залучити до банку завдань професійно-орієнтовані та проблемні задачі;
- не обмежувати олімпіадну роботу з математики лише першими курсами, але й на старших курсах продовжувати проводити гурткову роботу з математичних методів (сумісно з фаховими кафедрами).

Усунення зазначених недоліків дозволить підняти олімпійський математичний студентський рух на новий якісний рівень, що є запорукою підготовки висококваліфікованого економіста, здатного застосовувати математичні методи в професійній діяльності.

Отже, у роботі проведено аналіз гурткової та олімпіадної роботи з математичних дисциплін в економічних ВНЗ. Доведено, що активна участь у роботі математичного гуртка та підготовці до олімпіади з математики позитивно впливає на подальшу фахову науково-дослідну роботу студентів. Для більш детального дослідження олімпіадного та гурткового математичного руху потрібно розглянути систему професійно-орієнтованих задач, критерії та норми їхнього оцінювання. Це дозволить оптимізувати роботу матема-

тичних гуртків та проведення олімпіад і, як наслідок, удосконалити процес підготовки компетентних економістів.

#### Список використаних джерел

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1410 від 13.12.2012 «Положення про проведення Всеукраїнської студентської олімпіади» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
3. Пучков Н. П. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников / Н. П. Пучков, А. И. Попов // Вестник ТГТУ. – Тамбов, 2008. – Т. 14, № 4. – С. 988–1001.
4. Пучков Н. П. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: учеб.-метод. пособие / Н. П. Пучков, А. И. Попов. – Тамбов, 2009. – 180 с.
5. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 5-те вид., стер. – К.: Знання, 2006. – 307 с.

**L. O. KYRYLOVA, V. S. MALYSHKO**  
Odesa

#### THE MATHEMATICAL OLYMPIAD MOVEMENT AS A COMPONENT OF RESEARCH WORK OF FUTURE ECONOMISTS

*In the article the analysis of the organization of the club and competition on mathematics for students of Economics. Mathematical competition movement is an important component of scientific research of future students-economists. The authors explores the organization of the mathematical competition in economic universities. They proposes measures to optimize the conduct of competitions for students of Economics.*

*Key words: mathematical competition movement, economics students.*

**Л. А. КИРИЛЛОВА, В. С. МАЛЫШКО**  
г. Одесса

#### ОЛИМПИАДНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

*В статье проведен анализ организации кружковой и олимпиадной работы по математике для студентов экономического профиля. Исследовано организация олимпиадного математического движения, которое является важной составляющей научно-исследовательской работы в экономических университетах. Предложены пути оптимизации проведения олимпиад для студентов-экономистов.*

*Ключевые слова: олимпиадное математическое движение, студенты-экономисты.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

**І. А. КНЯЖЕВА**

м. Одеса

irina.knyazheva@gmail.com

## **АЛГОРИТМ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»**

*Статтю присвячено розкриттю особливостей авторської технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістерської підготовки, алгоритму її реалізації. Розкрито принципи, згідно з якими здійснювалось її впровадження (цілісності, додатковості, діалогічності, суб'єктності, контекстності, а також елективності). Визначено її основні структурні компоненти – цільовий, концептуальний, змістовний, процесуальний – як сукупність форм, засобів і методів організації педагогічного процесу, відбір і застосування яких відбувається пофазно. Показано особливості реалізації технологічних фаз культууроосвоєння, культуровідтворення та культуротворення.*

*Ключові слова: методична культура, майбутні викладачі педагогічних дисциплін, дошкільна освіта, педагогічна технологія, алгоритм реалізації.*

Необхідність модернізації системи вищої освіти як важливого інструмента розвитку сучасного суспільства націлює його на необхідність підготовки майбутніх викладачів як висококваліфікованих професіоналів, здатних до культуровідповідної культуротворчої діяльності. Це зумовлює важливість формування та розвитку методичної культури майбутніх викладачів вищої школи, особливо таких, які готуватимуть фахівців для першої ланки освіти – дошкільної, актуальність розробки ефективних стратегій і технологій, які сприяють вирішенню означеної проблеми.

Розробляючи педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», спиралася на результати наукових досліджень, присвячених системному аналізу мети, завдань, принципів, змісту і форм організації професійної підготовки педагогів (О. А. Абдулліна, О. В. Глузман, Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, С. А. Литвиненко, В. І. Луговий, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа та ін.); застосуванню в цьому процесі інноваційних технологій (А. М. Алексюк, В. І. Бондар, І. М. Богданова, А. М. Богуш, Є. В. Бондаревська, К. Я. Вазіна, Г. К. Селевко, Н. Є. Щуркова та ін.); закономірностям формування особистості педагога (С. І. Архангельський, Є. С. Барбіна, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, М. Б. Єв-

тух, Н. В. Кузьміна, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Н. М. Тарасевич, Н. В. Чепелева та ін.); особливостям структури та функцій педагогічної діяльності, формування готовності майбутніх педагогів до її здійснення в умовах педагогічного процесу вищого навчального закладу (Ф. Н. Гоноболін, В. І. Загвязинський, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, А. Ф. Липенко, О. Г. Мороз, О. М. Пехота, Г. П. Щедровицький та ін.).

Метою статті є висвітлення алгоритму реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Аналіз науково-методичної літератури [2; 3; 6; 8 та ін.] показує, що введення до наукового обігу поняття «педагогічна технологія» є результатом якісно нового етапу розвитку педагогічної науки, трансформацією методики в педагогічну технологію. Серед причин також можна назвати й такі, як прагнення перевести педагогічний процес із функціонального режиму в розвивальний, із екстенсивного в інтенсивний; необхідність запровадження системно-діяльнісного підходу; потребу в здійсненні особистісно зорієнтованого навчання; можливість проектування алгоритму організаційних форм, процедур, методів і прийомів, що забезпечують гарантовані освітні результати, мобілізуючи кращі досягнення науки та практики.

У загальному розумінні технологія (від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, вчення) трактується як сукупність методів, способів і прийомів отримання, обробки та переробки сировини й напівфабрикатів для отримання готової продукції [5]; процес послідовного, покрокового виконання розробленого на науковій основі рішення якої-небудь виробничої чи соціальної проблеми [6, 8]; спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального поділу на процедури й операції з їхньою подальшою координацією та вибором оптимальних засобів і методів їхнього виконання [1, 278]; спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу завдяки поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур й операцій, які виконуються більш-менш однозначно й мають за мету досягнення високої ефективності [2, 8]; наука про майстерність, мистецтво практичної діяльності ([4] та ін.). Таким чином, толерантність, з одного боку, – сукупність прийомів і засобів обробки, зміни стану та властивостей об'єкта для визначення й використання в практичній діяльності найефективніших та економічних виробничих процесів, а з іншого, – наука про них.

Універсальним вважаємо визначення технології Г. К. Селевка, який трактує її як науково і / або практично обґрунтовану систему діяльності, застосовану людиною в цілях перетворення довколишнього середовища, виробництва матеріальних чи духовних цінностей [7, 35].

Педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» визначаємо як теоретично обґрунтований і системно структурований процес розробки й гарантовано ефективною реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) в заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується наявним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає оперативний зворотній зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури. Її складниками є цілепокладання, концептуальна основа, змістова та процесуальна частини.

Цілепокладання передбачало розробку й опис стратегічної (підвищення рівня методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»), тактичних і оперативних цілей, що дозволило здійснювати планування та послідовну реалізацію педагогічного процесу в межах заданої педагогічної технології. Концептуальною основою педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» виступають педагогічні умови.

Змістовий складник педагогічної технології представлений експериментальною програмою нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах».

Процесуальний складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», реалізація якого відбувалася за нормативно зафіксованими фазами (культуроосвоєння, культуровідтворення та культуротворчості), проходження яких детермінує логіку його побудови та відповідає сутнісній природі розвитку методичної культури, становить сукупність процедур, спрямованих на здійснення цілеспрямованої, поетапної операціональної реалізації цілей і завдань педагогічної технології, розгортання її змісту за допомогою сучасних форм, засобів, методів і прийомів організації педагогічного процесу.

Фаза культууроосвоєння передбачала використання таких форм організації навчального процесу: проблемні лекції, лекції-візуалізації, електронні лекції, лекції-презентації, лекції-діалоги, семінари (традиційний, поглибленого вивчення, міждисциплінарний спецсемінар), а також самостійна робота, педагогічна практика. Технологічний інструментарій першої фази полягав у використанні низки методів, зокрема педагогічних ситуацій, портфолію, методу проекту, логіко-сміслових моделей, дебатів, мікровикладання, синектики, дискусії, евристичних бесід, мапи розуму, емоційного стимулювання навчання тощо.

Фаза культуровідтворення розгорталася в таких організаційних формах: практичні

заняття, педагогічна практика, самостійна робота. Технологічний інструментарій цієї фази містив ділові та рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, моделювання, метод взаємного компромісного узгодження, мікро-викладання, кейс-метод, мапу розуму, педагогічний консиліум, взаємоконтроль, метод ігрового проектування, майстер-клас, віртуальний методичний кабінет, метод логіко-смыслових моделей тощо.

Фаза культуротворчості припускала проведення практичних занять, самостійної роботи, педагогічної практики з використанням такого технологічного інструментарію: віртуальний методичний кабінет, майстер-клас, метод проекту, портфолію, мікровикладання, взаєморефлексія, метод логіко-смыслових моделей, взаємонавчання, моделювання тощо.

Кожна фаза містила аналітичний блок із функцією зворотного зв'язку. Вона реалізована у формі безпосереднього отримання інформації від учасників педагогічного процесу за такими напрямками: магістрант – магістрант, магістрант – викладач, викладач – магістрант, магістрант – група магістрантів, викладач – група магістрантів. Метою такого контролю були: самокорекція дій магістрантів і викладача, коригування викладачем змісту, засобів і методів організації педагогічного процесу, моніторинг освітніх досягнень студентів магістратури. Виконання контрольних завдань різноманітних видів дозволило здійснити поточний, тематичний і підсумковий контроль, у тому числі щодо самостійної роботи студентів магістратури, визначати проблеми, скеровувати діяльність магістрантів та викладачів. Для вказаних видів контролю використано завдання різного ступеня важкості, тобто такі, що відповідали всім трьом технологічним фазам.

Реалізація педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» відбувалася згідно з принципами діалогічності, елективності, суб'єктності, контекстності, додатковості, цілісності й передбачала комплексну реалізацію обґрунтованих педагогічних умов:

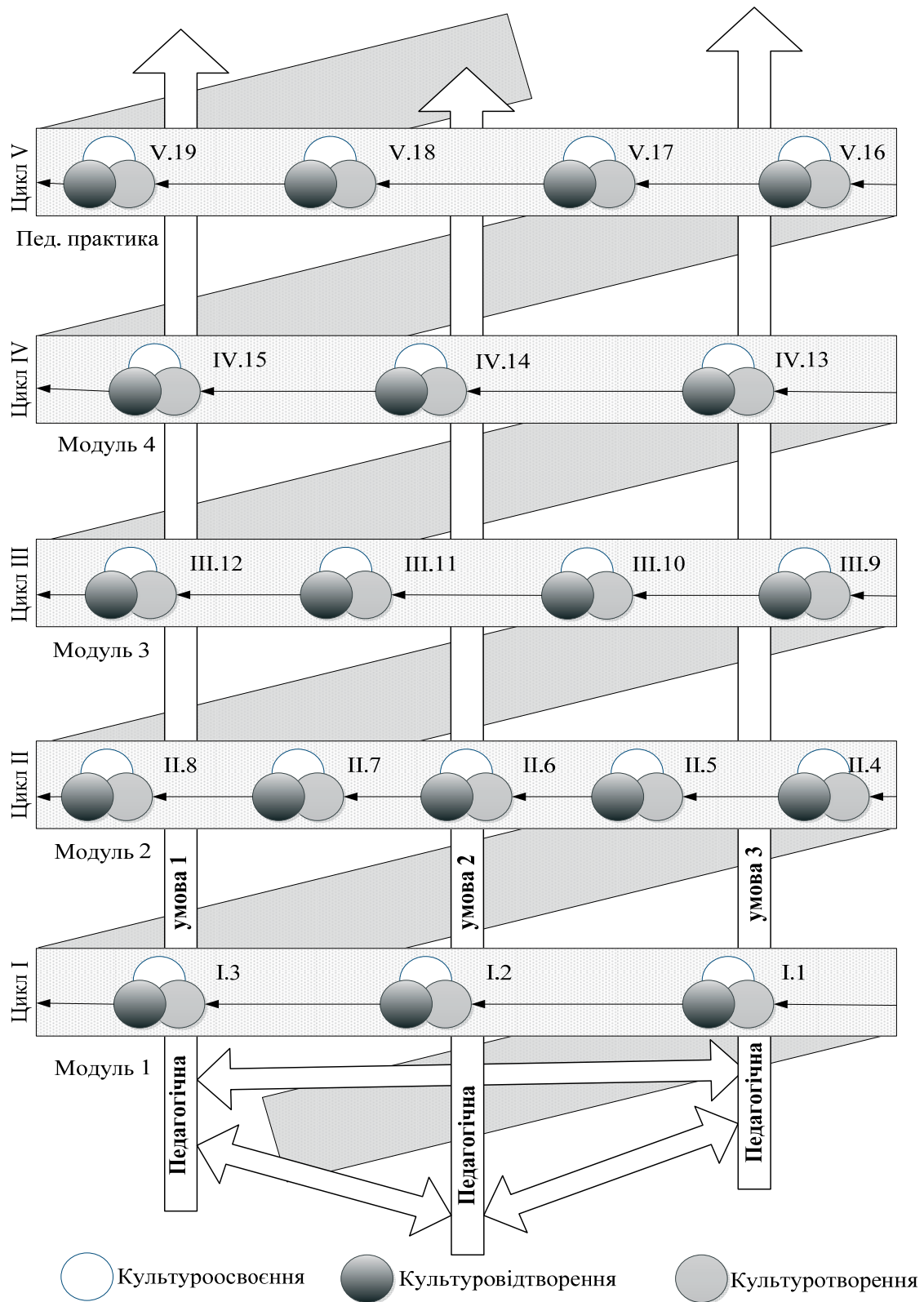
- 1) висвітлення в змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності

методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності;

- 2) набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору та створення методичних продуктів;
- 3) забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах їхньої магістерської підготовки. Ці умови формували стрижень, певну «рамку», в межах якої послідовно розгорталися технологічні фази культуросвоєння, культуровідтворення та культуротворчості. Означені фази утворили п'ять циклів, що відрізнялися змістовим наповненням, специфікою зумовленою ними діяльності, методами її реалізації.

Зміст педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів визначався нормативною навчальною дисципліною «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» і викладацькою педагогічною практикою магістрантів у вищих навчальних закладах. Кожен із модулів цієї дисципліни складав технологічний цикл. Такий цикл, у свою чергу, відповідно до кількості тем кожного модуля, що завдяки розгортанню фаз культуросвоєння, культуровідтворення та культуротворчості утворювала технологічний мікроцикл, містив п'ятнадцять мікроциклів. Вони послідовно змінювали один одного, зберігаючи найсуттєвіші здобутки попередніх циклів. Завершував технологічну конструкцію цикл педагогічної практики. Наочно алгоритм реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін подано на рис.

Започаткував роботу в межах вищезгаданої навчальної дисципліни модуль «Зміст і нормативно-правова база викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ». Зауважимо, що ми прагнули, щоб кожна тема курсу забезпечувала перехід майбутніх викладачів від однієї технологічної фази до іншої (культуросвоєння – культуровідтворення – культуротворчість), що утворюють тематичний мікроцикл і надають можливість переходу до іншого мікроциклу. Наголосимо, що такому переходу сприяв розвиток професійно-педагогічної мотивації майбутніх викладачів



Алгоритм педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

(через створення доброзичливої атмосфери взаємоповаги, психологічної безпеки та свободи, творчої співпраці, діалогізації взаємодії, створення ситуації успіху, переконання у важливості навчання, його значущості для професійно-педагогічної діяльності тощо).

Другий змістовий модуль, що відповідає другому циклу педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», складався з п'яти тем, кожна з яких завдяки розгортанню фаз куль-



туруосвоєння, культуровідтворення та культуротворчості утворювала технологічний мікроцикл. Третій змістовий модуль, у якому розгортався третій цикл започаткованої педагогічної технології, мав чотири теми (мікроцикли III.9, III.10, III.11, III.12), робота в межах яких сприяла опануванню методики проектування та проведення лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять із педагогічних дисциплін, методики проектування та проведення контролю навчальних досягнень студентів із педагогічних дисциплін, які передусім були націлені на формування та розвиток діяльнісно-організаційного й рефлексивно-оцінного компонентів методичної культури майбутніх викладачів. Змістове наповнення четвертого технологічного циклу забезпечив модуль «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін».

Завдання для самостійної індивідуальної роботи студентів магістратури відповідали різним фазам педагогічної технології розвитку методичної культури. Так, фазі культуросвоєння відповідала самостійна робота, що мала на меті сукупність пізнавальних дій магістрантів як суб'єктів навчання щодо засвоєння певної інформації, її розширення завдяки роботі з різноманітними друкованими й електронними джерелами, укладання її за певною логікою відповідно до культурного контексту.

Фазі культуровідтворення відповідала самостійна робота, що передбачала сукупність дій суб'єкта у процесі переробки інформації, аналізу досвіду для отримання певного результату (методичного продукту, виконаного за зразком). Тут застосовувалися реконструктивно-варіативні завдання.

Фазі культуротворчості, що репрезентує обидві попередні, відповідала самостійна робота, скерована на виконання множини дій суб'єкта навчання, результатом яких стало створення нового методичного продукту, зорієнтованого на відповідну форму організації навчального процесу, певний метод або захід (дискусію, ділову гру, конференцію, тренінг, майстер-клас тощо). Їй відповідали евристичні та творчі завдання.

Завершальним став п'ятий цикл педагогічної технології розвитку методичної культу-

ри майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», що забезпечувала педагогічна практика. Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» навчальним планом підготовки магістрів на пряму 0101 Педагогічна освіта спеціальності 8.01010101 Дошкільна освіта передбачено проходження педагогічної (асистентської) практики у вищих навчальних закладах. Вона мала комплексний характер і полягала в набутті досвіду фахової діяльності майбутніх викладачів за такими напрямками: навчальний, методичний, науково-дослідний, організаційно-виховний, що загалом забезпечувало реалізацію другої педагогічної умови розвитку методичної культури.

Згідно з «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», зміст і послідовність її здійснення визначається програмою, що створюється відповідно до навчального плану магістерської підготовки. Розроблена експериментальна програма реалізує такі принципи модульної організації педагогічної практики: неперервності, послідовності, інтегративності, культуровідповідності, варіативності, професійно-особистісного розвитку.

Мета педагогічної практики полягала в опануванні магістрантами основ професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ. Власне на практиці магістрант мав можливість визначитись у правильності обраної для себе сфери діяльності, виявити та закріпити набуті теоретичні й практичні знання й уміння в різних формах викладацької діяльності, отримати власний початковий професійний досвід, прийняти рольову позицію викладача, який готує педагогів для дошкільної освіти.

Магістранти під час педагогічної практики виконували професійні функції викладача ВНЗ, дотримувалися правил внутрішнього розпорядку базового вищого навчального закладу, підтримували трудову дисципліну та виконували розпорядження адміністрації та керівників практики. Магістранти працювали самостійно, автономно за розробленим і затвердженим індивідуальним планом. Результати роботи оформлювались у вигляді звітної документації.

Зазначимо, що програма педагогічної практики для магістрантів передбачала постійний перехід від фази культууроосвоєння до культуровідтворення та культуротворчості. Цьому сприяли цілісність програмних вимог, логіка розгортання практичних завдань, їхній зміст і методика реалізації в кожному змістовому модулі, що утворювали чотири мікроцикли п'ятого циклу започаткованої педагогічної технології.

Здійснений моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами й показниками із застосуванням діагностичної методики дозволив досягти ефективності започаткованої педагогічної технології, розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в розробленні концепції розвитку методичної культури викладачів вищої школи як професіоналів.

**І. А. КНЯЖЕВА**  
Odesa

#### **ALGORITHM OF IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF METHODOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES ON SPECIALITY "PRESCHOOL EDUCATION"**

*The article is devoted opening of features of author pedagogical technology of development of methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of master's degree preparation and it's algorithm of implementation. There are expose the principles which its introduction was carried out in obedience (integrity, additionalness, dialogistic, subjektivty, kontextivity, elektivity). Its basic structural components is certain: purpose, conceptual, content, judicial – as an aggregate of forms, facilities and methods of organization of pedagogical process, selection and application of which is carried out phase by phase. There are routined the features of realization of technological phases of culture-mastering, culture-reproducing and culture-creation.*

*Key words: methodical culture, future teachers of pedagogical disciplines, pre-school education, pedagogical technology, algorithm of implementation.*

**И. А. КНЯЖЕВА**  
г. Одесса

#### **АЛГОРИТМ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

*Статья посвящена раскрытию особенностей авторской технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистерской подготовки, алгоритма ее реализации. Раскрыты принципы, согласно которым осуществлялось ее внедрение (целостности, дополнителности, диалогичности, субъектности, контекстности, элективности). Определены ее основные структурные компоненты: целевой, концептуальный, содержательный, процессуальный – как совокупность форм, средств и методов организации педагогического процесса, отбор и применение которых осуществляется пофазно. Показаны особенности реализации технологических фаз культууроосвоения, культуровоспроизведения и культуротворчества.*

*Ключевые слова: методическая культура, будущие преподаватели педагогических дисциплин, дошкольное образование, педагогическая технология, алгоритм реализации.*

#### **Список використаних джерел**

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
3. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : Учебное пособие. 2-е изд. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / Под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
4. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 525 с.
8. Сластенин В. А. О моделировании образовательных технологий / В. А. Сластенин // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 50–56.

Стаття надійшла до редколегії 26.01.2015

УДК 378 + 371.134

**О. В. КОВТУН**

м. Київ

olenak-737@gmail.com

## КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

*У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти комунікативного підходу у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. Окреслено витоки формування комунікативного підходу в мовній освіті. З'ясовано, що на сучасному етапі комунікативний підхід у підготовці майбутніх перекладачів передбачає залучення студентів до розв'язання в навчальному процесі комунікативних завдань шляхом переорієнтації навчання на практику спілкування; формування вмінь виконувати різноманітні комунікативні ролі; навчання студентів складати комунікативний портрет реципієнта; організацію навчального процесу на текстовій основі; послідовну реалізацію в навчанні принципу добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів; забезпечення формування їхньої позитивної мотивації.*

*Ключові слова:* майбутні перекладачі, фахова підготовка, комунікативний підхід.

У сучасному суспільстві перекладачеві недостатньо бути простим посередником у процесі міжмовної комунікації. Він повинен стати кваліфікованим консультантом у галузі міжкультурної комунікації, який не тільки професійно володіє іноземною мовою, але й здатний зрозуміти психологію партнерів по спілкуванню, вміти будувати їхній комунікативний портрет, забезпечити їм повноцінне сприйняття один одного в процесі спілкування та досягнення на цій основі взаєморозуміння. Зазначені вимоги висувають у розряд актуальних проблему розвитку комунікативної компетентності майбутніх перекладачів, яка значною мірою впливає на успішність їхньої професійної діяльності.

Питання професійної підготовки перекладача, підходи до навчання порушувалися в роботах багатьох дослідників. Так, багатогранні аспекти проблеми підготовки перекладачів розглянуто в роботах Є. Беседіної, І. Голуб, А. Гудманяна, В. Карабана, В. Комісарова, Л. Латишева та ін. Професійні якості, необхідні перекладачеві, висвітлено в працях І. Колодій, А. Михайлова, І. Перонової, М. Прозорова, Т. Семігінівської. Особливості комунікативного підходу в навчанні вивчалися Ю. Ємельяновим, Д. Ізаренковим, Є. Пасовим, В. Скалкіним та ін. Розвиток міжкультурної компетентності в студентів мовних спеціальностей був предметом уваги Н. Гальскової, В. Сафоновой, С. Шехавцової та ін. Проблема розвитку професійної компетентності перекладача в межах перекладацьких дисциплін порушено

в роботах В. Комісарова, Л. Латишева, Р. Мін'я-р-Белоручева, І. Халєєвої, М. Цвіллінга.

Незважаючи на пошквалений інтерес учених до формування професійної компетентності майбутніх перекладачів і значущість отриманих результатів, власне аспект організації фахової підготовки майбутніх перекладачів на засадах комунікативного підходу не є розв'язаним у практиці діяльності спеціалізованих ВНЗ. Метою статті є аналіз витоків комунікативного підходу в іншомовній підготовці та вироблення практичних рекомендацій із удосконалення фахової підготовки майбутніх перекладачів на засадах комунікативного підходу.

Діахронічний аналіз лінгводидактики свідчить про різноманітність застосовуваних підходів щодо навчання мови в різні історичні періоди (О. Кучерук, Р. Мартинова, С. Яворська). Домінування того чи того підходу визначається, на наш погляд, двома основними чинниками: потребами суспільства та панівними в кожний період часу лінгвістичними парадигмами. Протягом тривалого часу домінантними в мовознавстві були порівняльно-історична та структуральна парадигми. В означених парадигмах лінгвістичного знання підхід до мовного матеріалу був переважно описовим, а не пояснювальним. У другій половині ХХ ст. відбувається поступовий зсув наукової парадигми «з підходу, заснованого на математичному погляді, на мову як на формальну систему, до менш формалістичного підходу, згідно з яким, мова розглядається як

біологічна система» [4, 152–153], мову починають розглядати не як «систему в самій собі й для самої себе» (вислів Ф. де Соссюра), а у зв'язку з людиною, без якої виникнення та функціонування цієї системи було б неможливим. Так, відбувається перехід зі структуральної теорії на функціональну. Функціональна теорія мови розглядає її як засіб передання функціонального значення. Метою вивчення мови, за цією теорією, є вміння виражати комунікативні наміри та категорії значення. Іншим наслідком такого «прагматичного» підходу до дослідження мови стала розробка комунікативної лінгвістики, науки про процеси спілкування з використанням природної мови, в основі якої перебуває розгляд елементів мовного коду в динамічному аспекті спілкування особистостей.

Основні позиції комунікативної лінгвістики (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Т. Винокур, Г. Колшанський, D. Vaakke, J. Habermas, G. Leech, D. Wunderlich) узагальнено можна представити в такий спосіб: 1) у процесі комунікації як особливого виду людської діяльності, спрямованої на встановлення й підтримку зв'язку та застосовуваної для передання інформації між людьми, взаємодіють два аспекти – лінгвістичний і соціальний, оскільки будь-яке висловлювання, створене в конкретній ситуації спілкування, «має за собою доволі широке тло попередніх умов», що впливають на його організацію; 2) мова використовується з урахуванням ситуації спілкування та впливу на вербальну стратегію продуцента / реципієнта, тобто з урахуванням прагматичного ефекту, що усуває можливість існування ізольованих висловлювань, створених поза комунікативним контекстом; 3) одиницею комунікації (а, відповідно, й навчання) є певного роду дії чи мовленнєві акти: прохання, питання, вибачення тощо. Комунікативна значущість структурних елементів комунікативного акту (слів, словосполучень, речень) виявляється у зв'язному тексті (дискурсі), який детермінує їхні функції та відношення; 4) породженню мовленнєвого акту передують формування мовленнєвого наміру мовця, де враховуються попередні знання про партнера зі спілкування, мета, предмет, місце і час висловлювання; 5) найбільш природними є усні види спілкування – слухання та говоріння, що найчастіше виявля-

ються в діалогічній формі.

Отже, функціональна теорія мови та комунікативна лінгвістика створили підґрунтя для формування комунікативного підходу у викладанні мов. Засновниками комунікативного методу були британські лінгвісти Дж. Фірт і М. Холлідей та американські соціолінгвісти Д. Хаймс, Дж. Гамперц і У. Лабов. У подальшому ідею навчання мови на комунікативній основі підтримало широке коло науковців, з-поміж них: Г. Піфо (Німеччина); Г. Відоусан, У. Літлвуд (Великобританія); Б. Беляєв, І. Бім, П. Гурвич, Г. Китайгородська, Є. Пассов (Росія); А. Богущ, О. Вишневський, Н. Гавриш, С. Караман, М. Пентилюк, В. Скалкін (Україна) та ін.

Протягом кількох років із моменту зародження цей підхід до навчання завоював провідні позиції в західноєвропейській та американській методології. Перша хвиля «комунікативної революції» ґрунтувалася на ідеї про групування одиниць мови згідно з їхньою комунікативною функцією («мовленнєвим актом»): вибачення, прохання, порада тощо. Виявити пряму залежність між мовою та функцією вдавалося нечасто, оскільки одна й та сама функція може бути виражена кількома мовними засобами. Однак ті одиниці мови, в яких пряме відношення може бути встановлене (напр., англ. *do you mind if I + pr. simple* як прохання про дозвіл), добиралися за домовленістю для використання в навчальних цілях. Такі одиниці мови названо «зразками» (exponent). Набір «зразків», що охоплює діапазон від офіційного до неформального стилів, може бути співвіднесений із будь-якою мовною функцією. Студентів навчали таких «зразків» переважно без граматичного аналізу. На цьому етапі розвитку комунікативного підходу ще не запропоновано якогось певного методу навчання мови, тому на заняттях продовжували користуватися вправами типу «послухайте і повторіть», «прослухайте і продовжте», тобто різного роду «дрілли» (drills) залишались основним прийомом навчання.

Друга хвиля «комунікативної революції» виникла в кінці 70-х рр. ХХ ст. і була поширена переважно у Великобританії. Основним її принципом був розподіл роботи в аудиторії на роботу щодо правильності мовлення (accuracy) і роботу щодо її плинності

(fluency). Метою першої було заучування нових одиниць мови (граматичних зразків, функційних моделей, лексики і т. ін.), друга орієнтувалася на використання вивченого матеріалу в мовленні, закликаючи студентів до вільної дискусії. Основним принципом усіх комунікативних завдань цього етапу була «інформаційна прогалина» [7]. Прикладом завдання, спрямованого на навчання правильності мовлення з використанням «інформаційної прогалини», може слугувати «комунікативний дріл», коли студенти розпитують один одного про свої щоденні справи (контрольоване використання теперішнього часу); а для навчання плинності мовлення – вільна дискусія, коли студенти обговорюють реальну проблему.

Ще одним різновидом «комунікативної революції» може слугувати теорія навчання мови, розроблена американським ученим С. Крашеном, за якою студенти засвоюють (acquire) іноземну мову, якщо вони «дотримуються дієти істинної комунікації», тобто засвоюють іноземну мову так, як діти засвоюють рідну. Проблема лінгводидактики, на думку науковця, полягає в тому, що згідно з її приписами студенти вивчають (learn) мову, оскільки їх «годуєть вправами» [6]. Послідовники ідей С. Крашена солідарні з ним у тому, що несвідоме «засвоєння» глибше та краще за свідоме «вивчення». «Істинна комунікація» на заняттях забезпечується завдяки практично повній відмові від свідомого вивчення мови. Саме такий тип навчання А. Ховатт називав «сильним» різновидом комунікативного навчання [5]. За А. Ховаттом, таких різновидів є два – «сильний» і «слабкий». «Слабка» версія, що стала популярною у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. XX ст., робить акцент на підготовці студентів до використання виучуваної мови в комунікативних цілях і, відповідно, намагається ввести необхідні види діяльності в процес її викладання. «Сильна» версія комунікативного навчання висуває ідею про те, що мова засвоюється через комунікацію, тобто постає питання не лише про активацію наявних, але пасивних знань мови, а про стимулювання розвитку мовної системи як такої. Іншими словами, якщо перший варіант може бути коротко схарактеризований «учитися, щоб використовувати», то другий – «використовувати, щоб учитися».

Із того часу в зарубіжній лінгводидактиці виникла ціла низка змішаних моделей, заснованих на «вивченні – засвоєнні» (серед них моделі Е. Bialystok, М. Н. Long, W. Rutherford). Така змішана модель, на думку Ч. Лове, виявляється найпопулярнішою на цей час, оскільки студент постійно оперує обома процесами – вивченням і засвоєнням, при цьому кожен із них поперемінно превалює [6]. Крім цього, західні науковці дотримуються думки, що викладач не може впливати на те, як, у якій послідовності та з якою інтенсивністю ці механізми використовуються його студентами.

У радянській і пострадянській лінгводидактичних школах розвиток комунікативного підходу відбувається як з урахуванням загальних світових тенденцій, так і на основі наукових знахідок вітчизняних учених. Науковці наголошують, що комунікативний підхід забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою (Т. Донченко), пронизує всі аспекти й етапи діяльності методиста-організатора навчання, зокрема визначення цілей курсу, добір мовно-мовленнєвого матеріалу, створення системи вправ, розробку схеми аудиторних і позааудиторних занять (В. Скалкін).

За понад сорокарічну історію ця парадигма неодноразово видозмінювалася: комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І. Зимня), культурологічним (Є. Пассов), когнітивним (О. Митрофанова, М. Пентилюк). Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методіку розробкою структури та змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей; доповнив сферу лінгводидактики дослідженнями з лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також іншими цінностями з погляду автентичної комунікації.

Схарактеризуємо ті основні досягнення теорії комунікативного підходу, які доцільно застосовувати у практичній підготовці майбутніх перекладачів.

Із позицій особисто-діялісно-комунікативного підходу головні зусилля в підготовці майбутніх перекладачів повинні спрямовуватися на ступінь залучення студента-май-

бутнього перекладача до навчального процесу, його вмотивованість, його згоду з метою та умовами навчання. Самоорганізація студента в межах навчальних занять значною мірою впливає на ефективність засвоєння знань про мову, її практичне володіння. За такого підходу, методика як така та різноманітні дидактичні матеріали (підручники, навчальні посібники тощо) відіграють іншу роль, стаючи каталізаторами процесу засвоєння практичних навичок і вмій (І. Зимня). Зазнає змін організація педагогічного спілкування, що реалізовується за схемою  $S^1 \leftrightarrow S^2$ , де  $S^1$  – це викладач, людина, яка викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як партнера, інформативна та змістова для студентів особистість, цікавий співрозмовник.  $S^2$  – це студент, спілкування з яким розглядається викладачем як співробітництво в розв'язанні навчальних завдань за його організаційної, координаційної і стимулювальної реакції. Паралельно організовується навчальне співробітництво студентів у розв'язанні навчальних завдань, щоб формувалася колективний суб'єкт і реалізовувався принцип колективної комунікативності навчання [1, 113–114].

Відповідно до комунікативно-когнітивного підходу важливо бачити людину, яка діє, при цьому поняття «суб'єкт» є первинним на відміну від поняття «діяльність». Комунікативно-когнітивний підхід передбачає посилення практичної спрямованості іншомовної підготовки студентів-майбутніх перекладачів; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів через зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, учинків людей тощо та способів і засобів їхнього вербального відтворення. Метою комунікативно-когнітивної методики є опанування студентами мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування вмій адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комуніка-

тивної мети й наміру; розвитку пізнавальної активності студентів, підвищення їхнього інтересу до культури й цінностей як рідного народу, так і народу, мова якого вивчається.

Провідним у навчанні мов за комунікативним підходом є формування у студентів комунікативної компетенції. Зосереджуючись на формуванні мовної компетенції, ми втрачаємо значну частину комунікативної компетенції, тоді як навчання комунікативної компетенції працюватиме й на мовну компетенцію. Отже, у процесі підготовки майбутніх перекладачів необхідно залучати їх до розв'язання комунікативних завдань. Така переорієнтація навчання на практику спілкування важлива не тільки тому, що метою оволодіння мовою є спілкування, а й тому, що сама практика спілкування призведе до розвитку мовних умій, тобто акцент на набутті комунікативної компетенції сприятиме розвитку мовної компетенції.

Основним прийомом формування комунікативної компетенції є принцип рольового навчання мови, оскільки навчання мови як засобу комунікації значною мірою передбачає формування навичок виконання тих чи тих ролей комунікантів під час спілкування в певних умовах (Г. Колшанський). Наведене обґрунтовує необхідність застосування в процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів різноманітних комунікативних ситуацій і рольових ігор.

Окремої уваги потребує формування вмій студентів-майбутніх перекладачів до складання комунікативного портрета реципієнта, який, услід за О. Каменською, розуміємо як «упорядковану і взаємопов'язану сукупність необхідних автору даних про ті аспекти особистості реципієнта, що зумовлюють його властивості як приймача тексту» [2, 119]. Зовнішнє мовлення повинне бути зорієнтоване на слухача, «мовець повинен зважати на рівень знань слухача, враховувати, що йому відомо і що невідомо, і залежно від цього будувати своє мовлення [3, 7], тобто студентів необхідно навчати використовувати такий зміст і структуру прогнозованого тексту, а також такі мовні засоби для їхнього вираження, які у своїй сукупності були б оптимальними для розуміння реципієнтом, якому адресовано текст.

Упровадження комунікативного підходу можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в студентів мовної картини світу. Комунікативний підхід тісно пов'язаний зі змістом матеріалу, пропонуваного для обговорення, тому що основними (але не єдиними) критеріями природного спілкування є інформативність і предметний зміст. При цьому ми переконані, що у вищій школі текстовий матеріал може бути визнаний прийнятним лише тоді, коли він: 1) має професійну чи загальнолюдську цінність, 2) відзначається доступністю для розуміння, 3) викликає внутрішню потребу в його обговоренні. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів у ВНЗ буде успішною тільки в тому разі, якщо у процесі навчання послідовно реалізується принцип добору текстового матеріалу з урахуванням зазначених принципів.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетенції відіграє мотивація студентів. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється. Мотивація буде тим вищою, чим менш навчальною буде діяльність. У випадку трансформації завдання навчального в завдання спілкування, що має особисту значущість для того, кого навчають, створюються умови для могутнього стрибка рівня мотивації оволодіння мовою та мовленням. Організація спілкування на заняттях із майбутніми перекладачами сприятиме перетворенню зовнішньої мотивації у внутрішню, а надалі внутрішня мотивація оволодіння мовою повинна трансформуватися в мотивацію спілкування.

Отже, комунікативний підхід зорієнтований на посилення практичної спрямованості мовної підготовки, надання пріоритету фор-

мування в студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя. Головне завдання комунікативного підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Комунікативний підхід передбачає залучення студентів до розв'язання в навчальному процесі комунікативних завдань шляхом переорієнтації навчання на практику спілкування; формування в них умінь виконувати різноманітні комунікативні ролі; навчання студентів складати комунікативний портрет реципієнта; організацію навчального процесу на текстовій основі; послідовну реалізацію в навчанні принципу добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів; забезпечення формування їхньої позитивної мотивації.

#### Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
2. Каменская О. Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.
3. Кацнельсон С. Д. Речемыслительные процессы / С. Д. Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 3–13.
4. Раренко М. Б. Лингвистика текста и история ментальных пространств / М. Б. Раренко // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. – М. : ИНИОН РАН, 2006. – С. 149–164.
5. Howatt A. P. R. A History of English Language Teaching / Howatt A. P. R., Widdowson H. G. – Oxford : Oxford UP, 2004. – 417 p.
6. Krashen S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf)
7. Lowe Ch. Integration not eclecticism : a brief history of language teaching, 1853–2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf>

**O. V. KOVTUN**

Kyiv

#### COMMUNICATIVE APPROACH TO TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS: FROM THEORY TO PRACTICE

*The article deals with theoretical and practical aspects of the communicative approach to training of future translators. The origins of the communicative approach to language education are outlined. It was found that the communicative approach to the training of future translators is based: on students' engagement into communicative problem solving by reorienting the process of training on communication practices; formation of students' abilities to perform various communicative roles; training students to build a communicative portrait of the recipient; text-based approach in the organization of educational process; consistent implementation of the principle of selecting texts on the basis of professional interests of students; formation of students' positive motivation.*

*Key words: future translators, professional training, communicative approach.*

**Е. В. КОВТУН**  
г. Киев

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

*В статье раскрыты теоретические и практические аспекты коммуникативного подхода к профессиональной подготовке будущих переводчиков. Определены истоки формирования коммуникативного подхода в языковом образовании. Установлено, что коммуникативный подход к подготовке будущих переводчиков предусматривает привлечение студентов к решению в учебном процессе коммуникативных задач путем переориентации обучения на практику общения; формирование умений выполнять различные коммуникативные роли; обучение студентов составлять коммуникативный портрет реципиента; организацию учебного процесса на текстовой основе; последовательную реализацию в обучении принципа отбора текстового материала с учетом профессиональной ориентации студентов; обеспечение формирования положительной мотивации.*

*Ключевые слова: будущие переводчики, профессиональная подготовка, коммуникативный подход.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 377.112.4+372.46

**Т. І. КОЙЧЕВА**

м. Одеса  
koycheva@mail.ru

### **ДОСЛІДЖЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ФЕНОМЕНА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ**

*У статті висвітлено сутність сучасної корпоративної культури як невід'ємної характеристики будь-якої організації, одного із ключових понять у концепціях інноваційного розвитку та стратегічного менеджменту організацій. У контексті раціонально-прагматичного підходу корпоративну культуру розглянуто як сукупність базових уявлень, що засвоюються учасником організації в процесі його адаптації до змін зовнішнього середовища. Це поняття описано в термінах: стабільна / нестабільна; інтеграційна / дезінтеграційна; позитивна / негативна; явна / латентна; культура «верхів» / культура «низів»; єдина, цілісна / така, що складається з безлічі субкультур; особистісно-зорієнтована / функціонально-зорієнтована, домінуюча, субкультура та контркультура. За феноменологічного підходу, корпоративна культура витлумачена як те, що сприймається членами організації: набір значень, сенсів, символів, ритуалів, міфів та ідеологічних настанов, що дозволяють інтерпретувати та конструювати ситуацію. Наголошено, що вона є продуктом унікальної історії організації, неповторного поєднання проблем, з якими вона стикалася в процесі свого розвитку та досвіду їхнього розв'язання.*

*Ключові слова: корпоративна культура, організаційна культура, культура організації.*

Сьогодні поняття «корпоративна культура» розглядають як одне із ключових у концепціях інноваційного розвитку та стратегічного менеджменту організацій. Увага до цього феномена зумовлена тим, що в умовах сучасного надскладного та високотехнологічного виробництва корпоративізм (об'єднання, союз) характеризує найбільш продуктивну форму соціальної взаємодії певної групи людей, забезпечує формування партнерських і продуктивних відносин, необхідних для ефективної співпраці та взаємодії в досягненні необхідних цілей, прийняття продуктивних рішень і налагодження контролю їхнього

виконання. Доведено, що сучасна корпоративна культура є невід'ємною характеристикою будь-якої організації. Вона забезпечує формування морально-етичних цінностей і настанов життєдіяльності організації, стимулює прояви потенціалу інтелектуальної та духовної енергії людських ресурсів, спрямовуючи їх на ефективну реалізацію загальної місії.

Загальні теоретико-методологічні принципи дослідження корпоративної культури як соціокультурного феномена розкрито в працях О. Алексєєва, П. Гуревича, С. Іконнікової, Л. Когана, Ю. Левади, Д. Невірка, В. Немировського, В. Ольшанського, З. Файнбурга



та багатьох інших науковців. На сьогодні вже розглянуто загальні питання корпоративної культури, її сутність і форми прояву, типи й різновиди (С. Абрамова, С. Іванова, І. Костенчук, К. Кравченко, О. Крюкова, Ю. Резнік, В. Співак, Ж. Тощенко), а також досліджено особливості та рівні трансформації корпоративної культури в умовах функціонування сучасних університетів (А. Беляєв, О. Горшкова, М. Мазниченко, Г. Мальцева, Ю. Тюнников, Т. Яблонскене та ін.). Окремі властивості й ознаки корпоративної культури представлено в працях Е. Дьячкової, Г. Ільїної, А. Калабіна, Д. Конової, М. Магури, М. Рогачової, Н. Самоукиної. Визначено й досліджено такі аспекти корпоративної культури: нормативний (І. Беліков, А. Варламов, О. Татаркін, Н. Тесакова, М. Тимофєєв та ін.); інформаційний (І. Ігнатова, Е. Капітонов, О. Капітонов, М. Кацай, Т. Уелгам та ін.); комунікативний (Т. Персікова); соціальний (Г. Васильєва, Ю. Попов, Ю. Смагаринський та ін.); морально-етичний (М. Дубініна, І. Кепстін, В. Перов, Ю. Попов, І. Стернін, Л. Суліна та ін.); гендерний (Ж. Чернова).

Метою цієї статті є дослідження підходів до розуміння феномену «корпоративна культура».

У сучасному науковому просторі поняття «корпоративна культура» вживають одночасно з поняттями «організаційна культура», «управлінська культура», «виробнича культура», «культура трудових стосунків», «ділова культура», «культура підприємства» тощо, які є рівносильними за змістом і значенням. Натомість методологічні труднощі у вивченні феномена «корпоративна культура» виявляються у відсутності в дослідників чітко визначених підстав для його тлумачення. Йдеться не тільки про виокремлення загальноприйнятого та визнаного всіма визначення корпоративної культури, а й про різні концепції осмислення її природи.

Найбільший сумнів викликає використання в багатьох джерелах понять «корпоративна культура» й «організаційна культура» як тотожних і взаємозамінних. У переважній більшості праць вітчизняних авторів ці поняття не розмежовуються. Крім того, є розвідки, де вони використовуються як синоніми, що доповнюють один одного.

Не менш складною є ситуація щодо розуміння корпоративної культури як складової організаційної культури (І. Грошев, П. Ємельянов і В. Юрьєв, Т. Соломанідіна, В. Щербина та ін.). Цей погляд менш поширений і його автори виходять з того, що організаційна культура – це культура материнської організації, а корпоративна – це культура підрозділів цієї організації в інших країнах. Проте питання розмежування цих культур за змістом (структура, функції) залишається нерозкритим. Автори лише вказують на те, що наявність різних назв передбачає існування низки відмінностей.

Ще одна позиція ґрунтується на розумінні корпоративної та організаційної культури як самостійних феноменів. На думку вчених, це різні явища, що мають точки дотику в певних своїх елементах. Такими загальними елементами є артефакти, місія організації та умови праці. Проте є аспекти, що розрізняють ці два культурні феномени: організаційну культуру утворює власне структура організації, яка має відкрито імперативний характер, виражений у документах, наказах, керівництві. Корпоративна культура – це змістове наповнення людських стосунків, що забезпечують функціонування структури організації.

Зазначимо, що досліджувані феномени та явища, які відповідають їм, розглядають переважно в межах теорії менеджменту організації та у зв'язку з підвищенням ефективності їхньої діяльності та пошуком шляхів поліпшення якості створюваної продукції. Саме виробнича діяльність підприємств різних форм власності та організованості є основою під час обговорення й вивчення феноменів корпоративної, організаційної й інших типів культури. Натомість уже в цьому аспекті постає питання щодо правомірності прямого перенесення поняття «корпоративна культура», що пов'язано з характеристикою діяльності підприємства, у сферу діяльності педагогічного університету, діяльність якого сьогодні не передбачає реалізацію функцій виробництва.

Загалом учені виокремлюють три основні підходи щодо розуміння організаційної / корпоративної культури. У контексті першого, раціонально-прагматичного підходу, цей

феномен розглядають як сукупність базових уявлень, що засвоюються учасником організації в процесі адаптації до змін зовнішнього середовища. При цьому в центрі уваги дослідників перебуває процес формування цінностей організації як основного елемента корпоративної культури. Особливу роль представники цього напряму відводять системі унікальних ритуалів, легенд, церемоній, створених і встановлених керівництвом організації у вигляді певних правил, норм, структур і цілей.

Відмінною рисою раціонально-прагматичного підходу є його орієнтація на управління культурою. Також характерною ознакою є те, що керівники розглядаються як особи, які формують певну культуру. Культура в межах цього підходу є однією з підсистем організації, яка разом із технологічною, адміністративною та іншими аспектами діяльності організації, виконує функцію її адаптації до довкілля й ідентифікації її співробітників.

У концепціях, що розробляють на засадах окресленого підходу, наводять різні трактування корпоративної культури. Незважаючи на різноманітність версій, загальним для них є те, що корпоративна культура розглянута як чинник, що може бути використаний для підвищення ефективності діяльності організації, зміцнення її цілісності, поліпшення механізмів соціальної згуртованості працівників, підвищення продуктивності та мотивації їхньої праці.

Прагматичний підхід здебільшого описує корпоративну культуру в термінах (опозиціях): стабільна / нестабільна; інтеграційна / дезінтеграційна; позитивна / негативна; явна / латентна; культура «верхів» / культура «низів»; єдина, цілісна / така, що складається з безлічі субкультур; особистісно-зорієнтована / функціонально-зорієнтована. Розподілена вона також (як і будь-яка інша культура) на домінуючу, субкультуру і контркультуру. При цьому передбачено, що сильна корпоративна культура, не дивлячись усі її переваги, несе в собі певні загрози, пов'язані із закритістю й нетерпимістю до всього, що не відповідає усталеному способу мислення – будь-то нова продукція, способи збуту чи методи управління.

За феноменологічного підходу, корпоративна культура витлумачено та проаналізовано за допомогою інтерпретації її проявів. Цей підхід найчастіше асоційований із феноменологічною моделлю організації, яку аналізують в експресивних, розумових або символічних термінах. Автори, які дотримуються цього підходу, заперечують можливість цілеспрямованої прямої дії на процес формування корпоративної культури. У контексті цього підходу корпоративна культура є системою цінностей та уявлень, що задають межі індивідуальної поведінки членів організації. За цією логікою корпоративна культура може бути визначена як те, що сприймається членами організації: набір значень, сенсів, символів, ритуалів, міфів та ідеологічних настанов, що дозволяють інтерпретувати та конструювати ситуацію. При цьому корпоративну культуру розглянуто як продукт унікальної історії організації, неповторного поєднання проблем, із якими вона стикалася в процесі свого розвитку та досвіду їхнього розв'язання.

Ще один підхід розглядає культуру організації / корпоративну культуру, як доволі широку категорію. У такому разі самій організації належить пасивна роль засвоєння заздалегідь сформованих кимось уявлень і цінностей. Г. Хофстеде, будучи прихильником цього підходу, визначає організаційну культуру як особливе колективне програмування думок, завдяки якому члени однієї організації відрізняються від іншої [7].

Е. Шейн, спираючись на результати досліджень культурологів, тлумачить культуру організації за аналогією до культури певного народу й визначає «базові уявлення», які складають основу організаційної культури [5]. Найбільш важливим із них є уявлення співробітників організації про природу реальності, час і простір, істину, природу людини, людську діяльність, спілкування тощо.

Ще одну позицію щодо співвідношення корпоративної й організаційної культур обґрунтовують Е. Капітонов і О. Капітонов [2]. На їхню думку, це різновиди однієї культури, які мають нормативні, стильові, функціональні особливості та виступають внутрішнім організуючим початком усіх організаційних і

міжособистісних, міжсуб'єктних стосунків, які відбивають специфіку життєдіяльності економічних суб'єктів на різних етапах їхнього розвитку. Основу цієї концепції складає положення, що організаційна культура виступає відправною точкою якісних трансформацій культурного простору нової постіндустриальної цивілізації, а корпоративна культура є феноменом, у якому відтворюються ці трансформації. Отже, за специфікою впливу корпоративної культури на ефективність діяльності організації, наявні підходи можуть бути визначені як «прагматичні», відповідно до яких культура потрактована як інструмент підвищення ефективності діяльності організації та провідник організаційних змін, або «феноменологічні», за якими корпоративна культура не може бути джерелом підвищення ефективності та гальмує спроби нововведень.

У цілому аналіз досліджень феномена «корпоративна культура» доводить, що в кожному визначенні автори пропонують своє бачення цього поняття залежно від обраної теми і мети. Зазвичай, вони не виходять за межі відомих теоретичних конструктів Е. Шейна, Д. Елдріджа, А. Кромбі, Х. Шварца, С. Девіса, а пропонують їхню інтерпретацію у специфічних умовах і щодо різних за своєю природою об'єктів дослідження.

Зауважимо, що вказані феномени розглядають переважно в теоріях менеджменту підприємства у зв'язку з підвищенням ефективності їхньої діяльності та пошуком шляхів покращання якості продукції, що виготовляється. Саме виробнича діяльність підприємств різних форм власності та організованості складає основу обговорення й вивчення феноменів корпоративної, організаційної та інших типів культури. При цьому терміни «підприємство» й «організація» вживають і розуміють як синоніми.

Значна кількість дефініцій орієнтована на внутрішнє середовище підприємства й передусім на врегулювання взаємовідносин усередині трудового колективу. У цих визначеннях культуру розглядають через норми, цінності та переконання. Так, Х. Шварц і С. Девіс визначають культуру організації як комплекс переконань і очікувань, що поділяють її члени [8, 33]. О. Виханський і О. Наумов

уважають, що культура підприємства / організації – «це набір найбільш важливих припущень, що приймаються членами підприємства й набувають вираження в декларованих організацією цінностях, що задають людям орієнтири їхньої поведінки і дій» [1, 421]. Подібними визначеннями з акцентом на норми, цінності й переконання характеризують культуру підприємства В. Сате, Р. Килман і М. Сакстон, Е. Браун, К. Девіс, У. Оучи та ін. Вони розглядають її як набір символів, церемоній і міфів, які повідомляють членам організації важливі уявлення про домінуючі цінності та переконання.

Л. Смирнич характеризує культуру підприємства як, «...набуті смислові системи, що передаються за допомогою природної мови та інших символічних засобів, які виконують репрезентативні, директивні й афективні функції і здатні створювати культурний простір і особливе відчуття реальності» [9, 339]. А. Фурнхам і Б. Гунтер вважають, що «культура – це вірування, що поділяються всіма, установки і цінності, які існують в організації. Іншими словами, культура – це те, як ми тут працюємо» [6, 23]. В. Погребняк зауважує, що культура підприємства – це особлива сфера організаційної реальності, яка об'єднує сукупності взаємозв'язаних організаційних явищ і процесів, у надрах яких відбувається перетворення ресурсів у кінцеві продукти діяльності системи в цілому. При цьому перетворення відбуваються завдяки цілеспрямованим діям персоналу, здійснюваним відразу в трьох відособлених культурних просторах: виробничому, економічному та соціальному [4, с. 59].

Як бачимо, розглянуті визначення відбивають різний зміст культури організації відповідно до позиції колективу й окремого працівника. Визначаючи змістові характеристики цього явища, автори не торкаються його функціонального складника та не висвітлюють, для чого підприємству необхідно транслювати свої цінності, формувати певні норми та правила. Вони лише наголошують на важливому елементі культури організації, а саме на тому, що вона забезпечує якісне виконання співробітниками своїх трудових обов'язків, сприяючи досягненню поставлених

спільних і значущих для всіх членів організації цілей.

Слід зазначити, що корпоративна культура організації може створюватися її учасниками свідомо чи формуватися довільно під впливом різних внутрішніх і зовнішніх чинників. У будь-якій організації є два виміри культури: формальний і неформальний. Перший – свідомо і цілеспрямовано формується керівником (лідером), другий – утворюється стихійно. Культура організації виступає потужним чинником й інструментом управління, вона впливає на все, що відбувається в організації, охоплюючи велику частину явищ духовного та матеріального життя колективу. Основне ядро корпоративної культури складають цінності, погоджені в організації норми поведінки та традиції, що сформувалися.

Як важливе джерело стабільності та спадкоємності в організації корпоративна культура надає співробітникам організаційної ідентичності, визначає внутрішньо групове уявлення про організацію. Це формує в учасників організації почуття соціальної захищеності. Знання норм корпоративної культури дозволяє новим працівникам прискорити процес адаптації, адекватно сприймати й інтерпретувати події, що відбуваються в організації, а також визначати найбільш значущі для себе. Корпоративна культура може також виступати чинником стимулювання, формуючи високий рівень відповідальності й певну прихильність працівників до організації.

Отже, всі науковці однакові в думці, що кожна організація по-своєму унікальна, створює свою власну історію, власну організаційну структуру, особливості комунікації та постановки завдань, внутрішньо організаційні ритуали й міфи, що в цілому утворюють корпоративну культуру. Саме тому корпоративна культура кожної організації унікальна й неповторна. Збігаючись за суттю, як унікальний феномен у кожному конкретному випадку, для кожної організації вона набуває своїх особливих форм вияву та їх змісту.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що до сьогодні в теорії педагогіки не склалося науково обґрунтованого розуміння корпоративної культури університету, не виокремлено, які її риси визначають приналежність до типу культури та характеризують її особливості саме як параметру корпоративної культури ВНЗ, не встановлено, що об'єктивно породжує схожість і відмінність у корпоративній культурі різних ВНЗ, різних категорій професорсько-викладацького складу і чи є вони відмінностями якості, чи є різними формами прояву однієї й тієї ж по суті якості [3].

Така ситуація потребує чіткого визначення ключових орієнтирів і теоретико-методологічних засад, із позиції яких передбачено дослідження корпоративної культури та комплексу заходів її формування. Розкриття сутності поняття «корпоративна культура» потребує виходу дослідження за межі педагогіки як прикладної галузі науки у сферу загальнонаукових методів пізнання та філософії.

#### Список використаних джерел

1. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: МГУ, 1995. – 421 с.
2. Капитонов Э. А. Корпоративная культура (социологический аспект) / Э. А. Капитонов, А. Э. Капитонов. – Ростов-н/Д.: ОАО Ростиздат, 2001. – 384 с.
3. Койчева Т. І. Теорія і практика формування корпоративної культури викладачів педагогічного університету в процесі наукової діяльності: [монографія] / Т. І. Койчева. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 296 с.
4. Погребняк В. А. Культура организации как объект регулярного управления / В. А. Погребняк // Вопросы управления предприятием. – 2005. – № 1 (13). – С. 54–59.
5. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство: [монография] / Э. Х. Шейн; пер. с англ.; под ред. В. А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
6. Furnham A. Corporate assessment: auditing a company's personality / A. Furnham, B. Gunter. – London; New York: Routledge, 1993. – 293 p.
7. Hofstede G. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001. – 616 p.
8. Schwartz H., Davis S. Matching Corporate Culture and Business Strategy / H. Schwartz, S. Davis // Organizational Dynamics. – 1981. – Summer. – P. 33.
9. Smircich L. Concepts of Culture and Organizational Analysis / L. Smircich // Administrative Science Quarterly. – 1983. – Vol. 28. – P. 339–358.

**T. I. KOICHEVA**  
Odesa

### **STUDY OF CORPORATE CULTURE AS A PHENOMENON OF PEDAGOGICAL SCIENCE**

*Modern corporate culture is an essential characteristic of any organization, one of the key notions in the concepts of innovative development and strategic management of organizations. In the context of a rational and pragmatic approach corporate culture is considered as a set of basic concepts that are learned by a member of the organization in the process of adaptation to environmental changes. It is described in terms of: a stable / unstable; integration / disintegration; positive / negative; clear / latent; culture of "the top" / culture of "the bottom"; single, holistic / consisting of many subcultures; personality-oriented / functional-oriented, dominant, subculture and counterculture. According to the phenomenological approach, the corporate culture is explained as what is perceived by members of the organization: a set of values, meanings, symbols, rituals, myths and ideological attitudes that allow interpreting and constructing the situation. It is considered as a product of the unique history of organization, a unique combination of challenges that it faced in the process of its development and experience of solving them. Thus each organization is unique and creates its own history, its own organizational structure, features of communication and goal setting, internal organizational rituals and myths that form together its corporate culture. Coinciding in fact, as a unique phenomenon in each case, for each organization, it acquires its special manifestations and their content.*

*Key words: corporate culture, organizational culture, the culture of the organization.*

**Т. И. КОЙЧЕВА**  
г. Одесса

### **ИССЛЕДОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФЕНОМЕНА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

*Современная корпоративная культура является неотъемлемой характеристикой любой организации, одним из ключевых понятий в концепциях инновационного развития и стратегического менеджмента организаций. В контексте рационально-прагматического подхода корпоративная культура рассматривается как совокупность базовых представлений, которые усваиваются членом организации в процессе адаптации к изменениям внешней среды, ее описывают в терминах: стабильная / нестабильная; интеграционная / дезинтеграционная; положительная / отрицательная; явная / латентная; культура «верхов» / культура «низов»; единая, целостная / состоящая из множества субкультур; лично-ориентированная / функционально-ориентированная, доминирующая, субкультура и контркультура. Согласно феноменологическому подходу корпоративная культура объясняется как то, что воспринимается членами организации: набор значений, смыслов, символов, ритуалов, мифов и идеологических установок, позволяющих интерпретировать и конструировать ситуацию. Она рассмотрена как продукт уникальной истории организации, неповторимого сочетания проблем, с которыми она сталкивалась в процессе своего развития и опыта их решения.*

*Ключевые слова: корпоративная культура, организационная культура, культура организации.*

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2015

УДК 37.013.44 : 37.018.36

**С. В. КОНОШЕНКО**

м. Слов'янськ

konoshenko.sergey@yandex.ru

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ-СИРИТ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

*У статті обґрунтовано, що соціалізація дитини-сироти, яка протікає поза родиною, в умовах інтернатного закладу, незважаючи на всі зусилля з боку держави загалом й педагогічного колективу зокрема, відрізняється від нормативної. Автор зазначає, що в умовах інтернатної установи чи іншої форми утримання дітей-сиріт функції родини, реалізація яких необхідна для нормативної соціалізації дитини, можуть і повинні бути частково реалізовані в процесі соціально-педагогічної роботи як одне з його пріоритетних завдань.*

*Доведено що для успішної соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, повинні розроблятися спеціальні соціально-педагогічні та психологічні програми їхньої підготовки до сімейного життя, спрямовані на формування в дітей цієї категорії адекватної статево-рольової ідентифікації й, отже, поведінки.*

*Ключові слова: соціалізація, школа-інтернат, діти-сироти, підлітковий вік, спілкування, сім'я.*

Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. В процесі реорганізації системи освіти особливо актуальними стають питання соціалізації дітей взагалі й дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування зокрема.

Вивченню передумов виникнення біологічного та соціального сирітства, пошукам засобів його подолання та забезпечення соціальної адаптації знедолених дітей присвятили свої дослідження Л. Артюшкіна, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Канішевська, В. Оржеховська, І. Пеша, Н. Побірченко, Н. Сейко, С. Харченко, В. Яковлева, І. Янченко та ін. Разом із тим питання соціалізації зазначеної категорії дітей залишається актуальним на сьогодні.

Саме тому метою зазначеної статті є висвітлення особливостей соціального становлення підлітків-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах.

Вивчення наукових праць з окресленої проблеми дозволило встановити, що для підліткового віку характерні такі закономірності процесу соціалізації, які необхідно враховувати під час організації соціально-педагогічної роботи:

- соціалізація в підлітковому віці йде від заперечення типових зразків соціальної поведінки до їхньої особистісної інтеріоризації, гармонічного включення в структуру особистого досвіду;

- проміжним підсумком підліткової соціалізації можна вважати досягнення більш-менш сформованої ідентичності, а також актуалізацію потреби в життєвому самовизначенні;

- основним механізмом соціалізації підлітка є міжособистісне спілкування;

- незважаючи на розповсюджену точку зору про зниження впливу родини на процес соціалізації в підлітковому віці, сімейна соціалізація на цьому віковому етапі не менш важлива, ніж соціалізація в референтній групі однолітків [1, 24].

Детальний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження та власний педагогічний досвід дають підстави стверджувати, що соціалізація дитини-сироти поза родиною в умовах інтернатного закладу незважаючи на всі зусилля з боку держави загалом й педагогічного колективу зокрема, відрізняється від нормативної.

У першу чергу, відхилення в соціалізації дітей, позбавлених батьківського піклування, спричинені сімейною депривацією. Так, на сучасному етапі розвитку педагогіки й психології родина розглядається як найбільш значущий механізм соціалізації людини (насамперед, дитини) як суб'єкта міжособистісних і суспільних стосунків. При цьому науковцями наголошується, що значення сімейної обстановки не може бути компенсоване на більш пізніх етапах онтогенезу. Родина є середовищем первинної соціалізації дитини, в якій

закріплюється досвід спілкування, рольових взаємодій, моральної поведінки, настанов на створення власної сім'ї [2].

М. Лукашевич описує такі функції родини [2, 76]:

- репродуктивна (зумовлена необхідністю продовження роду);
- економічна й господарсько-побутова;
- функція первинної соціалізації й виховна;
- рекреаційна та психотерапевтична (захист і прийняття).

На наш погляд, дві останні функції життєво необхідні для нормального фізичного й психічного розвитку дитини, що сприяло б її успішній адаптації в системі суспільних стосунків. По суті, ці функції не можна розглядати окремо одна від одної, оскільки вони представляють комплекс психолого-педагогічних умов для становлення психіки й особистості дитини через процес природної соціалізації.

Сімейна (природна) соціалізація є взаємним вихованням, взаємною адаптацією засвоєння нормативів поведінки й цінностей у ролях батька-матері, чоловіка-дружини, адаптацією до дитячо-батьківських стосунків, ролі старшого-молодшого в родині. До основних видів природної соціалізації зараховують:

- статево-рольову соціалізацію;
- професійно-трудова соціалізацію;
- етносоціалізацію;
- субкультурно-групову соціалізацію [3, 35].

В умовах сімейного виховання шлях соціалізації («природної соціалізації») може бути пройдений з опорою на переваги родини як соціальної самодостатньої системи:

- досвід соціалізації батьків, що засвоюється дитиною шляхом безпосереднього наслідування зразкам їхньої поведінки й способом подолання життєвих труднощів, стереотипів жіночої й чоловічої поведінки;
- наявність різноманітних соціальних зв'язків і контактів родини, які дозволяють дитині включатися в систему додаткових соціально-рольових взаємодій;
- особливості організації внутрішнього сімейного простору – досвід спільного проживання, що навчає враховувати інтереси й автономність іншої людини [3, 37].

При цьому важливу роль відіграє спільна діяльність дитини з авторитетним дорослим, що є найбільш ефективною формою впливу на дитину.

Родина є найважливішою умовою нормального розвитку дитини. Головною умовою повноцінного психічного розвитку дитини є спілкування з дорослими, яке відповідає її віку. В основі такого спілкування лежить система особистих зв'язків, які встановлюються в перші місяці життя. Тому діти, які виховуються без родини, з перших місяців життя починають відставати в своєму розвитку від однолітків, причому це відставання не компенсується в позасімейних умовах [4]. Крім того, на практиці спостерігається низка інших психолого-педагогічних особливостей, характерних для вихованців дитячих будинків.

Серед психологічних особливостей соціалізації вихованців дитячих будинків дослідники частіше інших відзначають конформність і безініціативність. За даними досліджень, проведених Л. Канішевською, у 68% вихованців дитячих будинків підліткового віку спостерігається зниження довільності регуляції поведінки й моральної нормативності. 44% підлітків пасивні, недовірливі, стримані, відчують потребу в схваленні, характеризуються зниженням фрустраційної толерантності, зниженим емоційним тлом. 45% підлітків-вихованців дитячих будинків характеризуються, навпаки, як гіперактивні, сензитивні, демонстративні, що часто порушують стереотипи поведінки [4, 67]. Численні дослідження виявили також відставання вихованців будинків дитини й дитячих будинків у розвитку пізнавальної та мовної сфер, причому подібне когнітивне відставання вкрай важко компенсувати [1; 4; 5; 6].

Відставання в психічному й особистісному розвитку дитини, яка виховується без родини, ми у своїй роботі пов'язуємо із фрустрацією її базових потреб, зміст яких змінюється з віком.

Так, діти з нереалізованими потребами в любові й визнанні стають важкими в плані соціальної поведінки й формування внутрішньої позиції, у той час як остання виступає провідним завданням формування особистості підлітка. У вихованців дитячих будинків спостерігається депривація за всіма ланками самосвідомості, порушується самооцінка, ускладнюється самоідентифікація [5].

Відсутність позитивного зразка стосунків «батько-мати», «батько-дитина», «мати-дитина» приводить до порушення ціннісних орієнтацій в дітей. За результатами проведеного Л. Волинець дослідження, цінності родини й родинних зв'язків фігурують у відповідях тільки 14% дітей [5, 67].

Ми переконані, що родина є необхідною умовою для успішного становлення особистості й психічного розвитку людини. Відсутність досвіду сімейної соціалізації приводить до перекручувань особистісного й психічного розвитку дитини, пов'язаного із фрустрацією базових потреб, зумовленої умовами життя у виховній установі. У пропонованій статті ми спираємося на те, що саме сімейна депривація є основною причиною порушення соціалізації підлітків, які виховуються в установах інтернатного типу.

Продовжуючи аналіз факторів, які негативно впливають на процес соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перейдемо до розгляду фактора обмеженого спілкування.

Науковці зазначають, що єдина реальна група співтовариства сиріт – це група дитячого будинку, і саме система стосунків у цій групі впливає на їхній особистісний і соціальний розвиток [1]. У зв'язку з тим, що в групах вихованців дитячих будинків і шкіл-інтернатів обмежені контакти із широким соціальним оточенням, ці групи прийнято називати закритими.

Закритий характер групи співтовариства, а також позасімейне виховання спричиняють зміни сфери міжособистісного спілкування як механізму соціалізації підлітків. Саме спілкування є однією з основних сфер, де виявляються найсуттєвіші відмінності в соціальному розвитку між підлітками-сиротами та їхніми однолітками із сімей. Суттєві порушення спілкування можна спостерігати в 46,7% сиріт [5]. Пояснити їх можна, з одного боку, відсутністю найважливішого простору спілкування – простору родини, і, з іншого, специфічними особливостями міжособистісної взаємодії, характерними для закритої підліткової групи.

У підсумку вихованці дитячих будинків й інтернатів не мають сформованого достатнього ступеня як суб'єкти спілкування. Їх характеризує неконструктивність у спілкуванні з дорослими й однолітками, невміння по-

годжувати свою позицію з позиціями партнерів; їхня самосвідомість у процесі спілкування виконує захисну функцію.

Оскільки спілкування в підлітковому віці є механізмом особистісного й соціального розвитку, його порушення – це фактор, що визначає багато вторинних труднощів. Його дефіцит породжує відставання в психічному розвитку, відхилення в емоційній і вольовій сферах [6].

Можливість постійного спілкування з однолітками, яку мають діти-сироти, не веде до розвитку змістовних контактів. У зв'язку із щоденним змушеним контактом «усіх з усіма» до мінімуму зведено можливість формування рівних стійких стосунків. І емоційно-позитивні, і емоційно-негативні контакти формуються переважно як перенасичені. Підлітки-сироти дратівливі, конфліктні, між ними часто складаються напружені й суперечливі стосунки [4, 111].

Діти, які залишилися без піклування батьків, порівняно з дітьми з родин, менш уважні до дій і станів партнерів по спілкуванню. Їхній рівень емпатії, як правило, значно нижче вікової норми. В спілкуванні домінує вузька прагматична мотивація, пов'язана з отриманням від партнера допомоги й послуг. Вихованці не диференціюють основні види спілкування, інтимно-особистісне спілкування представлене недостатньо чи відсутнє повністю [4, 126].

За нашими спостереженнями вихованці установ інтернатного типу орієнтуються на визнання в середовищі ровесників найчастіше через фізичну силу, агресію, асоціальні форми поведінки (лайка, крадіжки).

Досвід спілкування, який неправильно формується, призводить до того, що дитина займає щодо інших негативну позицію. А якщо до цього ще додається й негативна оцінка дитини з боку групи (тобто група оцінює її нижче, ніж вона сама себе), то дитина відчуває розчарування й незадоволеність. Залежність від групи, довірливість, підкореність часто стають причиною уналежнення дітей зазначеної категорії до групи соціального ризику. Однієї із передумов цього є властиві більшості з них низьке самоприйняття й занижена самооцінка [6].

Таким чином, особливою рисою дітей, які залишилися без батьківського піклування й



виховуються в дитячих будинках, є властивий їм стан соціально-психологічної відчуженості від інших людей і самих себе. Формальне дисциплінування дітей-сиріт призводить до ще більшого відчуження. Крім того, саме акцент на дисциплінарні моменти багато в чому провокує описані вище порушення спілкування, характерні для дітей-сиріт. У результаті в них формується деформоване уявлення про життя, що ускладнює їхню соціальну адаптацію згодом, після виходу з дитячого будинку в самостійне життя [4, 183].

Для вихованців інтернатних закладів характерний розвиток почуття «Ми» замість почуття «Я»: у підлітків виникає своєрідна ідентифікація один із одним, власність стає колективною. Це є одним з найбільш важливих показників депривації вихованців закладів інтернатного типу. Подібне почуття спільності дає підліткам відчуття безпеки й захищеності, що компенсує почуття, які отримує дитина в сім'ї. Діти-сироти охороняють один одного від «чужих», але всередині своєї групи найчастіше вибудовують жорстокі стосунки. Така позиція формується через нереалізовану потребу в любові й визнанні, емоційно-нестабільне положення підлітка-сироти, відсутності почуття захищеності [6].

Отже, представляється можливим виокремити такі особливості соціального становлення особистості підлітків-сиріт у процесі їхньої соціалізації:

- низька соціальна активність, нерозвиненість соціальних зв'язків, утриманська життєва позиція, схильність до опіки й зовнішнього контролювання;

- недорозвиненість адекватних форм спілкування з дорослими й однолітками, інтимно-особистісної сфери спілкування, порушення інформаційних функцій процесу спілкування;
- труднощі у формуванні системи ціннісних орієнтацій, розвитку суб'єктності, «почуття дорослості», становленні ставово-рольової ідентичності, професійного самовизначення.

Перспективними напрямками подальшого вирішення зазначеної проблеми має стати оптимізація системи соціально-педагогічної роботи в установах інтернатного типу в контексті забезпечення успішної соціалізації підлітків-сиріт.

### Список використаних джерел

1. Підліток у великому місті: фактори та механізми соціалізації : [колект. моногр. / В. Р. Арбеніна, О. В. Волянська, О. Б. Зінчина та ін.] ; під ред. Л. Г. Сокур'янської. – Х. : [Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна], 2010. – 206 с. – Бібліогр.: С. 201–205.
2. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч. метод. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 2008. – 112 с.
3. Соціалізація і соціальне виховання : [навч. посіб.] / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва, О. М. Дікова-Фаворська. – Житомир : Полісся, 2006. – 216 с.
4. Канішевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності / Л. В. Канішевська. – К. : Стило, 2001. – 342 с.
5. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко та ін. – К. : [Б. в.], 1998. – 120 с.
6. Яковенко В. С. Дитина-сирота : розвиток, виховання, усиновлення / В. С. Яковенко. – К., 2007. – 171 с.

**S. V. KONOSHENKO**

Sloviansk

### FEATURES OF SOCIAL FORMATION OF ORPHAN TEENAGERS BEING CULTIVATED AT BOARDING SCHOOLS

*In articles it is proved that socialization of the orphan child which proceeds out of a family, in the conditions of residential establishment, despite all efforts from the state in general and pedagogical collective in particular, differs from the standard. The author notes that in the conditions of residential establishment or other form of deduction of orphan children of function of a family which realization is necessary for standard socialization of the child, can and have to be partially realized in the course of social and pedagogical work as one of his priority tasks.*

*It is proved that the special social and pedagogical and psychological programs of their preparation for family life directed on formation at children of this category of adequate hollow and role identification and, therefore, behavior have to be developed for successful socialization of the orphan children and children deprived of parental guardianship.*

*Key words: socialization, boarding school, orphan children, teenage age, communication, family*

**С. В. КОНОШЕНКО**

г. Славянск

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ, КОТОРЫЕ ВОСПИТЫВАЮТСЯ В ШКОЛАХ-ИНТЕРНАТАХ**

*В статье обосновано, что социализация ребенка-сироты, которая протекает вне семьи, в условиях интернатного учреждения, несмотря на все усилия со стороны государства вообще и педагогического коллектива в частности, отличается от нормативной. Автор отмечает, что в условиях интернатного учреждения или другой формы удержания детей-сирот функции семьи, реализация которых необходима для нормативной социализации ребенка, могут и должны быть частично реализованы в процессе социально-педагогической работы как одна из его приоритетных задач.*

*Доказано, что для успешной социализации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, должны разрабатываться специальные социально-педагогические и психологические программы их подготовки к семейной жизни, направленные на формирование у детей этой категории адекватной поло-ролевой идентификации и, следовательно, поведения.*

*Ключевые слова: социализация, школа-интернат, дети-сироты, подростковый возраст, общение, семья.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378

**К. Т. КОНЧОВИЧ**

м. Мукачево

catbenz@mail.ru

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У формуванні готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій доцільно враховувати певні особливості використання тренінгів у навчанні студентів. Такими особливостями визначено важливість підготовленості викладачів ВНЗ до застосування тренінгових технологій у вищій школі; доцільність використання авторських розробок навчальних тренінгів для формування різних аспектів готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій; розробки навчальних тренінгів повинні спрямовуватися на формування комунікативної, інтерактивної та перцептивної компетентностей студентів як важливих складників педагогічного спілкування.*

*Ключові слова: тренінг, учителі-філологи, педагогічне спілкування.*

Професійна підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності передбачає формування в студентів готовності чітко виконувати фахові функції у своїй роботі. Однією з основних функцій вчителя будь-якого профілю підготовки є організація оптимального педагогічного спілкування. У ВНЗ особлива увага приділяється формуванню готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування, зокрема учителів-філологів, що дасть змогу не лише на належному рівні навчати учнів предметам філологічного спрямування, а й сприятиме визначенню й сприйняттю студентами оптимальних зразків педагогічної взаємодії на різних рівнях (учитель – учні,

учитель – учитель, учитель – батьки тощо). Для цього під час здобуття вищої освіти доцільно використовувати такі педагогічні технології, які сприятимуть апробації та засвоєнню студентами ефективних моделей педагогічного спілкування ще під час навчання у ВНЗ. Оптимальними в цьому контексті є тренінгові технології.

Огляд останніх досліджень і публікацій свідчить, що багатьма науковцями, педагогами й дослідниками педагогічних методик одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності визнається тренінг [3]. Увагу теоретиків привертала різні аспекти та напрями дослідження тренін-

нгів. У наукових пошуках зарубіжних дослідників (Ф. Бурнард, І. Вачков, С. Макшанов, Г. Марасанов, К. Фопель та ін.) акцентувалася увага на теоретичних і практичних рекомендаціях щодо організації, методичного забезпечення й технології проведення тренінгів різного спрямування. Вітчизняні науковці зазначають, що тренінг є «найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей» [7, 10]; пропонують методику проведення тренінгів управлінського спрямування [1]; аналізують процеси трансформації особистості в тренінгах особистісного зростання [8]; обґрунтовують способи використання навчального тренінгу для вивчення педагогічних технологій професійної освіти [5]; визначають цільові аспекти використання тренінгів [3]. Водночас науковці стверджують, що на сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг». Це призводить до його розширеного тлумачення й позначення цим терміном найрізноманітніших прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються в психологічній і педагогічній практиці, а в найширшому розумінні тренінг доцільніше зарахувати до розряду суспільних явищ, яким є і професійна освіта [3]. Американські розробники тренінгових програм К. Торн і Д. Маккей окреслюють унесок науковців у теорію і практику організації та проведення тренінгів: створення зразків сучасного тренінгового бізнесу (К. Данн із TDA Consulting Ltd.), «Емпіричної моделі навчання» (Experiential Learning Model – Д. Колб); новаторського «Методу когнітивних карт» (Mind Map Method – Т. Бузан); опитувальника стилів поведінки (Learning Styles questionnaire – П. Ханн та А. Мамфорд) [6, 9].

Мета написання статті полягає у визначенні особливостей формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій.

Засадничими положеннями для формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій узятю думку І. Вачкова, що «саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і осо-

бистісного самоусвідомлення» [2, 12], що є важливим для випускників вищої школи. Адже під час тренінгових занять створюються умови для досягнення професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, здійснюється формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів [3].

Однак використання тренінгових технологій потребує не лише рекомендацій для їхнього широкого застосування, що можна знайти у величезній кількості наукової та популярної літератури. У контексті нашого дослідження необхідно враховувати особливості їхнього використання саме в підготовці майбутніх учителів-філологів із метою формування в них готовності до педагогічного спілкування.

Однією з головних особливостей вважаємо підготовленість викладачів ВНЗ до використання тренінгових технологій у вищій школі. Адже впроваджувати педагогічні інновації авторитарними вказівками недоцільно й непродуктивно. Цей процес залежить від професійної майстерності, творчого потенціалу інноваційності самого викладача, від його психолого-педагогічної та комунікативної компетентності, мотиваційної готовності та володіння технологіями ігрового моделювання для розробки навчальних тренінгів і успішного використання тренінгових технологій у підготовці майбутніх учителів-філологів.

Зазвичай, у системі викладання широко поширена помилка, пов'язана з певним педагогічним «популізмом», коли інноваційні тренінгові технології, ігрові вправи як складники тренінгів використовуються в освітньому процесі не для навчання чи розвитку майбутніх фахівців, а для вирішення лише ігрових або незначних цілей, стимулювання активності й ігрового інтересу студентів. Наприклад, тренінгова вправа «Зіпсований телефон», як правило, спрямовується для розвитку навичок слухання та може використовуватись як із дітьми в дитячому садку, так і в школі чи у ВНЗ. Ми погоджуємося з думкою А. Панфілової, що навчальних цілей у використанні таких тренінгів викладачі, зазвичай, не ставлять [4, 4].

Тому для впровадження в навчальний процес тренінгових технологій виникає потреба підготовки самих викладачів до використання цих педагогічних інновацій у ВНЗ, що визначаємо як засадничу педагогічну умову формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Існує певний набір знань, умінь і навичок, якими повинні володіти викладачі, щоб успішно використовувати тренінгові технології в роботі зі студентами, що визначає тренінготехнічну компетентність викладача.

Тренінготехнічна компетентність викладача пов'язана з наявністю професійних знань щодо використання педагогічних тренінгових технологій, розуміння їхньої ефективності у формуванні готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в цілому й окремих її аспектів (наприклад, до педагогічного спілкування), знання специфіки та принципів розробки і проведення навчальних тренінгів тощо. З метою формування тренінготехнічної компетентності викладачів у ВНЗ, де проводилося експериментальне дослідження щодо формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій, організувалися спеціальні навчально-методологічні семінари для викладачів. Участь у семінарах давала змогу викладачам не тільки підвищити власний рівень тренінготехнічної компетентності, а й визначити напрями використання тренінгових технологій для формування комунікативної, інтерактивної та перцептивної компетентностей студентів, що складатиме основу педагогічного спілкування майбутніх учителів-філологів.

Водночас спрямування викладачів до використання тренінгових технологій у професійній підготовці студентів базувалося не тільки на вивченні специфіки та методики використання навчальних тренінгів у ВНЗ. Щоб уникнути дослідів над студентами (хоча метод спроб і помилок має місце на існування), викладачі під час участі в навчально-методологічних семінарах, вивчаючи тренінгові технології та виконуючи певні педагогічні ролі в ігрових майстер-класах, мали змогу здійснити необхідну корекцію та вдосконалити тренінгові вправи, щоб у роботі зі студентами

використовувати вже оптимальні варіанти. Таким чином, викладачі навчалися ігровому моделюванню тренінгових технологій.

Необхідність спеціальної підготовки викладачів до використання тренінгових технологій підтверджується в наукових доробках К. Торна та Д. Маккей, котрі стверджували, що «один із найважливіших факторів у розробці та проведенні тренінгів – розуміння принципів навчання людей» [6, 32]. Крім того, у функції тренера в навчальному процесі входить виконання ролей внутрішнього консультанта, радника з питань навчання, фасилітатора навчального процесу (з англ. – *facilitator* – той, хто полегшує, сприяє чомусь), розробника програм електронного навчання та інструктора (у літературі використовується англійський термін *coach* – висококваліфікований спеціаліст у будь-якій сфері, який займається передаванням іншим своїх знань і досвіду) [6, 11].

Тому другою особливістю в нашому дослідженні визначаємо саме використання авторських розробок навчальних тренінгів для формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій. Викладач, використовуючи особистісно орієнтований підхід у навчанні майбутніх учителів-філологів, усвідомлює необхідність використання тих чи інших методів для цілеспрямованого формування умінь і навичок педагогічного спілкування в кожного студента. Тому авторський підхід до конструювання тренінгової програми базується на врахуванні конкретних аспектів у підготовці майбутніх учителів-філологів.

Специфіка цих розробок полягала в тому, що вони спрямовувалися на формування комунікативної, інтерактивної та перцептивної компетентностей студентів як важливих елементів педагогічного спілкування, що визначає третю особливість у нашому дослідженні.

Комунікативна компетентність передбачає наявність у майбутнього вчителя-філолога сформованих навичок вербалізації, усвідомлення значення та знання змісту невербальних сигналів спілкування, їхнє використання у процесі педагогічної взаємодії, володіння технікою запитань і відповідей, що водночас є основою педагогічного спілкування.

Інтерактивна компетентність майбутнього вчителя-філолога виявляється в умінні організовувати командну роботу з учнями в процесі педагогічного спілкування. Студент повинен опанувати стратегіями взаємодії з учнями, управління міжособистісними конфліктами, які можуть виникнути на різних рівнях (учень – учень, учитель – учень тощо), виявити навички керування дискусією. Для цього викладач покликаний використовувати у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів спеціально розроблені тренінгові симулятивно-професійні ігрові ситуації, що моделюють зразки педагогічного спілкування. Використання таких тренінгових вправ потребує 1) належного рівня тренінготехнічної компетентності викладача, 2) вмотивованості студента брати активну участь в ігрових ситуаціях професійного спрямування, 3) його психолого-педагогічної підготовленості з питань педагогічної взаємодії, що базується на знаннях із педагогіки, психології, педагогічної майстерності та педагогічних технологій, уміння їх використовувати на практиці.

Перцептивна компетентність майбутнього вчителя-філолога виявляється у знанні комунікативних типів особистості, вмінні використовувати сенсорні канали в педагогічному спілкуванні, низькому рівні емоційної культури, слабкій психологічній захищеності в напружених ситуаціях. Формування перцептивної компетентності у студентів-філологів передбачає їхню активну участь у змодельованих ситуаціях складної педагогічної взаємодії. Із цією метою використовувалися самостійні розробки студентів ситуативних задач, для створення та вирішення яких майбутні вчителі-філологи використовували не лише результати самоосвітньої діяльності, а й здобуті вміння та навички під час практичної участі в навчальних тренінгах.

Сформованість усіх зазначених видів компетентностей як у викладачів, так і у студентів спрямовувалась на формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій.

Отже, розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів-філологів як роботу студента над своїм особистісним фаховим зростанням, вважаємо, що тренінгові техно-

логії доцільно застосовувати як активний і дієвий метод навчання студентів до професійної діяльності, яка базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій потребує врахування особливостей використання тренінгів у професійній підготовці студентів. Такими особливостями визначаємо: 1) підготовленість викладачів ВНЗ до використання тренінгових технологій у вищій школі; 2) використання авторських розробок навчальних тренінгів для формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій; 3) розробки навчальних тренінгів повинні спрямовуватися на формування комунікативної, інтерактивної та перцептивної компетентностей студентів як важливих складових педагогічного спілкування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці спеціальних методик тренінгових технологій для формування готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування.

#### Список використаних джерел

1. Барко В. І. Методика проведення тренінгів управлінського спрямування / В. І. Барко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 70–76.
2. Вачков І. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
3. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – Умань : УДПУ ім. П. Тичини, 2007. – Вип. 19. – С. 185–192.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А. П. Панфилова ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
5. Сисоева С. О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева, Л. І. Бондарева. – К. : ВМУРП «Україна», 2006. – 162 с.
6. Торн К. Тренінг. Настольная книга тренера / К. Торн, Д. Маккей. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с. : ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
7. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.
8. Штепа О. С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 3. – С. 53–57.

**К. Т. KONCHOVYCH**

Mukachevo

**THE PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGY READINESS TO PEDAGOGICAL COMMUNICATION BY MEANS OF TRAINING TECHNOLOGIES**

*In the formation of future teacher-philologists' readiness to pedagogical communication by means of training technologies should be taken into account the specific features of using trainings to educate students. These features define the importance of teachers preparation to the implementation of training technologies in higher education; the expediency of using authoring educational trainings for the formation of various readiness aspects of future teacher-philologists to pedagogical communication by means of training technologies; the developments of educational trainings should be directed to the formation of a communicative, interactive and perceptual competence of students as the important components of pedagogical communication.*

*Key words: training, teacher-philologists, pedagogical communication.*

**К. Т. КОНЧОВИЧ**

г. Мукачево

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*В формировании готовности будущих учителей-филологов к педагогическому общению средствами тренинговых технологий целесообразно учитывать определенные особенности использования тренингов в обучении студентов. Такими особенностями является важность подготовленности преподавателей вузов к применению тренинговых технологий в высшей школе; целесообразность использования авторских разработок учебных тренингов для формирования различных аспектов готовности будущих учителей-филологов к педагогическому общению средствами тренинговых технологий; разработки обучающих тренингов должны быть направлены на формирование коммуникативной, интерактивной и перцептивной компетентностей студентов как важных составляющих педагогического общения.*

*Ключевые слова: тренинг, учителя-филологи, педагогическое общение.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК: 378+37.016+81+371.15

**О. А. КОПУСЬ**

м. Одеса

olga\_kopus@ukr.net

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті порушено проблеми ефективного формування професійної компетентності студентів філологічних факультетів, визначено й обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.*

*Ключові слова: професійна компетентність, студенти філологічних факультетів, педагогічні умови, освітня галузь.*

В умовах небувалого зростання потреб суспільства у висококваліфікованих фахівцях та докорінних змін у системі вищої освіти України назріла необхідність якісних змін у підготовці майбутніх працівників освітньої галузі, зокрема і філологічних спеціальностей. У зв'язку з цим нагальною проблемою постає ефективне формування професійної

компетентності студентів філологічних факультетів, на що неодноразово звертали увагу українські лінгводидакти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Кучерук, О. Караман, С. Караман, Н. Остапенко, Т. Симоненко та ін.). Сьогодні необхідний новий підхід, який би ґрунтувався не тільки на опануванні студентами знань, умінь і навичок, а спряв би розвиткові

їхнього наукового мислення, мотивації до подальшої наукової діяльності. Зросла потреба держави в підготовці спеціалістів, які мають свою власну наукову позицію, нестандартну думку щодо вирішення проблем, можуть працювати самостійно та володіють навичками дослідницької діяльності.

Аналіз спеціальної літератури (О. Гохберг, М. Євтух, І. Зязюн, М. Махмутов, М. Пенцилюк, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Фіцула, І. Хорєв, О. Чалий та ін.) дозволяє констатувати, що єдиного підходу до визначення поняття «педагогічні умови» немає. Під цим феноменом часто розуміють обставини, можливості, чинники навчально-виховного процесу. Специфіка тієї чи тієї дефініції зумовлюється особливостями розуміння сутності педагогічної мети та критеріїв оптимальності її досягнення, а також відмінністю в акцентуації певних аспектів навчально-виховного процесу. Існують і певні загальні риси, властиві більшості з подібних дефініцій. Так, О. Абдулліна [1] визначає педагогічні умови як творче свідоме оволодіння способами та прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій. Досліджуючи педагогічний аспект творчого стилю діяльності, С. Сисоєва наводить власне визначення педагогічних умов використання певного дидактичного засобу в навчальному процесі. У межах цієї дефініції педагогічні умови визначено як сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування дидактичного засобу, які є взаємопов'язаними. Педагогічні умови мають забезпечувати високу результативність навчального процесу. Підвищення ефективності педагогічного впливу дидактичних засобів, оптимізація процесу навчання постають як основні цілі, задля досягнення яких має здійснюватися розроблення педагогічних умов реалізації тієї чи тієї педагогічної концепції [10].

Мета запропонованої наукової розвідки – визначення й обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню ефективності організації навчально-виховного процесу майбутніх учителі-словесників.

У дослідженні поняття «педагогічні умови» тлумачимо як сукупність чинників, ком-

понентів, необхідних і достатніх для виникнення функціонування та зміни педагогічної системи; як професійно зорієнтовану організацію навчального процесу, що ґрунтується на загальнодидактичних принципах: науковості; гуманізації, демократизації освітнього процесу; індивідуалізації та диференціації; варіантності форм і змісту навчання; наступності; послідовності; співробітництва; свідомості; мотиваційного забезпечення; та лінгводидактичних: комунікативності та функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови в структурній цілісності; вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту професійного спрямування.

З-поміж педагогічних умов ефективного формування професійної компетентності студентів філологічних факультетів виокремлюємо використання міждисциплінарних зв'язків у формуванні означеної компетентності. У процесі теоретичного аналізу з'ясовано, що проблемі міждисциплінарних зв'язків присвячено чимало наукових праць методичного й загальнопедагогічного характеру, адже саме вони є одним із дієвих шляхів інтегрування освіти, засобом ефективного підвищення загальноосвітнього та загальнокультурного потенціалу будь-якого навчального закладу.

Реалізацію міжпредметних / міждисциплінарних зв'язків у змісті освіти досліджували Ю. Бабанський, Н. Бібік, А. Богуш, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Давидов, М. Євтух та ін.

У педагогічних словниках міжпредметні зв'язки визначено як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання й виховання, який дає можливість виокремити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінуючу функції, завдяки інтеграції знань, які підвищують продуктивність перебігу психічних процесів [3, 210].

М. Фіцула міжпредметні зв'язки тлумачить як дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає змогу здійснювати

зв'язки між предметами для поглибленого, усебічного розгляду найважливіших понять, явищ; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнювальних дій; як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [12].

Ми поділяємо думку В. Статівки, яка зазначає, що успіх у здійсненні міжпредметних зв'язків залежить від злагодженої роботи всього педагогічного колективу, єдиних вимог і стилю викладання різних предметів. Автор виокремлює такі міжпредметні зв'язки: узгодженість за часом вивчення різних дисциплін таким чином, щоб вивчення одних курсів сприяло підготовці для вивчення інших; усунення дублювання під час вивчення тих самих понять, відомостей на заняттях суміжних дисциплін; висвітлення спільного в методах дослідження, які використовуються в різних галузях науки, та розкриття їхньої специфіки; інтерпретація взаємозв'язку явищ, що вивчаються на різних предметах, показ єдності матеріального світу [11].

Вважаємо, що у формуванні професійної компетентності студентів філологічних факультетів особливої ваги набуває реалізація міжпредметних зв'язків, які в змісті дисциплін вищої школи, на жаль, є епізодичними та безсистемними, оскільки відсутня скоординованість між навчальними планами і програмами з мовознавчих, лінгводидактичних та інших навчальних дисциплін. Саме тому перенесення студентами здобутих знань із лінгвістики, філософії освіти у сферу лінгводидактики стануть доцільними й необхідними.

Продуктивною є думка Г. Балл, що визначити роль і місце міжпредметного матеріалу на занятті допоможе усвідомлення характеру взаємодії між елементами окремих дисциплін – лінійної (нові знання служать для поглиблення вже здобутих); протилежної (нові знання уточнюють або й спрямовують засвоєні раніше відомості), проблемної (нові знання створюють умови для розв'язання навчального завдання). Правильній побудові заняття сприятиме розуміння характеру змістових зв'язків, які можуть бути синхронними (матеріал суміжних дисциплін опрацьовується одночасно), репродуктивними (спиратися на засвоєне з інших предметів), перспектив-

ними (певне питання розглядається лише в основних рисах з орієнтацією на більш докладне вивчення на заняттях з іншої дисципліни) [2].

Теоретичне студіювання наукових джерел переконує, що міждисциплінарні зв'язки сприяють активізації пізнавальної діяльності магістрантів, усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки частіше репрезентують його зв'язок із практичною діяльністю; ефективному формуванню системи інтегрованих знань, умінь і навичок, підвищенню рівня доступності та науковості навчання; є умовою вдосконалення всіх ланок процесу навчання. Для оптимізації процесу формування професійної компетентності студентів факультету української філології нами зrealізовані всі типи міждисциплінарних зв'язків, які скоординовано в змісті дисциплін навчальних планів підготовки як бакалаврів, так і магістрів.

На нашу думку, дисципліни лінгвістичного та лінгводидактичного спрямування є відкритими для численних міждисциплінарних зв'язків і використання інформації з інших нормативних курсів. Отже, задля широкого їхнього використання в процесі формування професійної компетентності майбутніх філологів нами була виокремлена відповідна інформація з різних дисциплін на кожному етапі навчання та з'ясована можливість їхнього використання в робочих програмах, навчально-виховному процесі.

Так, ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх викладачів-філологів значною мірою сприятиме застосування інтеграції дисциплін професійно зорієнтованого та спеціального циклів підготовки магістрантів. Міждисциплінарні зв'язки сприяють підвищенню рівня наукових знань, їхній глобалізації та універсалізації, розвиткові логічного мислення та творчого застосування. Пропедевтичне визначення таких зв'язків усуває дублювання у вивченні матеріалу, заощаджує час і загалом підвищує ефективність навчання магістрантів.

Ґрунтовний аналіз змісту суміжних фахових дисциплін уможливує, з одного боку, уникнення непродуктивних повторів, а з іншого, – збагачення лінгводидактичних дис-



циплін, спецкурсів, спецпрактикумів та мовознавчих дисциплін новим теоретичним і методичним матеріалом.

Не менш вагомою педагогічною умовою ефективного формування професійної компетентності майбутніх філологів є організація активної професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності студентів, усвідомлення ними навчально-мовленнєвої діяльності як процесу й результату, а також складника професіоналізму.

Зауважимо, що на організацію активної професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності студентів впливає чинник ситуативного та рольового навчання за допомогою змодельованих на заняттях комунікативних ситуацій із метою їхнього спонукання до професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного мовного навчального матеріалу. Задля цього студентам пропонуються такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких вони могли б реально опинитися в ситуації та вчинити так чи так, або здійснити легке перенесення на дієву в цих обставинах особу. У таких ситуаціях студенти асоціюють себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, ставлять себе на місце іншої особи в певних обставинах, що збагачує їхній життєвий досвід, допомагає набутти деяких практичних навичок із фаху, та, як зазначає Н. Гузій, розвивати комунікативні якості мовлення і творче, нестандартне мислення [5].

Питання мовленнєвої ситуації та її моделювання на заняттях має посісти одне з провідних місць як у науково-методичній літературі, так і в практиці навчання. Навчальні ситуації моделюють фрагменти об'єктивної дійсності, співвіднесені з мовленнєвими діями партнерів під час спілкування, тобто відтворюють та імітують типові ситуації реального життя учасників комунікації. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей навчально-мовленнєвої діяльності, формується мовленнєва поведінка студентів, мобілізується їхня увага та розвивається уява, поживляється сам процес навчання, тобто проектується та реалізується ідеальне уявлення про можливу й належну норму діяль-

ності для досягнення мети. Ці загальні характеристики ситуації як комунікативної вправы повною мірою стосуються і професійно зорієнтованого навчання, оскільки через призму моделювання процесу спілкування в комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студентів [4].

Моделювання означає відтворення змісту будь-якої професійно зорієнтованої діяльності та викладача, і характеру стосунків між магістрантами під час здійснення навчально-мовленнєвої діяльності. Основу навчально-мовленнєвої діяльності становить певна проблема, що відображається в комунікативному завданні, яке, у свою чергу, дає змогу ефективно керувати мовленнєвою поведінкою для розвитку комунікативних якостей мовлення. Викладачеві важливо усвідомити, які комунікативні завдання необхідно пропонувати, якими стимулами та заохоченнями викликати в студентів та реалізовувати мовленнєві наміри, який мовленнєвий продукт можна очікувати [7], тому актуальним на сучасному етапі залишається створення на заняттях таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь та навичок, що є можливим лише під час моделювання проблемних ситуацій у навчанні. Саме тому викладачеві потрібно моделювати такі практичні або теоретичні завдання, у яких призначені для засвоєння знання посідатимуть місце невідомого. Саме за таких обставин студент розвиватиме свої комунікативні якості мовлення в контексті професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності. Моделювання комунікативних ситуацій і реалізація їх у рольових і ділових іграх дає змогу студентам як суб'єктам навчальної діяльності усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності, виявити свою творчу індивідуальність, удосконалити свої комунікативні й організаційні здібності.

Важливим є усвідомлене сприйняття студентами навчально-мовленнєвої діяльності як процесу та результату, як структурного елемента будь-якої діяльності (передбача-

ються етапи, сам процес реалізації запланованих завдань, контроль за якістю і результатом) та як складника професіоналізму.

У процесі підготовки майбутніх філологів доречним є застосування типової моделі діяльності, обґрунтованої в працях І. Беха, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, В. Семиченко, О. Скрипченка та інших психологів, яка містить такі структурні елементи: цілі, мотиви, зразки, суб'єкт-суб'єктні відношення, умови, засоби, результат, корекцію, оцінювання. Під час розгляду мовлення із цих позицій слід пояснювати студентам, що кожен із перелічених елементів зазнає впливу трьох груп чинників, до яких зараховано: саму природу мовлення, його психологічну сутність, яка проявляє свою специфіку в різних видах діяльності й допомагає майбутньому філологу орієнтуватися в навчально-виховних ситуаціях; готовність до спілкування під час виконання педагогічних завдань; установлення через спілкування стосунків, взаємозв'язків і форм взаємодії з учнями, студентами, колегами, керівниками тощо.

Стратегічна (провідна) мета, як найбільш глобальна, є визначальною для виховного процесу і сама по собі в разі певного впливу на конкретного студента є досить умовною. Кожна людина формується неповторною як особистість. Отже, як неможливо уявити й описати неповторність, так неможливо й на загальному стратегічному рівні побачити універсальний рецепт формування особистості. Проте не варто заперечувати існування й певних меж, вихід за які вже якоюсь мірою є небезпечним як для самої людини, так і для її оточення. Ці межі не є незмінними, вони можуть бути в різних суспільних умовах дуже різними та змінюватися до вимог кожного покоління, бо вони осмислюються неоднаково [8].

Під час читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять, підготовки і проведення різних видів практик слід урахувати, що розвиток та аналіз гуманних демократичних педагогічних ідей завжди сконцентрованою увагою на результат, який очікується суспільством. Цією особливістю процесу виховання в широкому його розумінні пояснюється до певної міри відсутність тієї чи тієї

дії викладача та чітко визначених у часі меж впливу. Реалізовані педагогом дії не обов'язково викликають відповідну реакцію негайно, як і невідомо, чи викличуть вони таку реакцію будь-коли, якщо не буде створено для цього певних умов. Позитивний вплив на одного студента може бути ефективним, а для іншого може таким не бути тому, що викладач, дотримуючись загальноприйнятих уявлень про внутрішній розвиток студента, губить реальний факт існування його індивідуально-особистісного світосприйняття. Парадоксальність ситуації в тому, що викладач, зорієнтований на стратегічну мету, найчастіше відступає від неї в конкретних випадках. Це буває тим частіше, чим більш гуманне суспільство, чим більш демократизована в ньому система виховання, і тим необхіднішою є конкретизація стратегічної мети навчального процесу через систему тактичних і оперативних цілей [6].

Наведене дає підстави для висновку, що провідна мета як найбільш загальна в педагогіці – наслідок тенденції в суспільстві до відбору певних ознак і властивостей особистості як цінних, і відхилення, нівелювання інших як шкідливих, небажаних. Така тенденція в практиці конкретного викладача постає у вигляді спрямованості особистості та конкретні мовленнєві акти, які, у свою чергу, є результатом єдності спрямованості особистості та впливу обставин, у яких відбувається педагогічний процес (послідовність проявів цієї спрямованості), що свідчить про сформованість та визначеність індивідуального стилю спілкування, взаємостосунків викладача і студентів.

У процесі навчання магістрантів факультету української філології на семінарських заняттях ми розглядаємо питання про те, як суб'єктивні й об'єктивні обставини діяльності впливають на навчально-виховний результат, які нерідко є результатом матеріальних проявів як позитивних, так і негативних, а також тих ідей, які поширені в суспільстві та сприймаються як необхідність у формуванні гармонійної особистості. Хоча нині й існує плеяда носіїв кращих традицій українського народу в усіх сферах життя, проте з нею вступають у суперечності негативні чинники сти-

хійного впливу, так звані виклики часу, які діють на свідомість молодих людей об'єктивно (ринкові відносини, втрата роботи тощо), до яких можна уналежнити прагнення значної частини суспільства до нагромадження багатства, наживи, створення капіталу будь-яким способом. Вимірювання соціальної значущості людини через рівень її матеріального благополуччя, досягненого будь-яким шляхом, навіть незаконним, набуває для пересічного громадянина особливої ваги. За таких умов знижується цінність інтелекту, моральності, порядності, високих естетичних і морально-етичних переконань.

У процесі навчально-мовленнєвої діяльності ми поетапно спрямовуємо магістрантів на конкретні мовленнєві акти, важливі для індивідуального стилю спілкування, що дає змогу простежити, як у педагогічному процесі розгортається послідовність такої спрямованості, формується стиль спілкування мовленнєвої взаємодії (магістранта та викладача → магістранта та студента → магістранта й учня).

Професійно зорієнтовану навчально-мовленнєву діяльність студента / магістранта, на нашу думку, найдоцільніше розглядати, спираючись на трактування психологами загальної моделі діяльності особистості. Так, В. Семиченко визначені основні показники взаємодії викладача та суб'єкта навчальної діяльності, які нами враховано під час проектування дидактичного процесу магістратури: постановка мети та загальних напрямів діяльності; конкретизація завдань навчально-освітньої діяльності в кожному окремому випадку; визначення мотивів; відбір змісту та методів педагогічної діяльності; з'ясування оптимальних форм організації та управління (самоуправління) в процесі засвоєння знань, формування культури поведінки [9]; сприйняття майбутнім магістром-філологом ідеї про необхідність та обов'язковість спілкування, взаємодії, взаємовпливу; визначення засобів корекції діяльності учасників навчально-виховного процесу та ін.

Навчально-мовленнєва діяльність студента / магістранта опосередкована мовою, якою він послуговується, її специфічним виявом та законами, а також закономірностями мовної системи. Якщо процес мовлення ви-

ник та існує через необхідність сприймати різну інформацію, повідомлення задля обміну думками, узгодження окремих дій і діяльності, для регулювання й корекції окремих операцій, контролю за результатами, то він вимагає, щоб головний його організатор (викладач) знав, як в історії школи, вищого навчального закладу, теорії навчання та виховання такі проблеми розв'язувались. Отже, у процесі навчально-мовленнєвої діяльності студентів / магістрантів важливим є врахування таких аспектів:

1. Мовленнєва діяльність як процес і результат у системі морально-психологічних та естетичних функцій передбачає: зв'язок мовлення з мисленням, свідомістю, пам'яттю, чуттєво-емоційними процесами та їхнім вираженням у слові; процес мовлення як структурний компонент особистості; мовлення як цілісний акт діяльності взагалі та як окремий компонент життєдіяльності людини зокрема.
2. Мовленнєва діяльність особистості як структурний елемент будь-якої людської дії як такої передбачає етап орієнтації; визначення діяльності у формах внутрішнього та зовнішнього мовлення; хід реалізації запланованого; контроль, оцінювання та самооцінювання.
3. Мовленнєва діяльність є складником професіоналізму.

Як підтверджує досвід, якість навчально-мовленнєвої діяльності, зокрема магістранта, визначається результатами його спільної роботи з викладачем, характером педагогічної взаємодії та формами співпраці.

Так, на заняттях із методики викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ і пропонованих спецкурсів мовленнєвого спрямування з'ясовано причини, умови узгодження мовленнєвої діяльності викладача та магістранта, розкривалися, використовувалися різноманітні види й форми мовлення, усвідомлені та продуковані магістрантом з урахуванням закономірностей розмовної, писемної, внутрішньої та зовнішньої форм мовлення. Задля цього дібрано дидактичний матеріал, який зорієнтував на розв'язання визначених завдань з урахуванням специфіки мовленнєвих ситуацій.

З огляду на те, що майбутньому магістрові-філологу відповідно до його функціональ-

них обов'язків необхідно оволодіти теоретичним матеріалом (обсягом знань про мову й мовлення), можливостями розвитку та прояву (реалізації) мовленнєвих умінь та навичок, що зумовлює перманентне вдосконалення як внутрішнього, так і зовнішнього його вираження, йому доцільно послуговуватися систематичними тренувальними вправами задля ефективного опанування основних видів професійної мовленнєвої діяльності.

Як переконують спостереження, магістрант очікує на інтелектуально-емоційну підтримку професорсько-викладацького колективу. І хоча магістранти потребують самореалізації, вони готові відгукнутися, переорієнтуватися, керуючись своїми переконаннями. Вони все ж таки зважають на досвід старших та авторитетних наставників.

Викладач об'єктивно є для магістранта носієм певних тенденцій. Однак, у педагогіці не буває нейтральних дій: кожна з них або підтримує позитивне в магістранта, або не підтримує: гальмує чи знищує. Це означає, що викладач до певної міри є і засобом регуляції поведінки магістрантів і їхньої реакції на впливи середовища. Можливість реалізації такої регуляції зростає залежно від того, наскільки вдало викладач формулює тактичні цілі своєї стратегічної діяльності, щоб досягти в педагогічному процесі позитивного впливу. Для реалізації цієї педагогічної умови використано такі форми роботи: тренінги, проведення паралельного мікророзкладання на семінарських заняттях, розробка проектів та презентацій тощо.

Отже, забезпечення обґрунтованих педагогічних умов, зокрема використання міждисциплінарних зв'язків та організація активної професійно зорієнтованої навчально-мовленнєвої діяльності студентів, усвідомлення ними навчально-мовленнєвої діяльно-

сті як процесу й результату як складника професіоналізму створюють оптимальні можливості для формування професійної компетентності майбутніх філологів. Перспективою подальших розвідок у руслі порушених проблем вважаємо розроблення ефективної моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів.

### Список використаних джерел

1. Абдуллина С. К. Инновационные формы организации методической работы школы : [монография] / С. К. Абдуллина. – Казань : Изд-во : Казанский гос. педаг. унив., 2000. – 224 с.
2. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти : суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Бал. – Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вид-во «Віпол», 2000. – 639 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : [навч.-методичний посібник] / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Дмитрик П. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. С. Дмитрик, Б. Д. Красовский, П. П. Шевченко. – К., 1992. – 148 с.
7. Дороз В. Ф. Українська мова в діалозі культур : [навчальний посібник] / В. Ф. Дороз. – К. : Ленвіт, 2010. – 320 с.
8. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Л. М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.
9. Семиченко В. А. Психология общения : модульный курс / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1998. – 152 с.
10. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоєва. – Харків ; К. : Книжкове вид-во «Каравела», 1998. – 304 с.
11. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : [монография]. – Сумы : Редакционно-издательский отдел СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : [посібник] / М. М. Фіцула. – К. : КВЦ «Академія», 2000. – 542 с.

О. А. КОПУСЬ  
Odesa

### THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PHILOLOGY AS A LINGUO-DIDACTIC PROBLEM

*The article deals with the problems of effective formation of students-philologists' professional competence. Pedagogical conditions for improving the efficiency of educational process organization in future educators' training are determined and substantiated.*

*Key words: professional competence, students-philologists, pedagogical conditions, educational field.*

**О. А. КОПУСЬ**  
г. Одесса

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье затронуты проблемы эффективного формирования профессиональной компетентности студентов филологических факультетов, определены и обоснованы педагогические условия повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса подготовки будущих специалистов образовательной отрасли.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты филологических факультетов, педагогические условия, образовательная отрасль.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 37.034

**В. Л. КОРОЛЕНКО**  
м. Николаїв  
viktorko73@mail.ru

### **МОРАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ**

*У статті розглянуто важливість морального формування дітей шкільного віку на основі педагогічних досягнень людства, користуючись у процесі виховання досвідом національної, сімейної педагогіки та педагогіки інших народів. Наголошено на здатності ефективного використання педагогічних знань різних народів. Вказано на важливість вміння вчителів користуватися особистими моральними знаннями й досвідом у взаємодії з дітьми шкільного віку в загальноосвітніх навчальних закладах (бесіда, роз'яснення, особистий приклад), підтримання їх у життєвих ситуаціях.*

*Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, виховання, формування.*

На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність змін у моральному формуванні дітей шкільного віку; а також є потреба в пошуку нових шляхів поліпшення ефективності цього процесу.

Питанням моралі людство цікавилось, починаючи з давніх часів і до наших днів. Протягом довгого часу відомі мислителі та педагоги, серед яких Н. Бордовська, Л. Виготський, К. Гельвецій, П. Гнатенко, В. Кардашов, М. Тофтул та ін., вважали мораль важливою людською якістю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що від сформованості у підростаючого покоління стійких моральних якостей залежить становлення особистості школярів, їхніх моральних норм, принципів, поведінки в суспільстві та ставлення до оточуючих. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядалися, але не повною мірою, що зумовлює необхідність детального вивчення цієї проблеми.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей виховного впливу на дітей із боку сім'ї

та школи за допомогою скоординованої взаємодії. Завданням статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального формування дітей шкільного віку.

Сучасний стан розвитку українського суспільства (реформування системи освіти, соціальних і політичних відносин, зміни в розвитку внутрішньої та зовнішньої економіки країни тощо) свідчить про необхідність підвищення рівня моральної сформованості школярів і вимагає від загальноосвітніх навчальних закладів, одна з головних функцій яких полягає в духовно-моральному вихованні людини, своєчасного та ефективного рішення цієї проблеми. Процес морального формування розуміється як система моральних цінностей, принципів, норм суспільства, суспільної свідомості й зразків поведінки, що є основою виховання наступних поколінь. У процесі морального формування у школярів формуються різного роду знання й навички, орієнтація на національні особливості й цінності, приймання норм суспільства, виникає

потреба в саморозвитку й самостійному освоєнні досягнень людства.

У період глобальних змін порушується духовна єдність суспільства, змінюються життєві пріоритети молоді, відбувається руйнування колишніх цінностей, деформуються традиційні національні моральні норми та принципи. У суспільстві відчувається недолік свідомо прийнятих більшістю людей моральних норм, принципів і правил життя, а також відчувається відсутність згоди в питаннях соціальної поведінки та вибору ціннісних орієнтирів. Основою рішення цих проблем є взаємодія сім'ї та школи в процесі виховання школярів, яка суттєво впливає на рівень їхньої моральної сформованості (підвищення рівня моральних знань і навичок використання цих знань у повсякденному житті). Моральні знання, норми, поведінка учнів формуються в сім'ї, школі, під час спілкування з друзями, іншими колективами, за допомогою масової інформації, мистецтва тощо.

Відповідно до вчення Конфуція, джерелом моральних вимог вважається «...небо як вища творча сила, що діє в природі і суспільстві» [7, 31]. Конфуціанство намагалось прищеплювати людині такі якості, як гуманність, людинолюбство, людяність, шанобливість, доброзичливість, вірність і взаємність у відносинах між людьми.

Стародавня індійська релігія брахманізм разом із релігійними чеснотами надавала значення цілій низці моральних цінностей і норм, зокрема таким: шанування предків і збереження звичаїв, пошана до батьків і взагалі до старших, гостинність, доброзичливе ставлення до всього живого, правдивість, благочестя, щедрість, утримання гніву та прагнень до задоволення [7].

Буддизм, що згодом зайняв місце брахманізму, теж має чимало подібних моральних цінностей і норм: шанобливе ставлення до старших, незавдання шкоди всьому живому, відмова від грубості, заздрості, гніву, ненависті [7].

Розглядаючи розвиток моралі і моральних цінностей у Стародавній Греції, необхідно звернути увагу на думки Арістотеля, який вважав, що людське життя є найвищою цінністю, що перевершує всі інші, а мету й сенс

людського життя – розумною діяльністю, спрямованою на вирішення поставлених завдань, за вищу мету людини – досягнення щастя, сутність якого полягає в умінні людини виявляти та проявляти у своїй діяльності та спілкуванні з іншими людьми власну функціональну значущість для соціальної спільноти, де вона живе (сім'я, громада, поліс), і свої моральні чесноти (мужність, безкорисливість, великодушність та ін.) [1]. У свою чергу, Демокрит вважав, що людина у своїй поведінці повинна прагнути до гармонії, відповідальності, яка є критерієм її моральної поведінки [8; 9].

Перший в історії мораліст-просвітник Сократ стверджував, що вся культурно-освітня діяльність і діяльність розуму мають бути спрямовані на моральне самовдосконалення особистості. Він виокремлював положення моралі як традиційного для античної суспільної свідомості зв'язку понять блага та добродітності з поняттями користі та щастя [8; 9]. Зокрема, філософ дійшов висновку, що моральні поняття не можна зводити до їхніх одиничних проявів, оскільки в реальному світі немає прямої, безпосередньої відповідності.

Продовжуючи думки попередника, Платон дає свідоме ідеалістичне обґрунтування моралі та закріплює моралістичний підхід до дійсності, що витікає з первинності моральних мотивів щодо всіх інших мотивів поведінки людини [6]. Він також вважає, що «не здаватися доброю належить людині, але бути доброю...» [6, 97]; тому на його думку, самовдосконалення особистості має підставою принцип безумовного підпорядкування громадян інтересам держави [6].

Якщо Платон надавав перевагу соціальному боку моралі, то Епікур зосереджувався на особистості, її моральних якостях, радив уникати суспільно-політичної діяльності й усіх пов'язаних із нею мотивів як джерела неймовірних духовних тривог [9].

У добу Відродження почали звучати ідеї Арістотеля про людське життя як про вищу цінність. Він вважав, що характер індивіда формується на підставі природних передумов і в процесі життєдіяльності, і що для його пояснення немає необхідності посилатися на потойбічне царство ідей [6]. У християнсько-

му середньовіччі моральні погляди, норми, цінності приймалися як божественні заповіді. У ті часи моральні норми розглядалися як критерій моральної значущості поведінки, але при цьому передбачався вільний вибір умов їхнього втілення [2]. Натомість у соціологічній теорії марксизму вважалося, що праця є основою благотворного впливу на моральність людей і розкриває індивідуальні здібності і життєві сили, створюючи певний спосіб спілкування, взаємин і співпраці з іншими людьми, формуючи тим самим особистісні моральні цінності індивіда [10].

На думку К. Гельвеція, об'єктивно оцінити якості індивіда в змозі тільки народ: «Хто хоче точно знати, чого він вартий, може дізнатись про це лише від народу і, відповідно, повинен віддати себе на його суд» [4, 232].

Пізніше в роздумах І. Канта мораль і щастя постають як такі, що «виключають одне одного, а дотримання моральних цінностей і добродійна поведінка є зовсім не дорогою до досягнення щастя, а лише засобом стати гідним його» [5, 82]. Наголошуючи на важливості чесності в людських стосунках, І. Кант бачив її в «обов'язку особистості перед собою та внутрішній основі чесного ставлення до інших» [5, 201]. На думку вченого, кожна людина має гідність, «завдяки якій вона примушує всіх інших розумних істот на світі поважати її, може порівнювати себе з кожним іншим представником цього роду й давати оцінку на основі рівності» [5, 69]. Однак важливу роль у житті людини І. Кант відводив совісті, відзначаючи, що «...справа совісті є справа людини, котру вона веде проти самої себе, розум людини примушує її вести цю справу, як би за велінням певної іншої особи...» [5, 69].

Школярі найбільш сприйнятливі до духовно-морального розвитку та виховання, пережите й засвоєне ними в цьому віці довго та яскраво зберігається в пам'яті. Особливе значення мають переходи від дитинства до підліткового віку, а потім до юнацтва. У свою чергу, Л. Виготський зазначав, що під час переходу людини від віку до віку спостерігається момент перебудови потреб і спонукань, переоцінки цінностей [3].

На сьогоденному етапі розвитку нашої країни в процесі морального формування су-

часної особистості необхідно враховувати особливості виховання сучасного й виховання минулого.

Організований на основі взаємодії сім'ї та школи процес виховання повинен бути спрямованим на розвиток у школярів:

- готовності та здатності до морального розвитку, самовдосконалення, самооцінки тощо;
- бажання до духовно-моральної діяльності, постійного прагнення до моральної освіти й прагнення поліпшити індивідуальні моральні якості;
- зміцнення власних моральних якостей, що ґрунтуються на духовних і національних традиціях, прагненні робити вчинки по совісті;
- усвідомлення необхідності набуття моральних знань, прийняття норм, принципів і поведінки, що є загальноприйнятими в суспільстві;
- здібності формувати власне уявлення про моральні якості людини, контролювати власну поведінку, вимагати від себе виконання моральних норм, аналізувати особисті вчинки й учинки оточуючих;
- бажання висловлювати та відстоювати свою суспільну позицію, критично оцінювати власні дії й учинки;
- прийняття відповідальності за результати своїх вчинків і дій, здійснених на основі морального вибору, наполегливості в досягненні мети;
- розуміння цінності людського життя та опір діям, що загрожують життю, чи здоров'ю людини.

Особливості морального формування особистості залежать від цінностей, прийнятих у суспільстві, що є складним, багатоплановим процесом, який реалізується протягом усього життя людини й залежить від впливу на нього: суспільства, культури, сім'ї тощо.

Враховуючи сучасні зміни в українському суспільстві, необхідно приділити більше уваги головним напрямкам педагогічної діяльності в процесі морального формування школярів. Серед них можна назвати такі:

- виховання в молоді відчуття відповідальності за свою країну;
- досягнення ефективної взаємодії сім'ї та школи, які є головними інститутами педагогічного впливу на розвиток школярів;

- пошук форм і методів, що сприяють ефективності процесу морального формування дітей шкільного віку на основі досвіду національних традицій, педагогічних знань і навичок;
- фокусування діяльності загальноосвітніх навчальних закладів на процесі морального формування молоді.

Основи морального розвитку й виховання особистості закладаються в сім'ї. Цінності родинного життя, які засвоюються дітьми з перших років життя, матимуть для них важливе значення в майбутньому житті. Взаємини в сім'ї проектуються на стосунки в суспільстві та складають основу загальної поведінки дитини.

Наступним етапом розвитку дитини є усвідомлене прийняття нею національних традицій, моральних цінностей, культури й історії місцевості, де вона живе. За допомогою сім'ї, родичів, друзів, оточення у свідомості школяра з'являється сенс таких понять: «Батьківщина», «рідна земля», «рідна мова», «рідне місто», «рідне село», «сім'я», «родина», «рідний будинок».

Спираючись на отримані результати на-

шого дослідження, можемо стверджувати, що важливим етапом морального формування дітей шкільного віку є прийняття ними моральних, культурних і національних традицій народу, до якого вони належать.

#### Список використаних джерел

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4 : Политика. – 830 с.
2. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
3. Выготский Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика. – 1984. – Т. 4. – 432 с.
4. Гельвеций К. А. Сочинения : в 2 т. / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974. – Т. 1. – 1974. – 432 с.
5. Гнатенко П. Р. Національна система виховання – спроба концепції / П. Р. Гнатенко, Ю. Р. Руденко. – К. : Наук. думка, 1987. – 209 с.
6. Гусейнов А. Краткая история этики / А. Гусейнов, Г. Ирритц. – М. : Мысль, 1997. – 589 с.
7. Кардашов В. А. Этика. Эстетика / В. А. Кардашов, Е. А. Чичина. – Ростов н / Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
8. Толстых В. И. Сократ и мы: Разные очерки на одну и ту же тему / В. И. Толстых. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 384 с.
9. Тофтул М. Г. Этика : навч. посіб. / М. Г. Тофтул. – К. : ВЦ «Академія», 2005. – 461 с.
10. Титаренко А. И. Марксистская этика / А. И. Титаренко. – 3-е изд., дораб. и доп. – М. : Издат. политех. лит-ры, 1986. – 366 с.

**V. L. KOROLENKO**

Mykolaiv

### MORAL FORMATION OF SCHOOLCHILDREN IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVE

*In the article importance of the moral forming of children of school age is examined on the basis of pedagogical achievements of humanity, using in the process of education of national, domestic pedagogics and pedagogics of other people experience. Ability of the effective use of pedagogical knowledges of different people is underlined. Specified on importance of ability of teachers to use the personal moral knowledges and experience in co-operating with the children of school age in general educational establishments (conversation, elucidation, personal example), maintenance them in vital situations.*

*Key words: moral, conduct, value, education, forming.*

**В. Л. КОРОЛЕНКО**

г. Николаев

### МОРАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

*В статье рассмотрена важность морального формирования детей школьного возраста на основе педагогических достижений человечества, пользуясь в процессе воспитания опытом национальной, семейной педагогики и педагогики других народов. Акцентировано на способности эффективного использования педагогических знаний разных народов. Указана важность умения учителей пользоваться личными моральными знаниями и опытом во взаимодействии с детьми школьного возраста в общеобразовательных учебных заведениях (беседа, разъяснение, личный пример), поддержание их в жизненных ситуациях.*

*Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, воспитание, формирование.*

Стаття надійшла до редколегії 20.01.2014



УДК 37(09)

**Т. Д. КОЧУБЕЙ**

м. Умань

## ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ІДЕЇ ДИТИНСТВА У ФІЛОСОФСЬКИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ ІЗ ЧАСІВ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА РИМУ ДО XVI ст.

*У статті розкрито історичний розвиток ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах із часів стародавньої Греції та Риму до XVI ст., висвітлено особливості системи спартанського та афінського виховання, ідеї дитинства в епоху Відродження, погляди англійських матеріалістів на освіту й дитинство.*

*Ключові слова: дитина, дитинство, стародавня Греція та Рим, епоха Відродження.*

Історія філософсько-педагогічної думки дає широкий спектр поглядів на сутність дитинства, інколи – суперечливих. Адже проблема дитинства – складна й багатогранна, а тому вимагає комплексного підходу до її вирішення. Але, як засвідчує ретроспективний аналіз, сучасне розуміння дитинства є результатом тривалого розвитку педагогіки, філософії, психології та інших людинознавчих наук, у ході якого вчені, зокрема філософи, педагоги (теоретики й практики), крок за кроком наближалися до істини. Тому під час розробки конкретної концепції дитинства важливо враховувати ці різнопланові підходи й водночас не допускати еkleктичного розуміння природи дитинства, що вказує на актуальність, теоретичне та практичне значення окресленої проблеми.

Проблемі дитинства присвячено чимало наукових праць, серед яких слід назвати розвідки І. Беха, А. Богуш, В. Кременя, В. Кузя, І. Зязюна, Н. Побірченко, Т. Поніманської, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Але поза межами зазначених досліджень залишилися історична ретроспектива розвитку ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах.

Мета пропонованої статті – розкриття специфіки історичного розвитку ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах із часів стародавньої Греції та Риму до XVI ст.

Щоб повніше та конкретніше осягнути сутність цієї проблеми, адекватно оцінити її теоретичне та практичне значення, розглянемо її під кутом зору історичного розвитку педагогічних ідей із найдавніших часів, зокрема розвитку поглядів на людину, дитину та дитинство. При цьому слід мати на увазі, що розвиток вказаних поглядів зумовлений як

суб'єктивними, так і об'єктивними чинниками. З одного боку, він залежав від глибини й точності пізнання суті людини та дитини, а з іншого – на розвиток педагогічних ідей суттєво впливали зміни суспільних, зокрема соціально-економічних відносин, унаслідок чого змінювалось саме ставлення до людини та дитини. Щодо останньої, то на підтвердження сказаного можна навести кілька беззаперечних фактів.

Так, історія Давньої Греції та Риму знає жорстоке ставлення до дитинства. Закони цих держав дозволяли вбити дитину. Дітовбивство вважалося нормальним явищем, оскільки дитина розглядалася не як особистість, а як небажаний результат статевих відносин. Середньовіччя прославилось тим, що рибалки сітками виловлювали утоплених дітей. XVIII ст. у Франції перед Собором Паризької богоматері дітей роздають задаром.

Зрозуміло, що ці та інші обставини не могли не позначитися на розвитку педагогічних ідей та не вплинути на характер і зміст педагогічних концепцій минулого.

Враховуючи це, дамо короткий нарис еволюції поглядів на дитину й дитинство, починаючи з часів стародавньої Греції та Риму до XVI ст.

**Давня Греція.** Найбільш відомими в історії педагогіки VIII–IV ст. до н.е. є дві системи виховання – спартанська та афінська, які відрізнялися між собою. На формування цих систем значний вплив мали економічний стан та політичний устрій, що панували в Спарті (Лакедемонії) та Аттиці (Афінах).

Прикладом жорстокого ставлення до дитини є **спартанське виховання** (VIII–III ст. до н.е.). Його метою була підготовка воїнів із

дітей земельної рабовласницької аристократії. Панував жорстокий контроль держави з перших днів життя дитини за її вихованням, що мало, відповідно, суспільний характер. Як зазначає Г. Журавський у «Нарисах з історії античної педагогіки» [5], старші члени філи оглядали новонароджених дітей. Здорових віддавали батькам на виховання, а доля хворих була не зовсім ясною. За Плутархом, таких дітей скидали в Тайгетську прірву, але деякі дослідники вважають ці відомості не зовсім достовірними. До 7 років дитина виховувалася в сім'ї. Обов'язком матері було привчити дитину до нестатків. Із 7 до 14 років хлопчиків віддавали на державне виховання. Одним із методів такого виховання було публічне биття різками у вітваря Артеміди Ортії – цим виховувались такі якості, як терпіння та витривалість. Цей обряд часто закінчувався смертю, але Спарті потрібні були мужні, витривалі воїни, які не могли б зрадити свою державу.

Виховання дівчат мало в чому відрізнялося від виховання хлопців, оскільки вважалося, що тільки здорова жінка зможе народити та виховати здорових дітей.

**Афінська система виховання** відрізнялася від спартанської більш гнучкими й різноманітними формами та змістом. Метою освіти було виховання панівної верхівки рабовласницької афінської держави в дусі калокгатії (прекрасного у фізичному та моральному відношеннях). Тобто дитина виховувалася вільною особистістю. Ідеалом афінської педагогіки виступало поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Афінська культура в той час була на високому рівні, що відбилося й на вихованні. Сутність людини афінська система виховання вбачала в тілесній та духовній красі, що тісно пов'язувалося з поняттям добра.

В. Йєгер у «Пайдейї» стверджує, що у різні віки «основою процесу виховання є природа людини» [6, 15]. Отже, звернемося до відомих мислителів і педагогів, щоб побачити, як саме вони розуміли сутність дитини та періоду дитинства в житті людини.

Демокріт (бл. 460–370 рр. до н.е.) – давньогрецький філософ-матеріаліст, який першим в історії педагогіки висунув принцип природовідповідності виховання. Виховання

дітей він вважав ризикованою справою, оскільки удача досягається наполегливою нелегкою працею, а у випадку невдачі – горе, незрівнянне ні з чим. На його думку, рушійною силою виховання є зацікавленість дитини. У дитячі роки великого значення він надавав розвиткові мислення, тому в навчанні та вихованні перевагу віддавав вправам. Демокріт залишив у спадщину цінну для педагогічної науки працю «Фрагменти про виховання».

Сократ (470/469–399 рр. до н.е.) – давньогрецький мислитель, фундатор діалектики, який вважав творцем світу божественний розум. Мету філософії вбачав у моральному вдосконаленні людини, її самопізнанні. Вивчаючи людину, її свідомість, дійшов висновку, що проблема людського «Я» виражається формулою: «Пізнай себе». Ці ідеї лягли в основу його педагогічних поглядів. До нашого часу відомий його метод навчання, який дістав назву «сократичного». Він полягав у тому, що досягнення істини відбувалося шляхом розкриття суперечностей у судженні противника. Сократ не виставляв себе вчителем, а приймав вигляд людини, яка сама шукає істину та бажає дослідити її разом зі своїми учнями. Він не нав'язував учням своєї думки, а задавав їм запитання, підводив їх до самостійного знаходження відповіді. Сократ не наказував за неправильні відповіді, приймав їх, але ставив нові запитання до тих пір, доки учень сам не виявляв своїх помилок і, врешті-решт, приходив до правильної відповіді. К. Ушинський відзначав, що метод Сократа – один із кращих під час навчання та виховання дітей усіх вікових категорій, але особливо він ефективний у дитинстві, оскільки людина в цьому віці найбільше прагне до спілкування.

Платон (справжнє ім'я Арістокл, 428/427 – 348/347 рр. до н.е.) – учень Сократа, давньогрецький мислитель, який намагався об'єднати кращі ідеї спартанського та афінського виховання. Народження дитини, на його думку, символізувало прояв безсмертного початку в істоті смертній. Як теоретик виховання та педагог основне завдання держави вбачав у вихованні громадянина. Дбав про виховання пануючих верств населення та категорично виступав проти освіти рабів. Його вчення викладено у творах-діалогах: «Апологія Сок-

рата», «Театет», «Федр», «Софіст», «Парменід», «Держава», «Закони» та ін.

Платон висунув гіпотезу, що виховання повинно починатися в ранній та сприятливий період розвитку людини, тобто в дитинстві. У цьому віці краще за все відбувається формування людини; вона вбирає в себе ті риси, які їй намагаються привити, внаслідок чого формується «тип», змодельований вихователем. Ним уперше висунуто ідею суспільного дошкільного виховання. На його думку, при храмах повинні функціонувати дитячі майданчики для дітей 3–6 років, далі, із 7–12 років, – навчання в державній школі. Потім школа фізичного виховання. Нововведенням для того часу було те, що дівчатка займалися у школах, як і хлопчики (тільки окремо). Завдання виховання Платон вбачав у розвитку природних задатків дитини, які він поділяв на вроджені й набуті. Крім того, він притримувався позиції поблажливого ставлення до вроджених задатків, набуті ж, за його словами, можна перевиховати.

Арістотель (384–322 рр. до н.е.) – учень Платона, давньогрецький філософ, засновник перипатетичної школи, вихователь Олександра Македонського, найвидатніший мислитель Давньої Греції. У його працях «Етика», «Політика», «Метафізика» викладено теорію навчання та виховання «вільнонароджених громадян», яка мала великий вплив на педагогічну думку того часу. Її домінантною спрямованістю був гармонійний розвиток людини, поєднання розумового, морального та фізичного виховання. В історії педагогіки думка, що саме Арістотель уперше висунув ідею про те, що виховання має будуватися на принципі природовідповідності. Максимального розвитку в теорії педагогіки це положення набуло лише у XVII–XIX ст. Арістотель, на відміну від Платона, мав інший погляд на природу людини, а отже й у вихованні виходив не із ідеальних уявлень про неї, а з того, якою вона є насправді. Мету виховання вбачав у вдосконаленні «природної організації людини». Розум, інтелектуальну діяльність Арістотель зараховував до вищої сфери буття людини, а призначення людини вбачав у її самовдосконаленні та самоствердженні як духовної істоти, найвищою формою життєдіяльності якої є пізнання, філософствування.

Набуті через виховання доброчинності вважав вищими за вроджені задатки. Із цього приводу писав, що «і дітям, і звірам дані природні [склади], але без керівництва розумом вони бувають шкідливі» [1, т. 4, с. 1144 b 5–10]. Також вважав, що навчання не на все має вплив.

Педагогічні ідеї давньогрецьких мислителів продовжували розвивати педагоги та філософи **Давнього Риму**.

Першим римським письменником-педагогом та теоретиком виховання вважають Марка Порція Катона (Marcus Porcius Cato, 234–149 рр. до н.е.). Для педагогічної науки цінною є його праця «Повчання». Вона була своєрідним посібником для підготовки оратора. Автор наголошує, що здоровий розум, відважність думок – це саме ті умови, які необхідні оратору.

Погляди давньоримського політичного діяча, оратора й письменника Марка Туллія Цицерона (Marcus Tullius Cicero, 106–43 рр. до н.е.) на виховання знаходимо в його філософських та риторичних творах. Людина, для нього, – розумна та наділена здібностями істота, а виховання – «завершення даних природою дарувань людини». Воно виступає як необхідність постійного розвитку й удосконалення людини, а тому має починатися в ранньому дитинстві. Цицерон – прихильник застосування покарань для дітей, але в рідких випадках, коли інші засоби не діють. Він вважав, що дітей не можна карати в стані гніву. Через це він віддавав належне значення грі, але тільки тим її видам, які гармонують із гарною поведінкою, а також розвитку пам'яті в дитини.

Марка Фабія Квінтіліана (Marcus Fabius Quintilianus, бл. 35 – бл. 96 н.е.), давньоримського теоретика, оратора, педагога, в історії педагогіки називають першим дидактом. Він систематизував і доповнив власними дидактичними наробками кращі педагогічні ідеї Давньої Греції. Його погляди знайшли своє відображення у творі «Про виховання оратора» (12 книг). Ним уперше зроблено спробу розкрити природу дитини. На його думку, вона має широкі можливості для розвитку, свої індивідуальні особливості, тому під час навчання та виховання ці умови повинні враховуватися. Нам залишено у спадок вказівки

щодо розвитку мовлення в дитини з перших років її життя. Висунув низку вимог до вчителя, головна з них – любити та вивчати дитину, бути освіченим, стриманим щодо покарання й заохочення. Крім того, педагог був переконаний, що від того, наскільки педагог знає дитину (її особливості, здібності, задатки), залежить успіх навчання.

У середньовічну епоху, особливо на її початку, домінантну роль у всіх сферах життя відігравала релігія та церква. Не дивно, що вони повністю підкорили собі, як ідейно, так і практично, сферу навчання та виховання дітей. Ми суголосні з думкою М. Євтуха та Т. Тхоржевської про те, що: «історія педагогіки вчить, по-перше, що релігія була і є могутнім чинником розвитку педагогічних поглядів, по-друге, в певний момент своєї історії, людство, захопившись ідеями гуманізму та індивідуалізму, почало розвивати їх як домінуючі педагогічні ідеї, відійшовши на певний час від усталених підходів у вихованні. В той же час ми бачимо, що сучасні високорозвинені країни використовують виховний потенціал релігії» [4, 54].

Християнська релігія вбачала в дитині зразок досконалості, оскільки дитина від природи – щира, відверта. Їй властива видючість серця, безмежна любов. Церква наголошувала, що діти – велика милість Царя Небесного батькам, їхня плоть і кров. Скільки радості й утіхи знаходять батьки у ласці дітей, радості чистої, яка доступна кожному. Але горе тим батькам, які не піклуються про своїх дітей, не наставляють їх на шлях істинний, не навчають доброти. В Євангелії читаємо: «Надто горе людині, що від неї приходить спокуса» [2, Мф. 18,7]. А тим більше батькам, які не зуміли виховати праведною дитину, своїм порочним життям спокусили її. Святий апостол Павло застерігає від жорстокого чи безневинного покарання дітей: «А батьки, – не дратуйте дітей своїх, а виховуйте їх у напominанні й остереженні Божому» [2, Ефес. 6,4]. Серце дитини чисте та ніжне, як віск, і тому воно легко піддається вихованню та настановам віри. Вищий наставник людей Ісус не тільки не вважає дітей нездатними до прийняття віри, а навпаки, говорить: «Бо царство небесне належить таким» [2, Мф. 19, 14]. Саме дитячу віру він визнає зразком іс-

тинного та єдино правильного ставлення до світу божественного.

Водночас ми стикаємося із суперечностями, що існують у самому християнському вченні. Віра в «абсолютне добро дитячої душі», досконалість дитини «суперечить вченню церкви про первородний гріх» [4]. Це можна пояснити різними підходами церкви до вчення про людину.

Філософська, а, відповідно, і педагогічна думка епохи Відродження характеризується яскраво вираженим антропоцентризмом. Для гуманістів характерним є «розгляд людини в її земному призначенні. При цьому християнське вчення не відкидається (гуманісти виокремлювали божественний і природний початок у людині), а лише звертається увага на те, що здійснення людиною земного призначення вимагає не переборення гріховної природи, а наслідування їй» [3, 95]. В основу гуманістичної концепції виховання та підходу до дитини покладено думку про те, що людина сама може творити себе. Обґрунтування цього й було справою видатних філософів та педагогів-гуманістів епохи Відродження.

Вітторіно де Фельтре (1373/1378 – 1446 рр.) – італійський педагог-гуманіст, який отримав усеєвропейське визнання, прославився тим, що створив школу, яка сьогодні вважалася б експериментальною. Вона ввійшла в історію розвитку освіти як «Будинок Радості». Особливістю її було те, що в придворній школі поряд із дітьми мантуанського герцога навчалися діти (хлопчики та дівчатка) придворних та діти з незаможних сімей. У ході навчання основний акцент робився на розвиток творчих здібностей та самостійності, тому на початковому етапі навчання перевага віддавалася підбору творчих завдань, ігор. Фельтре відзначався надзвичайною любов'ю до дітей. Русійними силами розвитку дитини вважав природні здібності, науку та вправи. Врахування природних нахилів дітей та їхніх індивідуальних особливостей вважав обов'язковим під час педагогічного процесу. «Природні здібності порівнював із полем, вправи – з його обробітком, що веде до урожаю» [7, 376], а наука робить людей кращими за допомогою добродійностей. Школа, керована ним, репрезентувала кращі ідеї гуманістичної педагогіки: зв'язок освіти й вихован-

ня, спрямованість на гармонійний розвиток, який об'єднував би освіту, моральне та фізичне виховання.

Другу в історії педагогіки школу відкрив відомий педагог-гуманіст, учений Гуаріно Гуаріні (1374–1460 рр.). Разом із дітьми маркіза її відвідували й діти бідняків. Школа готувала дітей в основному до трудової діяльності. У ній великого значення надавалося вихованню громадянських якостей. Навчання здійснювалося за трьома ступенями: елементарний, граматичний, риторичний. Для кожного з них розроблено свою програму.

Ретроспективний аналіз філософсько-педагогічних праць, здійснений від античності до середньовіччя, показує, що підходи до розуміння дитини та уявлення про неї були різними. Зокрема Платон, Арістотель, Квінтіліан на розвиток дитини дивилися ніби зі сторони. Для них дитина, її вік – це як зовнішня даність, яку необхідно враховувати. Спільне, що об'єднувало всі попередні теорії, – це ідея раннього виховання. Тому саме за Е. Роттердамським (1466 – 1536 рр.) визнають відкриття такого явища, як світ дитини, світ дитинства. Різниця між розумінням дитинства попередніми мислителями та розумінням дитинства Еразмом велика. До середньовіччя були спроби мислителів дати настанови щодо виховання дітей. На малюнках, гравюрах дітей зображали як дорослих, тільки в зменшеному вигляді. Це не тому, що художники того часу не вміли малювати. Так вони бачили дітей – маленькими дорослими. У цей історичний період дитину, яка вступала до школи – вважали дорослою: «Є люди, які думають, що дитина майже як доросла людина, ... міряють її здібності за своїми власними силами» [8, 49]. Заслуга Еразма в тому, що він побачив внутрішній світ дитини, обґрунтував принципово нові підходи до його вивчення. Для нього дитина – Образ Божий. Пізніше цю ідею розвинув Я. Коменський, який писав, що «діти – живі образи Бога», і «одні лише малі гідні царства Божого». Як наслідок такого підходу був його виступ із закликком захисту дитинства, де доміантними стали два аспекти:

- право дитини на правильне виховання. Е. Роттердамський вважав, що духовне народження людини відбувається тіль-

ки у вихованні. Дитинство без виховання – це злочин проти дитини.

- вважаючи внутрішній світ дитини божественним, а дитину – божественною істотою, він був противником жорстокого ставлення до дитини.

На думку Еразма, виховання має будуватися на гуманістичній основі й бути формою «становлення, розвитку та формування дитини». Великий знавець внутрішнього світу дитини довів, що жорстокість тільки калічить дітей і не повинна мати місце у школі. По суті Е. Роттердамський зробив два великих відкриття, що визначили подальший розвиток педагогіки: існування особливого світу дитинства та нове розуміння виховання. Він виявив суперечність між природою дитини та існуючою тоді освітою, яка не стільки розвивала, скільки калічила дітей, вимагав змінити підхід до виховання. Розглядаючи дитинство як самоцінність, він писав: «А якщо знати, що життя людини швидкоплинне, в юності людина схильна до розваг, у зрілі роки – зайнята життєвими проблемами, то можна погодитися, що дитині необхідно вчитися у дитячі роки. Від чого в наступні періоди життя їй буде велика користь і це убереже її від багатьох бід» [8, 33]. Недоліки виховання, на його думку, теж починаються в ранньому дитинстві.

Мішель Монтень (Montaigne, 1533–1592 рр.) – великий французький філософ і письменник, який свої педагогічні погляди та бачення дитини висвітлив у книзі «Дослідах» (розділ XXVI «Про виховання»), яка вважається справжнім трактатом із виховання. На його думку, дитина стає особистістю завдяки розвитку своїх здібностей критично мислити, а не через засвоєні знання. Дітям необхідно «привити інтерес і любов до науки, бо по-іншому ми виховаємо тільки віслюків, навантажених книжною мудрістю» [7, 349], – стверджував він. Ця ідея знайшла своє втілення у практичній діяльності В. Сухомлинського, а також у наукових працях педагогів кінця XX – початку XXI століття – І. Зязюна, В. Кременя, В. Кузя, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

Заслугує на увагу і педагогічна спадщина Хуана Луїса Вівеса (1492–1540 рр.), видатного іспанського гуманіста та філософа. Особливо цінними є його психологічні спостере-

ження над дітьми. Він вивчав особливості пам'яті дитини, її темперамент. У ході навчання та виховання, відзначав, що слід враховувати психофізіологічні особливості дітей. У навчанні перевагу віддавав сократівському методу навчання.

Під впливом цих ідей розвивалися погляди англійських матеріалістів (XVI–XVII ст.) на освіту та дитинство.

Зокрема Ф. Бекон (Bacon, 1561–1626 pp.), англійський мислитель, виступав проти схоластичної, відірваної від життя системи освіти. Щоб навчання було успішним, вважав за необхідне в педагогічному процесі враховувати розумовий розвиток дитини. Для цього вчитель зобов'язаний «добре вивчити і зрозуміти характер природних здібностей учнів». Великого значення філософ надавав розвитку мислення дитини, врахуванню вікових особливостей дітей у навчально-виховному процесі. Педагогіка, на його думку, допомагає позбавитися «розумових дефектів», адже вона подібна до лікувальної фізкультури, «яка виправляє тілесні недоліки».

Ретроспективний огляд засвідчує, що еволюція поглядів на дитинство з часів стародавньої Греції та Риму до XVI століття пройшла від ранніх ідей, що не торкалися вчення про дитину, бо йшлося лише про раннє виховання людини, тому що предметом вивчення була людина як така до зацікавле-

ності дитиною як об'єктом вивчення та виховання. Однак знання про дитину були здебільшого фрагментарними.

Подальшого дослідження потребує проблема вивчення історичного розвитку ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах, починаючи з XVII століття до сучасності.

### Список використаних джерел

1. Аристотель Сочинения : в 4-х т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1975–1984. – Т. 1–4.
2. Біблія. – 1988. – 1523 с.
3. Ваховський Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховський. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
4. Євтух М. Б. Проблеми виховання молоді в світлі християнського вчення / М. Б. Євтух, Т. Д. Тхоржевська // Вісник православної педагогіки. – № 1: Матеріали церковно світської конференції «християнські цінності в освіті і вихованні». – Свято-Успенська Києво-Печерська Лавра. – 24–26 березня 1999 року. – С. 54–59.
5. Журавский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Журавский. – М., 1963. – 510 с.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер // Греко-латинский кабинет Ю.А. Шигалино. – М., 1997. – 334 с.
7. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII) / Сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 400 с.
8. Роттердамский Э. О необходимости раннего научного воспитания детей / Э. Роттердамский. // Меньшиков Е. И. Педагогика Эразма Роттердамского: открытия мира детства. Педагогическая система Хуана Луиза Вивеса : Учебное пособие. – М. : Народное образование, 1995. – С. 33–53.

**T. D. KOCHUBEI**  
Uman

### HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE IDEA OF CHILDHOOD IN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL SYSTEMS OF AN ANCIENT GREECE AND ROME TIMES TO THE XVI CENTURY

*The article deals with the historical development of childhood idea in philosophical and pedagogical systems since the times of ancient Greece and Rome till the XVI century. The article highlights the Spartan and Athenian system of education, the childhood ideas in the Renaissance period, the views of English materialists on education and childhood.*

*Keywords: child, childhood, ancient Greece and Rome, the Renaissance period.*

**T. D. KOCHUBEI**  
г. Умань

### ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ИДЕИ ДЕТСТВА В ФИЛОСОФСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ВРЕМЕН ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ И РИМА ДО XVI В.

*В статье раскрыто историческое развитие идеи детства в философских и педагогических системах со времен древней Греции и Рима до XVI в., освещены системы спартанского и афинского воспитания, идеи детства в эпоху Возрождения, взгляды английских материалистов на просвещение и детство.*

*Ключевые слова: ребёнок, детство, древняя Греция и Рим, эпоха Возрождения.*

Стаття надійшла до редколегії: 15.09.2014

УДК 373.1

**Ю. М. КОШАРА**

м. Миколаїв

Pegas082001@yandex.ru

## ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО РОБОТОЮ УЧНІВ З ПОГЛЯДУ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

*У статті йдеться про кероване викладання літератури в контексті творчої спадщини Василя Сухомлинського. Розглянуто основні ідеї та принципи управління пізнавальною діяльністю учнів основної школи та шляхи реалізації дидактичних принципів у сфері літературної освіти.*

*Ключові слова: навчання, виховання, керованість, розумові дії, українська література.*

Актуальність порушеної проблеми зумовлюється інноваційними процесами в сучасній освіті в Україні, а також завданнями особистісно зорієнтованого навчання та виховання у площині літературної освіти, окресленої в державних документах про школу та навчання літератури. Необхідність удосконалення літературної освіти, яка б відповідала потребам сучасного суспільства та забезпечувала розвиток людини, спонукає звернути увагу не лише на очікуваний результат, пов'язаний із формуванням в учнів заданих компетентностей, а й безпосередньо на організацію та проведення результативного навчання, зокрема педагогічне ним керівництво.

Метою статті є розкриття особливостей і засобів педагогічного керування роботою учнів на уроках української літератури з погляду В. О. Сухомлинського.

Проблема організації навчання української літератури завжди була в полі уваги вчителів і вчених, які в різні часи розкривали питання активізації й мотивації пізнавальної роботи учнів (І. Соболев, Є. Пасічник), навчання та виховання (Т. Бугайко, Н. Волошина, С. Жила, А. Лісовський, В. Уліщенко), самостійної роботи учнів (Б. Степанишин), технологізованого навчання (А. Ситченко), компаративного вивчення (А. Градовський), історико-філософського підґрунтя (Г. Токмань, Ю. Бондаренко), опрацювання учнями теоретико-літературних і критичних праць (О. Телехова).

У сучасних умовах компетентнісного підходу до діяльнісного навчання актуалізуються ідеї розвивального навчання, що реалізується завдяки відповідній організації власне процесу здобуття знань і вмінь. Йдеться зокрема про управління пізнавальною діяльніс-

тю учнів, або, за висловом В. О. Сухомлинського, кероване навчання, успіх якого вечний пов'язує з належною організацією навчальної роботи, розумовим вихованням школярів та готовністю вчителів до цієї фахової діяльності. Він наголошує, що саме «під час вивчення художньої літератури відкривається багато можливостей для розвитку розуму» [3, 252], що відповідає самій природі вивчення твору з огляду на його аналітико-синтетичне опрацювання. Аналітичні операції над текстом, передбачаючи розбір його ключових частин, органічно переходять у синтетичні дії – характеристику цих частин та відношень між ними. Відбувається не просто читання й коментар твору, і не лише його аналіз, бо формуються процеси порівняння й конкретизації, узагальнення та систематизації, які є вищими формами мислення, що значною мірою вдосконалюються у процесі вивчення літератури. Завдяки емоційній забарвленості художнього сприймання мисленнєва робота школярів над твором тільки посилюється.

У контексті керованого навчання В. О. Сухомлинський переконує в необхідності постановки та розв'язання літературних задач, які активізують думку, загострюють мислення, зачіпаючи за живе, справляють на читачів потужний особистісний вплив. Варто ставити учням такі запитання, що спонукали б читати твір і самостійно пояснювати його смисли: спочатку твір, а лише потім підручник, – наполягав учений.

Оскільки йдеться про розумові дії учнів над текстом художнього твору, що потребують цілеспрямованого педагогічного керівництва, то слід передбачити, як переконує В. О. Сухомлинський, низку організаційних

заходів із боку вчителя: інструктажі, спеціальні вправи тощо. «Але хто і де проводить спеціальну роботу, спрямовану на те, щоб дитина вмiла думати?» – запитує вчений.

Наприклад, до завдання зі складання плану виучуваного твору методисти пропонують дати учням (5 кл.) такі рекомендації: 1. Перечитай текст. 2. Визнач основні події в ньому. 3. Зверни увагу на їхній початок і завершення. 4. Добери до них назви. 5. Послідовно розташуй їх. 6. Зачитай план, який вийшов [1, 82]. Неодноразове планування творів або великих уривків із них за подібним інструктажем поступово вироблятиме в учнів певний усталений варіант розумових дій, що в результаті має призвести до оволодіння цією операцією: «складання плану епічного твору».

Формування розумової сфери учнів органічно вписується в гуманістичний простір сучасної школи, яка має діяти в інтересах своїх вихованців, розвиваючи в них задані компетенції, прагнучи підготувати обізнаних і вмiлих людей, здатних до продуктивної життєдіяльності. Водночас зростає попит на чуйність і терплячість учителя в роботі з дітьми, яка з емоційно-морального поля має вийти на технологічний, коли педагог визначає рівень розвитку в учнів знань і вмiнь, який дає змогу їм переходити на новий етап у подальшому формуванні. У свою чергу, завдяки увазі до виконуваних мислинневих операцій учні не лише засвоюють нові знання, а й помічають, які розумові дії для цього слід виконати. Йдеться про усвідомлення ними власної пізнавальної діяльності. В. О. Сухомлинський доводив: «Чим більше вчитель пробуджує чуйність учня до праці власного розуму, тим тендітніше він має відчувати працю учнів, радіти за їхній найменший успіх» [3, 538].

У спілкуванні вчителя й учнів важливою умовою успішного навчання є атмосфера толерантності, що забезпечує успішну їхню партнерську взаємодію в пізнавальному процесі. Бо навчання – це насамперед «живі людські відносини між педагогом і дітьми» [4, 284], «обмін духовними цінностями, взаємна віддача сердечної доброти, співчуття» [3, 496]. У контексті нашого дослідження толерантність учителя зумовлюється двома чинниками. По-

перше, це врахування та зацікавлене підвищення культури мислення учнів, по-друге, терпляче ставлення до особливостей розумової праці окремих учнів, яка може відрізнятися повільністю, потребою спокійного діалогу й додаткових пояснень. Учень має відчувати підтримку вчителя, його віру в можливість свого вихованця, що сприятиме розвитку зацікавленості учнів у нових знаннях, і навчання взагалі. Вчитель має помічати тонку грань між обсягом і складністю виучуваного матеріалу та здатністю учнів його засвоїти, не втрачаючи пізнавальну напругу. Збуджувати «емоційні зони» дитини слід обережно, враховуючи швидку здатність учнів до зміни емоційного стану.

Саме на такому підґрунті реалізується дидактичний принцип доступності, виникає потреба в саморозвитку. В основі розвивального навчання, як зауважує В. О. Сухомлинський, має бути не зубріння матеріалу, що «стримує, гальмує думку, а розвиток її, розвиток розумової праці й поваги до неї» [3, 457]. Учень, який навчився здобувати знання через власні зусилля, назавжди подолає страх перед труднощами як у навчанні, так і в житті. Завдяки керованому навчанню підлітки оволодіють не тільки потрібними знаннями, а, головне, методом пізнання, що допоможе їм у майбутньому самонавчанні. Розумове виховання учнів, про яке постійно дбав В. О. Сухомлинський, пов'язане в навчанні літератури головним чином із читанням та усвідомленим засвоєнням виучуваних творів. У контексті педагогічного партнерства доречно використати метод «Взаємного навчання», розроблений американськими вченими з метою навчити учнів уважно читати й розуміти прочитане [5, 72]. Реалізація методу взаємного навчання на уроках української літератури відбувається внаслідок послідовного виконання таких дій вчителя й учнів:

1. Вибір навчального матеріалу для взаємного (кооперативного) опрацювання.
2. Створення робочих груп учнів щоразу (їх може бути різна кількість; оптимальне число учнів у групі – 4–5 осіб) для роботи над цим матеріалом.
3. Інструктаж щодо змісту й порядку виконання навчальної роботи (чим молодші учні, тим детальніші мають бути



настанови їм щодо виконання навчального завдання).

4. Читання тексту чи уривка з нього (виразне, повільне, з логічними наголосами).

Читання тексту під час «взаємного навчання» доцільно проводити шляхом подієвого аналізу – услід за текстом зручніше відтворювати його ключові уривки і, зупиняючись на них, визначати головні події, сфокусовано виражати їхню сутність у самостійно дібраному заголовку або, якщо він уже названий автором, подбати про альтернативний заголовок, «свій».

Інструктаж (або настанову) учням можна дати такий:

1. Прочитайте уривок від слів: «...» до слів: «...».
2. Визначайте основну подію, описану в ньому. Назвіть незрозумілі слова з тексту.
3. Поставте свої запитання до змісту прочитаного уривка. Наприклад: 1. Які почуття викликає описана подія? 2. Чому вона сталася? Чим вона зумовлена? 3. Які враження виникли від прочитаного?
4. Поясніть яскраві художні деталі, характерну поведінку персонажів.
5. Спрогнозуйте подальший розвиток подій, скажіть, про що б ви хотіли дізнатися далі, які слова в тексті твору вказують на можливі подальші події.

У ході взаємного навчання важливо передбачити чітку покрокову послідовність його проведення:

- а) визначення робочих груп;
- б) читання й пояснення першого епізоду вчителем;
- в) читання й пояснення наступного уривка учнем (явище синектики). Учитель має не лише пояснити учням методику цієї роботи, а й продемонструвати її під час читання першого уривка;
- г) пояснення цього ж уривка іншими учнями, які матимуть зразки подібної роботи, виконаної вчителями й товаришами;
- г) самостійне прочитання й пояснення змісту та значення наступних уривків, обмін версіями їхньої інтерпретації, спільний пошук найбільш адекватного змісту прочитаного.

Метод взаємного навчання спрямовуємо на те, щоб, по-перше, навчити учнів виявляти

в тексті художнього твору основні значущі елементи й визначати відношення між ними, що відповідає сутності літературного аналізу; по-друге, під час вивчення наукових (про твір) та публіцистичних (про письменника) матеріалів навчати дітей знаходити в тексті основні деталі, ідеї, пояснювати зв'язки між ними тощо. Школярі таким чином поступово вироблятимуть здатність до образних узагальнень та смислових характеристик виучуваного твору. Наприклад, готуючись під час вивчення оповідання-казки О. Сенатович «Малий Віз» переказувати прочитане, п'ятикласники, як радять методисти [1, 78], виокремлюють у тексті основні епізоди: 1. Зоряне озеро. 2. Подорож у невідоме. 3. Зустріч із козаками. 4. Смачний куліш. 5. Справа до Сірка. 6. Козацькі винаходи. 7. Пошуки в книгарні. 8. Дмитрикові мрії. Пояснюючи їхнє емоційно-смислове навантаження, учні звертають увагу на звитязну історію нашого народу, пишуться славним козацтвом, переймаються патріотичними почуттями.

На основі активізації думок і почуттів реципієнта відбувається осмислення читацьких вражень від виучуваного твору. Вчений зазначає, що «без емоційного збудження учнів від прочитаного неможливий нормальний розвиток клітин головного мозку» [4, 264]. Адже читацькі думки й почуття залежні від глибини осягнення як змісту слів, що складають ту чи іншу художню картину, так і всього твору, зітканого з тих картин.

В. О. Сухомлинський неодноразово наголошував, що навколишній світ дитина сприймає не лише розумом, а й серцем [4, 283]. Здатність вихованців відчувати емоційне забарвлення художньої лексики чи описаної події породжує любов до слова, яка трансформується в бажання читати й знати більше. Саме на такому підґрунті «бажання» народжується думка й виховується справжня розумова праця [4, 215]. Окреслюється певна послідовність дій художнього сприймання та осмислення літературного твору, що впливає на особистість читача:

СЛУХАЄ → ДИВИТЬСЯ → ЧИТАЄ →  
ВІДЧУВАЄ → ЗАМИСЛЮЄТЬСЯ → ДІЄ

Звичайно, вплив на дитячі почуття, уяву, фантазію має бути поступовий і дозований.

Учитель повинен залишити простір недомовленого, щоб повернутися до тієї інформації, яка вже відома, обміркувати її ще раз, відчутти додаткову насолоду від прочитаного, поглибивши читацькі переживання, які мають особистісне значення, зумовлене естетичним потенціалом виучуваного твору. Навчання приносить підліткам не лише радість і задоволення, а й сприятиме зростанню інтересу до здобуття нових вражень, стане потужним стимулом до саморозвитку.

Відомо, що кожен учень по-своєму проходить складний «шлях від незнання до знання», у тому числі й на уроках української літератури. Для того, щоб учні «не розглядали стелю» на уроці, необхідно індивідуалізувати навчання, приділяючи увагу кожному незалежно від рівня його знань: високого, середнього чи низького [4, 457]. Не вимагати від учнів переказу книжкового матеріалу, а навпаки, вести шляхом роздумів, переконань, міркувань, навчати створювати власні висновки. Тільки тоді вчитель матиме змогу доторкнутися до тендітного духовного світу дитини, даючи змогу відчутти радість і задоволення від навчання.

Враховуючи той факт, що процес сприймання художнього твору глибоко індивідуальний, Василь Сухомлинський запевняє в тому, що потрібно проникнути в задум письменника, збагнути авторське виконавське завдання й мати змогу оцінити художню майстерність його виконання. Вчитель має показати своїм вихованцям оптимальні шляхи наближення до авторської думки, привертати увагу до авторських «маяків» у тексті, що сигналізують читачам про смислове навантаження події, героя чи всього твору. Учні цікаво буде дізнатися, наприклад, що означає ім'я Карпа (рос. мовою – Карп) Летючого з казки «Запорожці» І. Нечуя-Левицького, внаслідок чого виникає промовиста асоціація з коропом – сильною рибою, здатною мчати проти течії зі швидкістю до 70 км за годину! Так і наш герой із названого твору без страху стрімко долає Дніпрові пороги, прагнучи волі й виступаючи на її захист.

У підручниках-хрестоматіях для учнів основної школи активно розробляються рубрики та системи завдань і запитань, що ске-

рвують пізнавальну роботу учнів над текстом. Однак багато чого залежить і від самого вчителя, який, зважаючи на конкретні педагогічні умови роботи в певному класі, вносить корективи у методичний матеріал навчальної книги, а то й передбачає іншу систему розумових дій читачів-учнів, з огляду на своє уявлення про зміст і форми виконуваної навчальної роботи.

Важливим чинником керованого навчання є фахова компетентність учителя української літератури. Під час вивчення художньої спадщини письменників, теоретичного блоку словесник не лише має реалізувати триєдину мету на уроці: навчати, виховувати, розвивати, а й вести учнів шляхом пізнання таким чином, щоб кожний учень відчув і зрозумів, що саме сьогодні він став розумово багатшим. Особливо це важливо в підлітковому віці, коли вихованці мають потребу відчувати віру вчителя в розумові сили кожного, відчутти радість його за їхні досягнення. Керівник навчального процесу просто зобов'язаний бути майстром своєї справи, сприяти не лише накопиченню знань, а разом із учнями йти сходами знань, крок за кроком долаючи труднощі в навчанні. Фахова компетентність учителя літератури складається не тільки з предметної, власне літературознавчої, а й, головним чином, психологічної, дидактичної та методичної компетентностей, адже потребує в навчанні опори на психологічні теорії психічного розвитку учнів та дидактичні проекти розвивального навчання, реалізуючи їх у методичному просторі. Для вчителя літератури не так важливо проаналізувати твір (він уже достатньо вивчений, якщо потрапив до шкільної програми та підручника), як *навчити* дітей прийомам літературного аналізу, за допомогою яких відкрити шлях до самостійного осягнення художніх форм та смислів прочитаного. Недостатньо завершувати вивчення літературного твору лише на стадії переказу його змісту й тим експлуатувати переважно учнівську пам'ять та відтворювальну уяву. Давати ж ідейно-художню оцінку твору, оминувши процедуру його розбору, просто шкідливо, бо заморожує речі, які треба пережити й осмислювати.

Отже, ефективність навчання, зростання навчальних досягнень школярів «досягається завдяки науково обґрунтованому педагогічному керівництву формуванням літературних знань і читацьких умінь» [4, 562]. У цій роботі опорними є положення про керуваність навчання та його цілеспрямований характер, індивідуальний підхід до учнів та рекомендації для них алгоритмічного характеру, що вписується у простір проєктованого навчання. Педагогічна алгоритмічна концепція В. О. Сухомлинського органічно вписується в контекст проєктованого навчання, що нині вийшло за межі технічного виробництва й заповнило гуманітарний простір, насамперед – освітній. Для нас важливо, що цей славетний педагог позиціонував себе як учитель

літератури, тому всі його поради мають засадниче навантаження й відповідно скеровують вчителя-словесника в бік розвивального, цілеспрямованого, особистісно зорієнтованого навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Ситченко А. Л. Аналіз епічного твору в 5-у класі: посіб. для вчителів / Ситченко А. Л., Огреніч Н. М. – К. : Ленвіт, 2007. – 280 с.
2. Сухомлинський В. О. Про розумове виховання // Вибр. тв. : В 5-ти томах. – Т. 4 – К. : Радянська школа, 1977. – 640 с.
3. Сухомлинський В. О. Виховання словом // Вибр. тв. : В 5-ти томах. – Т. 5 – К. : Радянська школа, 1977. – 639 с.
4. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Видво «Плеяди», 2006. – 220 с. – 72 с.

**YU. N. KOSHARA**  
Mykolaiv

#### **PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF STUDENTS' WORK FROM THE VIEWPOINT OF V. O. SUKHOMLYNSKYI**

*Managed teaching literature in the context of Vasily Sukhomlinsky. Osnovni ideas and principles of management of cognitive activity of students of the primary school. The way of realization of didactic principles in the plane of literary education.*

*Key words: training, education, manageability, mental action, ukrainian literature.*

**Ю. Н. КОШАРА**  
г. Николаев

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

*В статье идет речь об управляемом преподавании литературы в контексте педагогического наследия Василия Сухомлинского. Рассмотрены основные идеи и принципы управления познавательной деятельности учащихся основной школы и пути реализации дидактических принципов в сфере литературного образования.*

*Ключевые слова: обучение, воспитание, управляемость, умственные действия, украинская литература.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 371.134 + 37.033 + 911.2 (07)

**М. С. КУГАЙ**

м. Умань

## **ІНТЕГРАЦІЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ТА ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

*У статті висвітлено проблему інтеграції географічних та екологічних знань у процесі підготовки майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів. Установлено сутність географічних та екологічних знань. Доведено необхідність їхнього поєднання під час підготовки майбутнього вчителя на основі інтегративного підходу.*

*Ключові слова: географічні знання, екологічні знання, когнітивний компонент, підготовка майбутнього вчителя географії, екологічне виховання.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів представляє інтегральну рису особистості, структура якої може бути визначена за допомогою соціально-педагогічного, психолого-педагогічного та конкретно-методичного аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує її як одну з надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможливо здійснення педагогом його професійних функцій. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний зі змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виокремленням тих знань, умінь і навичок, які повинні бути сформовані в педагога для кваліфікованого управління екологічним вихованням учнів.

Вивчення психолого-педагогічних досліджень із питання структури професійної підготовки майбутнього педагога показує, що більшість авторів (І. Зверева Р. Сейтжанова Г. Пустовіт А. Захлебний, Е. Дзятковська, Л. Кондратова, М. Вієвська, Л. Савченко, Н. Мінаєва) на перше місце ставлять когнітивний компонент. Так О. Зейналова пов'язує процес виокремлення компонентів із співвідношенням освоєння навчально-виховного матеріалу за роками навчання. Цими компонентами є такі: соціально-екологічні та природоохоронні знання (про стан природного середовища, історичні форми взаємодії природи та суспільства, способи охорони природи тощо); еколого-педагогічні знання (про завдання та методи екологічного виховання учнів); екологічні вміння (здійснювати по-

сильні природоохоронні заходи) й навички (поведінка в природі); еколого-педагогічні вміння (здійснювати екологічне виховання учнів); екологічні емоційно-ціннісні відносини (почуття тривоги, турботи про природу, прагнення її захищати); еколого-педагогічні емоційно-ціннісні відносини (почуття відповідальності за довірену вчителю справу екологічного виховання); досвід творчої природоохоронної та еколого-педагогічної діяльності [3, 3].

Когнітивний компонент відображає інформованість майбутнього вчителя географії про сутність і зміст педагогічної діяльності, вимоги до особистості вчителя, а також рівень знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності (загальнопедагогічних, методичних, фахових).

Зміст загальнопедагогічних знань сучасного педагога є обізнаністю в галузі найбільш значущих досягнень людства в різних сферах діяльності, національної та загальнолюдської культури, духовно-моральних цінностей, тобто всіх тих знань, на основі яких розвивається світогляд вчителя, створюються умови для його життєвого та професійного самовизначення, формується творча, духовно багата особистість. Сучасний фахівець повинен знати як отримати доступ до глобальних джерел знань, уміти трансформувати набуті знання в інноваційні технології, володіти знаннями, затребуваними сучасним світом [4, 28].

Система методичних знань, необхідних майбутньому вчителю, містить декілька блоків: 1) знання особливостей педагогічної діяльності, її структури, вимог, які вона вису-

ває до особистості педагога; знання, що допомагають учителю усвідомлено будувати педагогічний процес; сутність освіти як соціального явища, місце та роль загальної освіти в системі безперервної освіти, основні тенденції його розвитку; 2) знання психолого-педагогічних основ навчання: сутність процесу навчання, його закономірності та принципи; особливості та структура навчальної діяльності, способи її організації; психологічні основи процесу засвоєння; способи проектування навчального процесу та відбору змісту навчання, адекватних моделей, форм, методів і засобів навчання, сучасних освітніх технологій; сутність, види та способи організації самостійної роботи, контролю й обліку результатів навчання; способи діагностики та аналізу результатів власної педагогічної діяльності; 3) знання теоретичних основ процесу виховання та способів організації виховного процесу в освітній школі

Зміст спеціальних знань вчителя становлять глибокі та всебічні знання педагога в сфері спеціальності: знання специфіки дисципліни викладання, історичних, теоретичних і методичних аспектів, закономірностей, сучасного стану та напрямів науки, що є основою цього навчального предмета.

Взаємозв'язок усієї системи фахових знань учителя географії передбачає розуміння місця географії в системі сучасного наукового знання та її значення; знання основ історії географії та головних напрямів сучасного розвитку; знання фундаментальних ідей, законів, закономірностей, що лежать в основі шкільних курсів географії; знання основних географічних понять; знання класичних і сучасних методів, засобів, прийомів, технологій професійної діяльності за фахом, здатність їх застосовувати, переробляти, конкретизувати, розвивати [6, 41].

До фахових знань у географії належать різноманітні знання, пов'язані з інтегративністю географічної науки: картографо-топографічні, фізико-географічні, економіко-географічні, соціально-географічні, краєзнавчі, екологічні тощо. Всебічний аналіз взаємозв'язків природи, людини, господарства та суспільства (на окремій території) здійснюється комплексним країнознавством.

Як зазначає О. Тімець, база фахових знань майбутнього вчителя географії повинна складатися з таких категорій: 1) знання змісту фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін, що вивчаються; знання головних понять, їхнє походження, структуру, взаємозв'язки та подальшу генералізацію (спеціальні (географічні) знання); 2) знання та розуміння наукових географічних позицій з особливим акцентом на тих матеріалах, якими вчитель послуговується як «виробничими інструментами» чи спеціальною формою висвітлення змісту географічної інформації – знання географічних карт і навченість роботи з ними (технологічні знання) [10, 46].

Д. Адалін і В. Мосін функціональними фаховими знаннями вчителя географії вважають: загальнопрофесійні основи картографії, геоморфології, гідрології, кліматології, географії ґрунтів, ландшафтознавства, фізичної географії материків і океанів, країни; основні підходи та методи фізико-географічного районування; загальногеографічні теоретичні основи географії населення та демографії, технологічних основ розміщення виробництва, соціальної й економічної географії країни та світу; концепції територіальної організації суспільства; основи раціонального природокористування [5, 33].

Зміст фахових знань формують основні гіпотези відповідного розділу географічної науки, закони, поняття, що є інваріантними в усіх проявах. Виокремлення системи інваріантів сприяє швидкому та якісному засвоєнню найбільш загальних знань, що становить фундамент даної науки. Наприклад, як базові (інваріантні) фізико-географічні знання можуть слугувати геологічні поняття та закономірності, які в цілому відіграють фундаментальну роль і в системі природничої освіти. Вони є відомостями про походження та будову Землі, історію її розвитку, процеси, що відбуваються в її внутрішніх оболонках і визначають формування земної поверхні; гірські породи та мінерали, корисні копалини, закономірності їхнього утворення й розміщення в просторі. Пізнання історії геологічного розвитку планети дозволяє вивчати сучасні процеси й на цій основі передбачати їхній подальший розвиток і еволюцію в майбутньому.

Когнітивний компонент передбачає наявність у майбутнього вчителя теоретичних знань з основ природничих наук та екології, знань структури та змісту глобальної екологічної кризи, причин, що її зумовлюють, шляхів виходу з глобальної екологічної кризи, і методів вирішення проблем у галузі навколишнього середовища, що має привести до розуміння єдиної екологічної картини світу та слугувати фундаментом готовності вчителя до професійної діяльності з екологічного виховання, навчання й освіти дітей [11, 25].

Основною метою екологічних знань є формування розуміння такого підходу до природних духовних і матеріальних засобів, що забезпечив би можливість їхнього використання наступними поколіннями. Без такого розуміння неможлива активізація розумової діяльності, спрямованої на створення новітніх безвідходних технологій промислового та сільськогосподарського виробництва; сучасних високотехнологічних очисних систем, що забезпечують природну чистоту повітря, води, землі та інших компонентів світобудови.

Отже, екологічний фактор проявляється в усіх аспектах існування природи та суспільства.

У рамках екологічного виховання необхідні знання групуються навколо ключових екологічних ідей, серед яких А. Захлебний називає такі ідеї: природне середовище (біосфера) є збалансованим цілісним утворенням; використання природи є природною основою життя; ставлення до природи має соціальну зумовленість; діяльність людини – новий фактор середовища; оптимізацію – генеральну стратегію збереження життя в біосфері; міжнародне співробітництво – найважливіша умова оптимізації взаємини людини із середовищем [1, 69].

І. Зверев, у свою чергу, групує екологічні ідеї дещо інакше та віщує розвиток і цілісність природи у сфері життя; взаємозв'язок історії суспільства та історії природи; зміна природи в процесі праці; середовище та здоров'я людини; природу в морально-естетичному розвитку особистості; оптимізація взаємодії в системі «природа – суспільство – людина» [2].

Е. Сластьоніна у своїх дослідженнях відзначає необхідність розкриття таких ідей, які

складають наукові основи охорони природи: основні закономірності організації живих систем-організмів, популяції видів, біоценозів, біогеоценозів, біосфери; оптимізація біосфери як гармонійна взаємодія людини з природним середовищем; шляхи формування ноосфери; охорона природи як міжнародна проблема; відновлення та відтворення природних ресурсів; моральне, естетичне виховання засобами природи; небажані зміни природного середовища та їхні причин; природа як єдина цілісна система, середовище життя та джерело існування людства [8].

Як окремі системоутворюючі фактори міжпредметної підсистеми екологічних знань французькі дослідники виокремлюють такі основні поняття та ідеї: система «природа – людина – суспільство»; людина – частина природи; фактор зміни природи – виробнича діяльність людини; підкорення природи за науково-технічної необхідності; збереження сталості навколишнього середовища; перетворення природи – необхідна умова існування людини; сучасна техніка й технологія – не тільки засіб порушення екологічної рівноваги, але й збереження природного середовища.

Г. Сікорська вважає ідеями в процесі екологічної підготовки студента такі: базовий рівень екологічних знань, умінь, світоглядних ідей; орієнтири для критичного та творчого сприйняття сучасних екологічних проблем; уміння екологічно доцільної поведінки в природному середовищі; розуміння універсальної цінності природи; ноогуманістичне ставлення до природного середовища; ноосферне мислення; прийняття ідей коеволюції; педагогічні умови для екологічних взаємодій, діяльності; етнічні норми взаємодії з довкіллям; способи оволодіння педагогічними технологіями в екологічній освіті; світоглядні ідеї про те, що здоров'я людини є індикатором довкілля [9, 142].

Вищезазначені ідеї базуються на розумінні взаємопов'язаності світу людей та світу природи, в основі якого лежать такі положення:

1. Людина не стоїть ізольовано над природою, а уналежнена як один із елементів до складної системи екологічних залежностей; будь-яка її дія може мати непередбачені наслідки, що порушують баланс в екосистемі. Через це екологічна

особистість прагне бути екологічно обережною.

2. Відходи людської діяльності, будучи «викинутими у природу», не зникають там безслідно, а так чи інакше повертаються до людини й спричиняють руйнівний вплив на її організм. Усі закони функціонування екосистеми є для людини обов'язковими такою ж мірою, як і для інших живих істот. У зв'язку з цим, екологічна особистість прагне бути екологічно поміркованою.
3. Світ природи є не тільки джерелом матеріальних ресурсів для людини, але й чинником її особистісного, духовного розвитку. Внаслідок цього, екологічна особистість прагне до психологічної єдності зі світом природи, що дозволяє реалізуватися її духовному потенціалу, який виявляється у взаємодії із цим світом.
4. Не тільки людство однобічно впливає на природу, природа також чинить вплив на характер розвитку людства. У результаті, екологічна особистість прагне впливати на інших людей, різноманітні суспільні, економічні й політичні структури так, щоб їхня діяльність була екологічно доцільною, не призводила до тих змін у природі, що потім будуть негативно впливати на розвиток людства, іншими словами, вона прагне бути екологічно активною.

Спираючись на дослідження названих вище авторів, враховуючи завдання підготов-

ки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів, використовуючи наявний потенціал навчальних географічних дисциплін, а також матеріали нашого дослідження, ми встановили такі загальні та часткові екологічні ідеї, які показані в таблиці.

Ці ідеї, на наш погляд, найбільш логічно розкривають зміст екологічних знань, які призводять до усвідомлення того, що мислення та діяльність кожної окремої людини мають безпосереднє відношення до природи, допомагають осмислити загальнолюдські норми й стосунки.

Нам імпонує думка Н. Померанцевої про те, що домінантним фактором процесу підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання є інтеграція природничо-наукового та гуманітарного знання. Оскільки саме вона дозволяє поєднати дискурсивне знання про світ із його чуттєвим образом. Чим глибше їхня взаємодія, тим більше можливостей сформуванню свідоме особистісно-ціннісне ставлення до світу [7, 93].

Крім того, синтез природничо-наукових і гуманітарних знань дозволяє сформуванню уявлення про єдину картину світу, а також єдину систему «природа – суспільство – людина». У руслі проблеми нашого дослідження одним із напрямів підготовки майбутнього вчителя географії є формування в нього інте-

#### Ключові екологічні ідеї для підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів

Загальні ідеї	Часткові ідеї
Охорона природного середовища – умова існування людства.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Дбайливе ставлення до природних ресурсів.</li> <li>– Відновлення та відтворення природних ресурсів.</li> <li>– Збереження видового різноманіття біосфери в цілому та рідкісних видів зокрема.</li> <li>– Охорона природи як міжнародна проблема.</li> </ul>
Закономірний взаємозв'язок природи, суспільства, господарства.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Причини існування взаємозв'язку природи та суспільства.</li> <li>– Закономірна залежність розвитку суспільства від багатств природи.</li> </ul>
Вплив людини на природу в цілому й окремо на її компоненти.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Глобальний, регіональний, місцевий вплив людини на природу.</li> <li>– Позитивний і негативний вплив людини на природу.</li> </ul>
Оптимізація біосфери як гармонійної взаємодії людини з природним середовищем.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Раціональне використання природних ресурсів</li> <li>– Збереження природної рівноваги</li> </ul>
Природа як єдина цілісна система.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Цілісне існування життя у формі спільноти.</li> <li>– Людина – частина природи.</li> </ul>
Природа в морально-екологічному розвитку особистості.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Моральна й екологічна цінність природи для людини.</li> <li>– Оздоровчий вплив природи на становлення духовних начал особистості.</li> </ul>

грованої системи знань і міждисциплінарного мислення.

Теоретико-методологічною передумовою інтегративного підходу є розуміння того, що цілі географічної освіти тісно пов'язані із цілями життя суспільства та збереженням навколишнього природного середовища.

Інтегративний підхід у підготовці майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів слугує міждисциплінарною теоретичною основою, що дозволяє синтезувати географічні та екологічні знання в певну цілісну систему й тим самим уточнити зміст географічної освіти, виконати роль евристичних принципів розуміння й пояснення явищ, пошуків нових шляхів вирішення проблеми.

Поєднання географічних та екологічних знань дозволяє створити інтегративну якість особистості в певній логічній системі послідовності розвитку й одночасності формування: знання – ідеї – мислення – цінності – свідомість – світогляд – уміння – діяльність.

Отже, інтегративний підхід у підготовці майбутніх учителів географії до екологічного виховання учнів визначає характер його впливу на всю систему географічної освіти та зачіпає всі сторони навчання й виховання. Зміст такої підготовки реалізується через міжпредметні зв'язки та ґрунтується на системі наукових ідей, які закладаються у відповідні навчальні дисципліни: розвиток і цілісність природи у сфері життя; взаємозв'язок історії суспільства та природи; зміна природи в процесі праці; вплив середовища на здоров'я людини; природа як фактор морально-естетичного розвитку особистості; оптимізація взаємодії в системі «природа – суспільство – людина».

**M. S. KUHAI**  
Uman

## **INTEGRATION OF GEOGRAPHIC AND ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN THE PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS TO ECOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS**

*The article highlights the problem of integration of geographic and environmental knowledges in the process of preparation of future teachers – geographers for environmental education of students. Determined the essence of geographical and environmental knowledges. The necessity of their combination in the process of preparation of future teachers which based on the integrative approach.*

*Keywords: geographical knowledges, environmental knowledges, cognitive component, training of the future teachers of geography, environmental education.*

## **Список використаних джерел**

1. Захлебный А. Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе / А. Н. Захлебный – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
2. Зверев И. Д. Экологическое образование. Новый аспект / И. Д. Зверев – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Зейналова Е. Ю. Профессиональная подготовка студентов-географов педагогического вуза к организации эколого-туристской деятельности учащихся : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Зейналова Елена Юрьевна. – М., 2007. – 194 с.
4. Кожевникова Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя географии в процессе подготовки и проведения педагогической практики : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Кожевникова Татьяна Александровна. – Мурманск, 2006. – 165 с.
5. Мосин В. Г. Подготовка учителя географии в условиях многоуровневой системы / В. Г. Мосин, Д. А. Гдалин // География и экология в школе XXI века. – 2008. – № 8. – С. 28–33.
6. Николина В. В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Николина Вера Викторовна. – СПб., 1999. – 345 с.
7. Померанцева Н. Г. Подготовка студентов педагогических вузов Франции к экологическому воспитанию школьников : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Померанцева Надежда Геннадьевна. – М., 2003 – 180 с.
8. Слостенина Е. С. Экологическое образование при подготовке учителя : Вопросы теории и практики / Е. С. Слостенина – М.: Педагогика, 1984. – 104 с.
9. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сикорская Галина Петровна. – Екатеринбург, 1999. – 446 с.
10. Тімець О. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії : взаємозв'язок когнітивного, операційного і особистісного компонентів його фахової компетентності / Оксана Тімець // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 46–52.
11. Холназаров Санг. Педагогическая система профессионально-экологической подготовки будущих учителей химии в вузах Таджикистана : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Холназаров Санг. – Курган-Тюбе, 2011. – 50 с.



**М. С. КУГАЙ**

г. Умань

**ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ  
К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ УЧЕНИКОВ**

*В статье освещена проблема интеграции географических и экологических знаний в процессе подготовки будущих учителей географии к экологическому воспитанию учеников. Установлена сущность географических и экологических знаний. Доказана необходимость их сочетания в процессе подготовки будущего учителя на основе интегративного подхода.*

*Ключевые слова: географические знания, экологические знания, когнитивный компонент, подготовка будущего учителя географии, экологическое воспитание.*

Стаття надійшла до редколегії 04.02.2015

УДК 37.014.25:006.83(1–78)

**О. І. ЛОКШИНА**

м. Київ

luve2001@hotmail.com

**ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ЗАРУБІЖЖЯ**

*У статті акцентовано увагу на ідеї якості, пов'язаної з ідеєю освітніх стандартів, які перетворились на інструмент її забезпечення в країнах Європейського Союзу та США. Доведено, що в умовах інтенсифікації стандартизації в освіті термін «стандарт» досі залишається предметом наукових дискусій. Охарактеризовано зарубіжні підходи до трактування термінів «освітній стандарт», «стандарт змісту», «стандарт досягнень», «стандарт можливостей для навчання». Розкрито функції освітніх стандартів, які використовуються для формування системи базових орієнтирів (інваріант, варіативна складова), забезпечення особистісного засвоєння змісту освіти; окреслення результатів навчання; гарантування достатнього мінімуму знань / вмінь, які повинен отримати кожен учень.*

*Ключові слова: стандарт освіти, стандарт змісту, стандарт досягнень, Європейський Союз, США.*

В умовах економічної глобалізації якість освіти позиціонується міжнародним співтовариством як передумова економічного успіху, соціальної злагоди та конкурентоспроможності країни. Показник людського розвитку (Human Development Index) охоплює показник освіти, який є одним із трьох в інтегрованій оцінці якості життя, за якою ПРООН порівнює ступінь соціального та економічного розвитку країн. ООН визнає якісну освіту індикатором національного економічного потенціалу та соціальним благом, проводячи паралель між такою освітою та рівнем доходу індивідуумів у дорослому житті та здоров'ям нації [11, 20]. ЮНЕСКО звертає увагу на питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей для успішного входження в сучасне суспільство [12, 4]. Світовий Банк позиціонує якісну освіту як інструмент отримання громадянами високих

доходів у майбутньому та підвищення відсотка ВВП [12, 4]. ЄС розглядає освіту високої якості передусім як засіб економічного зростання на шляху до розбудови конкурентоспроможної та динамічної спільноти [4]. У США освіта високої якості перетворилась на ключову ідею освітніх ініціатив усіх президентів, починаючи із 80-х років ХХ ст.

Мета досягнення освіти високої якості зумовлює необхідність пошуку адекватних інструментів для її реалізації, найбільш ефективним із яких вважається стандартизація змісту освіти. Український компаративіст А. Сбруєва пише з цього приводу, що «головним інструментом досягнення мети освітніх реформ 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст., а саме підвищення якості освіти для всіх, стали освітні стандарти» [2, 170].

Стандартизація змісту освіти та шкільної зокрема є реалією сьогодення в країнах зару-

біжжя, що актуалізує її детальне вивчення в Україні з метою окреслення перспективних досягнень для вітчизняної педагогічної теорії і практики. Проблеми стандартизації змісту освіти в порівняльному контексті присвячено дослідження таких українських компаративістів, як Л. Заблоцької (стандартизація змісту початкової освіти у Великій Британії), Г. Єгорова (стандарти як складники забезпечення якості шкільної освіти у Франції), Н. Лавриченко, Б. Мельниченко (стандартизація як тенденція розвитку змісту базової освіти в країнах Заходу), Н. Ремезовської (стандартизація змісту початкової освіти в Англії та Уельсі), А. Сбруєвої (стандартизація як тенденція розвитку змісту шкільної освіти в англомовних країнах) та ін.

Метою цієї статті є аналіз сутнісних характеристик освітніх стандартів у зарубіжжі, окреслення підходів до трактування базових понять у царині стандартизації освіти. Така наукова розвідка має сприяти подоланню фрагментарності досліджень із проблеми теорії освітніх стандартів зарубіжного шкільництва.

Міжнародна організація зі стандартизації (ISO – International Organization for Standardization) трактує «стандарт» як «установлений на основі консенсусу та схвалений визнанням органом документ, який запроваджує для загального та багаторазового застосування правила, керівництва та характеристики для проведення діяльності та визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку в конкретному контексті» [6].

Ідея стандартів тісно пов'язана з ідеєю якості, що асоціюється з адекватністю чи відповідністю об'єктів або процесів цілям, для яких вони призначені. Якість передбачає застосування певної шкали та стандартів – об'єкт може бути «поганої» чи «належної» якості, відповідати чи не відповідати стандарту. У зв'язку з цим стандартизація – це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання та оцінки результативності певної діяльності.

В освіті «якість» традиційно визначалася цілями, які в будь-якій країні формулюються узагальнено. «Цілі освіти є загальними де-

клараціями про знання, таланти й навички, а також ставлення, цінності, інтереси та мотивацію, які, як очікується, школи повинні транслювати учням. Вони формулюють ті можливості, які ми бажаємо надати нашим дітям для розвитку їхньої особистої індивідуальності, вивчення культурних і наукових традицій, набуття практичного досвіду для життя та активної участі в суспільстві» – так характеризують цілі шкільної освіти науковці Е. Кліме (Eckhard Klieme), Г. Авенаріус (Hermann Avenarius) та В. Блюм (Werner Blum) із Німецького інституту міжнародних досліджень освіти (Франкфурт-на-Майні) [7, 15].

Очевидним для країн в умовах боротьби за покращання якості освітніх послуг було те, що досягнення цілей у такому загальному формулюванні виміряти практично неможливо. Відповіддю став процес переведення загальних цілей освіти в «площину конкретних різномірівневих завдань, які, згідно з навчальними програмами, повинні виконати учні у визначений термін» [1, 17]. Ідеться про запровадження стандартів, що стали інструментом, за допомогою якого країни розпочали вимірювати якість освіти. Відомий міжнародний фахівець у сфері моніторингу якості освіти А. Тайджнман (Albert Tuijnman) у цьому контексті зазначав, що «стандарт базується на освітніх цілях, які визначають напрями шкільного навчання, транслюючи ці цілі в спеціальні вимоги» [1, 37].

Необхідно зазначити, що в умовах активної стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток систем освіти практично всіх країн зарубіжжя, сам термін «стандарт» і досі залишається предметом дискусій. Це, зокрема, відзначено в дослідженні, присвяченому використанню терміна «стандарт» в освіті Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, здійсненого британськими вченими С Томасом (Sally Thomas) та В-Цз. Пенгом (Wen-Jung Peng) [10, 177].

Французький науковець Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier) говорить про два підходи до трактування стандарту, який він в узагальненому вигляді характеризує як «сукупність специфічної інформації» [5, 70]. По-перше, як наголошує Готьє, стандарт може бути пов'язаний із знаннями, викладени-

ми у форматі «тверджень», що потрібно за- своїти учням. У Франції, зокрема, такі «тверд- ження» називаються «навчальні програ- ми» (*programmes d'enseignement*).

Інший підхід, відомий у Сполученому Ко- ролівстві, концентрується на проблемі трак- тування стандарту як «сукупності інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учня» [5, 70].

Науковці з Німецького інституту міжна- родних досліджень освіти також наголошу- ють на існуванні декількох значень терміну «стандарт» в освітній сфері. Зокрема в Англії, за твердженням учених, термін вперше вико- ристано у 1860 р. у Законі, який запроваджу- вав формулу фінансування початкових шкіл, що базувалася на досягненні учнями певних рівнів навчальної досконалості. Цей Закон передбачав шість рівнів досягнень, які нази- валися *Стандарти I–VI для читання, письма та арифметики*, а шкільні інспектори повин- ні були перевіряти відповідність навчальних досягнень учнів цим рівням. І хоча на почат- ку ХХ ст. зазначений закон втратив чинність, «стандарт» продовжував асоціюватися з рів- нем досягнень [7, 26].

У 80-ті роки ХХ ст., у період правління консервативного уряду М. Тетчер, та у 90-ті, у період лейбористського уряду Т. Блера, у зв'язку з перебудовою національної освіти в напрямі результативності, «стандарт» почи- нає використовуватися у множині для позна- чення рівня національної освіти, її якості. У цей час створюється національна агенція – Бюро з питань стандартів в освіті (*Office for Standards in Education – OfSTED*), а одним із завдань освітньої політики в Англії проголо- шується «підняття освітніх стандартів» (*to raise educational standards*), що означає під- няття рівня освітніх послуг у країні [7, 26].

Отже, первісне використання терміна «стандарт», запровадженого в Сполученому Королівстві, пов'язане з фактичним рівнем, якого досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Зазначимо, що таке трактування й досі залишається домінантним для цієї краї- ни. Так, С. Томас та В.Цз. Пенг, спираючись на ідеї британського науковця К. Гіббс (*Caroline Gipps*), наголошують на превалюванні на су- часному етапі у Британії значення терміна

«стандарт» у розумінні фактичного рівня до- сягнень: «...Коли ми говоримо про стандарти, це може стосуватися рівнів досягнень із базо- вих дисциплін, таких як читання та матема- тика, або рівня забезпечення вчителями чи книгами. У більш вузькому розумінні standa- рти можуть означати рівень досягнень під час виконання тесту чи в найбільш широко- му сенсі – рівень освіченості людини» [10, 177].

Інший дослідник у світлі стандартизації освіти Х. Бартолом'ю (*Hannah Bartholomew*) також зазначає, що термін «стандарт» засто- совується у Британії передусім для позначен- ня ступеня індивідуального прогресу: «... Ми повинні відзначити, що термін «стандарт» використовується в багатьох значеннях і нам потрібно звільнитися від непорозуміння у цьо- му контексті. Усі визначення до певної міри стосуються рівнів досягнень або успішності дітей, учнів, інституцій. Стандарт, досягну- тий учнем після закінчення курсу навчання, наприклад, розуміється у вигляді певної поз- начки на шкалі досягнень, яку можна порів- няти з позначками інших учнів або певним рівнем для складання іспиту чи отримання ступеня / сертифіката в конкретному класі. У цьому випадку ми говоримо про індивідуаль- ну шкалу, яка вимірює успішність конкретної особи» [9, 179].

Підтвердженням наведених висловлю- вань є положення офіційного документа OfSTED – «Посібника для інспектування поча-ткових та ясельних шкіл» (2000), у якому за- значається, що цей термін, що використову- ється в документі, означає «навчальні досяг- нення учнів стосовно чітких реперних точок, таких як рівні Національного курикулуму (*National Curriculum*), або описи досягнень після закінчення кожного ключового етапу (*Key Stage*). Високі стандарти, наприклад, означають, що значний відсоток учнів певно- го віку досягли чи перевищили рівень, уста- новлений для шкіл» [7, 23].

Однак в останні десятиліття, все більшої ваги в освіті набуває розуміння стандарту як нормативних вимог із боку держави, які приймаються як взірць освіченості, що відо- бражає суспільний ідеал. Документ «Стан- дарти курикулуму та оцінювання зі шкільної

математики» (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics), який уперше містив вимоги до змісту освіти та систему вимірників, розроблено у 1989 р. у США Національною радою вчителів математики (National Council of Teachers of Mathematics – NCTM). Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти у США, а сам термін «стандарт» ужито в розумінні «зразок», зокрема для шкільної математичної освіти [7, 28].

Зазначений документ відкрив еру запровадження в освіту багатьох країн світу таких популярних сьогодні освітніх стандартів, що репрезентують зобов'язання, з одного боку, держави перед своїм громадянином у сфері освіти, а з іншого, – громадянина перед державою, яка в такий спосіб окреслює вимоги щодо досягнення ним визначеного рівня освіченості, гарантуючи, у свою чергу, необхідний для цього рівень освітніх послуг.

Подальший внесок у розроблення концептуальних засад стандартів в освіті зроблено Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США (National Council on Education Standards and Testing), яка у 1992 р. оприлюднила доповідь «Підвищення стандартів американської освіти» (Raising Standards for American Education), де американські вчені запропонували розрізняти два види освітніх стандартів – «стандарт змісту» (content standard) і «стандарт досягнень» (performance standard). Перший трактувався як такий, що «окреслює знання, вміння та навички, які учні мають отримати у школі, щоб досягти високого рівня компетентності з якогось предмета», а другий – як такий, що «визначає різні рівні компетентності з предметів, закладених у стандарті змісту» [1, 13].

Через рік Експертна група з питань національних цілей освіти (National Education Goals Panel), створена у 1990 р. з метою просування федеральної програми «Національні освітні цілі 2000» (National Education Goals 2000), надала більш детальне роз'яснення відмінностей між двома типами освітніх стандартів. Так, «стандарт змісту» трактувався як такий, що «відображає, що саме мають вивчати учні. Його практична реалізація часто пов'язана з вказівками до навчальних про-

грам та підручників. Він представляє цілі та завдання навчання та вимірювання» [1, 244].

«Стандарт досягнень» пропонувалось розуміти як такий, що «визначає той рівень обізнаності чи компетентності учня, який свідчитиме про досягнення учнем стандарту змісту» [1, 244].

Підхід американських учених отримав підтримку науковців світу. Наприклад, британська фахівець С. Томас визначає стандарт змісту як такий, що «описує, що учні повинні знати та робити з кожного предмета» [Thomas Sally, The Use of Educational Standards с.178], а, за А. Тайджнманом, він «визначає ту частину змісту освіти, що нею повинні оволодіти всі учні» [1, 17].

Стандарту досягнень одностайно відводиться роль визначення вимог до рівня підготовки учнів. Він розуміється як такий, що «описує рівні досягнень із ключових предметних зон» [British Columbia Performance Standards]; «вказує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту» [1, 17].

Деякі вчені, крім двох зазначених типів, пропонують використовувати й третій – «стандарт можливості для навчання» (opportunity-to-learn (OTL) standard), під яким необхідно розуміти той «внесок у вигляді ресурсів, який потрібен для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання» [9, 3].

Можливість для навчання, як зазначає британський дослідник Н. Послтвейт (Neville Postlethwaite), поступово набуває більшого визнання серед педагогів, які розглядають її як ключову передумову навчання [1, 48]. Відповідно, застосування стандарту можливості для навчання, на думку вчених, надасть можливість усунути потенційну нерівність під час отримання освітніх послуг усіма учнями, оскільки цей стандарт визначає такі характеристики навчального процесу, як кількість навчальних годин, якість викладання та навчальної літератури тощо [9, 3].

Отже, саме у США вперше використано термін «стандарт освіти» / «освітній стандарт» для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня. Особливістю американських стандартів є різнорівність (тут існують стандарти федерального,

«штатного» і місцевого рівнів) та рекомендаційний характер цих документів – стандарти у США лише рекомендуються до використання у школах, хоча в останні роки все більшої сили набуває рух за надання їм статусу обов'язковості.

Важливо наголосити, що в країнах ЄС, на відміну від США, освітні стандарти встановлюються державою (шляхом закріплення відповідними нормативними актами) та є обов'язковими для виконання. Сьогодні вони перетворилися на норму, що визначає принципи реалізації освітнього процесу. Так, в офіційних документах Латвії проголошується, що «дотримання державного стандарту освіти є обов'язковим для кожної фізичної та юридичної особи, яка розробляє та впроваджує навчальну програму» [3].

Починаючи з 90-х років ХХ ст. тенденція стандартизації охопила держави ЄС як із децентралізованою, так і із централізованою системами освіти. Зокрема в децентралізованих країнах запровадження освітніх стандартів позиціонувалось як інструмент підвищення якості освіти шляхом запровадження єдиного освітнього простору, у якому діяв освітній мінімум, що його мали отримати всі учні. Головною метою запровадження стандартів у країнах із централізованою системою освіти проголошувалося скорочення обсягу обов'язкового її змісту через виокремлення з нього необхідного для всіх учнів базису. Стандарт у цих країнах передусім розглядався з позиції адекватної відповіді на проблему накопичення людством величезного обсягу знань та перевантаження навчальних програм.

У результаті для обох груп країн стандарт перетворився на інструмент, що уможливає віднаходити своєрідний баланс між потребою в підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів. Фактично стандарт став практичною реалізацією нових філософських поглядів на освіту, які ґрунтуються на ідеях якості, результативності, особистісної зорієнтованості та доступності. У цих координатах він, по-перше, почав використовуватися для формування системи вимог, які працюють як базові орієнтири. Такий підхід реалізується в існуванні двох еле-

ментів – загальної обов'язкової частини змісту (інваріанта), яка встановлюється на національному (державному, федеральному) рівні, створюючи єдиний освітній простір, і варіативної – для врахування територіальних і соціальних особливостей та потреб місцевих громад.

По-друге, стандарт сприяє зміщенню акценту з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати учневі, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту освіти.

По-третє, гарантує достатній мінімум знань і вмінь, які повинен отримати кожен учень, забезпечуючи в такий спосіб рівний доступ до освіти всіх верст населення, й найбільш уразливих зокрема.

Крім того, він окреслює результати, яких має бути досягнуто в процесі навчання, та запроваджує систему мірил цих результатів, що надає учневі, вчителям та школам своєрідний захист від можливої упередженості на місцевому рівні.

І, нарешті, стандарт відкриває перспективи для забезпечення рівності можливостей для населення, а державним органам надає реальний шанс для моніторингу якості національної системи освіти.

Важливою характеристикою стандарту є те, що він не є константним, оскільки є відображенням суспільних вимог до освіти, які постійно змінюються.

Отже, стандартизація шкільної освіти позиціонується країнами ЄС та США як ефективний інструмент забезпечення якості освіти. За цих умов відбувається інтенсивний розвиток концептуальних засад освітніх стандартів. Ідеться про віднайдення чітких параметрів стандартизації для валідного вимірювання результатів навчання. Етап активних наукових розвідок характеризується різними підходами до трактування поняття «стандарт освіти». Важливим напрямом подальших наукових порівняльно-педагогічних досліджень у цьому контексті можна вважати аспект практичного впровадження теоретичних ідей щодо стандартизації в країнах ЄС та США.

#### Список використаних джерел

1. Гусен Т. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося / Торстен Гусен, Альберт Тайджман // Моніторинг стандартів освіти / за ред.

- Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – С. 15–41.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : моногр. / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
  3. Basic Education Programme [Електронний ресурс]. – Riga : The Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. – Режим доступу : <http://izm.izm.gov.lv/education/general-education/basic-education-program.html>.
  4. European Union. Report from the Education Council to the European Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems». Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18. – Brussels : Council of the European Union, 2001. – 17 p.
  5. Gauthier R.-F. The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices / Roger-Francois Gauthier. – Paris : UNESCO Publishing, 2006. – 140 p.
  6. International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 2:2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs\\_standards.htm](http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs_standards.htm)
  7. Klieme E. The Development of National Educational Standards. An Expertise / Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum [et al.]. – Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004. – 164 p.
  8. OfSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). Inspecting Schools. Handbook for Inspecting Primary and Nursery Schools with Guidance on Self-inspection. – London: The Stationary Office, 2000. – 67 p.
  9. Stites R. A User's Guide to Standards-Based Educational Reform: From Theory to Practice [Електронний ресурс] / Regie Stites // Focus on Basics. Connecting, Research and Practice. – 1999. – September. – Vol. 3, Issue C. – P. 31–39. – Режим доступу : <http://www.ncsall.net/?id=352>
  10. Thomas S. The Use of Educational Standards and Benchmarks in Indicator Publications / Sally Thomas, Wen-Jung Peng // European Educational Research Journal. – 2004. – Vol. 3, No. 1. – P. 177–213.
  11. UNESCO. Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005. – Paris : UNESCO Publishing, 2004. – 430 p.
  12. UNESCO. Quality Education for all Young People: Challenges, Trends and Priorities. Reflections and contributions emerging from the 47-th International Conference on Education. – UNESCO: International Bureau of Education. – 2005. – 156 p.

**О. І. ЛОКШИНА**

Kyiv

**TO THE QUESTION ABOUT ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL STANDARDS ABROAD**

*The author characterizes the approaches to interpretation of the terms «educational standard», «content standard», «performance standard», «opportunity-to-learn standard» abroad; studies the functions of the standards which comprise a system of basic indicators (core curriculum) formation, ensuring a child-centered approach to curriculum translation, defining the education process outcomes, guaranteeing a sufficient minimum of knowledge to each pupil.*

*Key words: educational standard, content standard, performance standard, European Union, USA.*

**Е. И. ЛОКШИНА**

г. Киев

**К ВОПРОСУ О СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ЗА РУБЕЖОМ**

*В статье охарактеризованы зарубежные подходы к трактовке терминов «образовательный стандарт», «стандарт содержания», «стандарт достижений», «стандарт возможностей для обучения». Раскрыты функции образовательных стандартов, которые используются для формирования системы базовых ориентиров (инвариант), обеспечения личностного усвоения содержания образования, очерчивания результатов обучения, гарантирования достаточного минимума знаний, которые должен получить каждый учащийся.*

*Ключевые слова: стандарт образования, стандарт содержания, стандарт возможностей для обучения, Европейский Союз, США.*

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2015

УДК 378

**І. М. МЕЛЬНИЧУК**

м. Тернопіль

iryana\_melnychuk@mail.ru

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У статті наведено матеріал, актуальність якого зумовлена нагальними потребами суспільства у формуванні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер. У сучасних дослідженнях приділяється особлива увага проблемі здоров'я. Учені визначають предметом своїх наукових пошуків конкретизацію шляхів формування культури здоров'я фахівців різних напрямів підготовки (учителів, економістів, медиків). В останні роки в дослідженні проблеми здорового способу життя умовно визначилися три основних напрями: філософсько-соціологічний, медико-біологічний, психолого-педагогічний. Однак формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи як важливої складової професійної компетентності медичних сестер потребує додаткових експериментальних досліджень.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, культура здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність.*

Людина як глобальний феномен є предметом дослідження багатьох наукових сфер (філософії, історії, соціології, культурології, біології, медицини, антропології, валеології, педагогіки та ін.). Одночасно із загальними питаннями вивчення динаміки антропогенезу й особистісного розвитку особливої уваги набувають проблеми, що стосуються здоров'я людини. Дослідники стверджують, що без здоров'я «людина не в змозі самореалізувати себе у творчому й фізичному потенціалах», а його формування потребує «набуття необхідних знань» і цілеспрямованої напруженої праці над собою [8, 3]. Особливого значення формування здоров'язберігаючої компетентності набуває в процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер, професійна діяльність котрих пов'язана з проблемою здоров'язбереження. Однак загальноприйнятого трактування здоров'я людини як цілісної системи на сьогодні не існує. Сучасна наука нараховує близько 300 дефініцій цього поняття. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) здоров'я визначається як «ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення та задовольняти потреби, а з другого, змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Тому здоров'я розглядається як ресурс, а не мета життя [5, 318]. Відтак, формування здо-

ров'язберігаючої компетентності розглядається науковцями як важлива проблема поряд із прогресивними змінами в науковій і культурній сферах цивілізаційного розвитку людства.

Низка останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, доводить, що особлива увага проблемі здоров'я приділяється в сучасних педагогічних дослідженнях, де це поняття розглядається науковцями як соціально-біологічна основа життя всієї нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як основної цінності (А. Фурманов, М. Юспа); як цілісний, гармонійний стан, що залежить від дотримання людиною оптимальної організації своєї життєдіяльності (В. Приходько); як стан постійної усвідомленості й відповідальності людини перед собою та довкіллям (С. Гир); як природний «психофізичний і духовний стан людини, який забезпечує її повне біосоціальне функціонування, фізичну та інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів та мінливості зовнішнього середовища» (Н. Белікова, Л. Суценко), характеризується повною рівновагою організму з біосферою, а тому розглядається як показник якості навколишнього середовища (В. Барановський) та ін.

Водночас у загальній проблемі охорони здоров'я людини не вирішеними раніше частинами, яким присвячено статтю, залишаються конкретні питання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи під час навчання у вищій школі.

Метою статті є проведення аналізу наукових досліджень із проблеми формування культури здоров'язбереження майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Узагальнення різних підходів до трактування здоров'я представлено в «Енциклопедії освіти», де цей феномен тлумачиться як правильна, нормальна діяльність організму, розглядається як процесуальний, динамічний, функціональний стан, що характеризується морфологічною цілісністю високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням [5, 318]. Отже, здоров'я є мірилом життєвого виявлення людини, гармонійною єдністю фізичних, психічних, трудових функцій, які зумовлюють повноцінну участь людини в різних галузях суспільної діяльності, що потребує реалізації *здорового* (корисного для здоров'я [3, 455]) *способу життя* (що є системою прийомів, яка дає можливість зробити певний уклад, характер життя [3, 1375]).

В останні роки в дослідженні проблеми здорового способу життя умовно виокремлено три основних напрями:

- 1) філософсько-соціологічний, у якому здоровий спосіб життя розглядається науковцями як певна глобальна соціальна проблема, об'єктивна потреба сучасного соціального розвитку;
- 2) медико-біологічний, що відображає сутність здорового способу життя як комплекс профілактичних оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, подовження їхнього творчого довголіття;
- 3) психолого-педагогічний, представники якого вважають, що для збереження здоров'я дуже важливою є мотивація здорового способу життя.

Однак, на нашу думку, доцільним було б виокремити ще й *компетентнісний підхід* до

формування здорового способу життя, згідно з яким необхідно конкретизувати основні компетенції, якими повинна володіти особистість, котра прагне зберегти та підтримувати належний рівень здоров'я протягом життя. Адже здоровий спосіб життя – це модель життєдіяльності людини, пов'язана з уявленнями про особистісну й соціальну цінність здоров'я засобами, формами та способами його збереження.

Проблема формування здорового способу життя особистості була предметом наукових пошуків багатьох дослідників. Так, обґрунтовуючи теоретичні й методичні основи формування здорового способу життя в майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук, В. Бобрицька зазначає, що лише ХХ ст. можна назвати епохою осмислення теоретичних знань і емпіричного досвіду з досліджуваної проблеми, коли відбувався глибинний аналіз сутності цього феномену та розкривався його науковий зміст. Дослідниця конкретизує об'єктивні та суб'єктивні обставини, які визначили вектор наукового інтересу до проблем здорового способу життя в минулому столітті: нові соціальні реалії, бурхливий розвиток НТП, усвідомлення людиною своєї причетності до всього того, що відбувається з нею самою та її соціальним і природним оточенням [2, 120].

На нашу думку, здоровий спосіб життя – це сукупність способів і форм життєдіяльності особистості, спрямованих на щоденне збереження та зміцнення свого здоров'я, складниками якого є раціональне харчування, безпечний побут, якісні умови праці й відпочинку, оптимальна фізична активність, безпечна сексуальна поведінка, гігієна, загартування, відсутність шкідливих звичок, володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками зі збереження та зміцнення свого здоров'я й усвідомлення людиною важливості дій у цьому напрямі. Лише особи з високим рівнем свідомості та сформованою світоглядною орієнтацією та культурою щодо здорового способу життя прагнуть діяти заради власного здоров'я.

Уявлення про сучасну концепцію здоров'я, здоровий спосіб життя, умови та чинники впливу на здоров'я, шляхи формування культури його збереження та зміцнення забезпе-



чують свідоме ставлення людини до ситуацій, які становлять ризик для життя та здоров'я. Усвідомлення особистості відповідальності за власне життя та здоров'я – важливий компонент формування ціннісного відношення до здорового способу життя. У цьому аспекті слушною є думка Н. Башавець, яка вважає здоров'я власною цінністю людини, що виявляється через стійкий фізичний, соціальний, психологічний, духовний стан і дає змогу повноцінно виявляти себе в будь-якій діяльності (навчальній, професійній, спортивній, побутовій тощо) [1, 115].

І. Герасимова пропонує здійснювати формування здорового способу життя в студентів ВНЗ у поєднанні з фізичною культурою на основі особистісної самооцінки майбутніх фахівців, що акцентує на ціннісному ставленні молоді до власного здоров'я [4]. Продовження дослідження процесів формування ціннісного ставлення студентів до здоров'я відображено в роботі Є. Жданової, котра на основі реалізації аксіологічного підходу до визначення сутності здоров'я розглядала цей феномен серед загальнолюдських і особистісних цінностей студентської молоді [6].

Розширене розуміння сутності здорового способу життя знаходимо в дослідженні Н. Завидівської, яка вбачає в цьому понятті такі форми повсякденного життя, що відповідають гігієнічним правилам, розвивають адаптивні можливості організму, сприяють успішному відновленню, підтримці та розвитку його резервних можливостей, повноцінному виконанню особистістю соціально-психологічних функцій, що необхідно знати майбутній медичній сестрі. Тому сучасні вимоги до професійної підготовки студентів вимагають нового підходу до змісту професійно-прикладних основ формування здорового способу життя та їхнього фундаментального обґрунтування. Крім того, проблему формування здоров'язберезувальної компетентності бакалаврів сестринської справи не можливо вирішити, лише обґрунтувавши складники професійно-прикладних основ. Найголовніше – сприяти їхній реалізації у процесі формування здорового способу життя [7].

На сучасному етапі розвитку суспільства висуваються специфічні вимоги до освітньо-

го процесу вищої школи з метою формування здорового способу життя і, як результату, – здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців. До таких вимог належать:

- формування у студентів ціннісного відношення до власного здоров'я та здоров'я своїх пацієнтів у майбутній професійній діяльності;
- сприяння всебічному фізичному розвитку й досягненню високого рівня загальної рухової підготовки індивіда;
- основою впливу на формування здорового способу життя вважати перенесення відповідних знань, умінь і навичок з однієї сфери діяльності (наприклад, професійної підготовки) в іншу (у майбутню професійну діяльність);
- комплексне формування здорового способу життя, який враховує всі можливості освітнього процесу, а також індивідуальні особливості особистості;
- необхідність удосконалення та розвитку самого процесу формування здоров'язберезувальної компетентності незалежно від професійного спрямування підготовки студентів тощо.

Таким чином, аналіз літературних джерел доводить, що формування здоров'язберезувальної компетентності розглядається науковцями як складник процесу освіти і, відтак, є одним із компонентів професійної компетентності майбутнього бакалавра сестринської справи та спрямовується на вияв особистістю певного рівня культури здоров'я.

Філософське тлумачення сукупності процесів виховання, освіти, розвитку об'єднується загальним поняттям «культура», що означає систему надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки та спілкування), яка розвивається історично й забезпечує відтворення та зміну соціального життя в усіх його основних напрямках. Програми діяльності та поведінки представлено різноманітним знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності та поведінки, ідей, гіпотез, цілей і ціннісних орієнтацій. Культура зберігає, транслює цей досвід, генерує нові програми діяльності й поведінки, які, реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства, у тому числі й у здоров'язберезувальній діяльності.

Якщо набуття знань, умінь, навичок здорового способу життя сприятиме формуванню в людини ціннісного ставлення до здоров'я, то можна говорити про формування сукупності духовних цінностей, певних видів діяльності, що спрямовуються на створення сприятливих для здоров'я ефектів. Виникає певний вид культури – культури здоров'язбереження, що реалізується у вигляді нового виду людської активності, а саме реалізації здорового способу життя як певного прояву сформованості здоров'язбережувальної компетентності. У дослідженнях науковців цей вид культури має назву «культура здоров'я». Адже здоровий спосіб життя є культурним способом життя, цивілізованим, із турботою про здоров'я як про найвищу цінність, що є необхідним складником професійної діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Аналіз педагогічної літератури свідчить про наявність різних підходів до наукового напряму – валеологічного дослідження закономірностей і механізмів формування, збереження, зміцнення та передачі за спадковістю здоров'я. Тому в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи важливого значення набуває валеологічний світогляд, що відображає усвідомлення студентами наукових факторів про:

- надійні та доступні шляхи до нескінченного розвитку духовно-енергетичного потенціалу людини, шляхи управління її здоров'ям і підтримання його на творчо-активному рівні, шляхи, де за основу береться не лікування хвороб, а підтримання та нарощування захисних сил організму;
- духовне та фізичне здоров'я окремої людини й усього людського суспільства на новому етапі його духовно-творчої еволюції, науку про *здоровий спосіб життя*, в основі якої лежить проста та мудра, перевірена досвідом багатьох століть, ідея про те, що завдяки правильній світоорієнтації та відповідній поведінці людина спроможна забезпечити собі довге, радісне, безболісне життя;
- здоров'я людини як об'єктивний стан і суб'єктивне почуття духовного, фізичного, психічного та соціального комфорту на різні рівнях екосистем, вікових стадій і умов;

- керування здоров'ям, коли існують системи вдосконалення видів життєдіяльності людини, які створюють умови переходу від некерованої до керованої тривалості життя;
- культивування *здорового способу життя* людини, що є такою життєдіяльністю, яка за позитивного емоційно-вольового настрою людини забезпечує дотримання екологічної рівноваги її з природою (гомеостаз) і невпинне зниження ентропії суспільних зв'язків у соціальному організмі країни, до якої вона належить як джерело інтелектуальної енергії, а отже, і її основна рушійна сила;
- необхідність вивчати умови, можливості, закономірності здорового (духовно, психічно, фізично) існування живої матерії на різних рівнях організації живого [5, 72].

Таким чином, формування *ціннісного ставлення до здоров'я* є важливою педагогічною проблемою, яка досліджується науковцями в різних напрямках. Так, на основі інтеграції філософського, соціологічного, психологічного, медичного, валеологічного, педагогічного та інших підходів до розуміння здоров'я як людської цінності науковці розглядають цей феномен як саморозвивальну та самокеровану систему, нормальний психосоматичний стан людини для реалізації свого потенціалу тілесних і духовних сил та потреб, вважаючи здоров'я результатом самопізнання тощо.

Тому, на думку дослідників, вирішення проблеми збереження здоров'я ґрунтується на формуванні пріоритету цінності здоров'я в загальній системі цінностей [1, 39] на основі реалізації компетентнісного підходу до гармонійного поєднання фізичного, духовного, психічного й соціального здоров'я.

Уявлення, цінності, ідеали, цілі й особистісні смисли, загальні знання, способи діяльності та поведінки інтегруються між собою в цілісне, багаторівневе та багатокомпонентне духовне утворення, де об'єднуючою ланкою є засадничі ціннісно-сміслові орієнтири здорового способу життя, що визначається більш уживаним поняттям – «культура здоров'я», або в інтерпретації деяких науковців – «культура здоров'язбереження» [1].

На думку Н. Соловйової, культура здорового способу життя особистості є доволі складним системним утворенням. Усі її елементи мають тісний зв'язок, доповнюють і зумовлюють один одного. *Знання* та інтелектуальні здібності детермінують світогляд особистості, здатність до продуктивної діяльності, зміст її оцінок, цінностей та результатів певних дій. *Мотиви* визначають спрямованість особистості, характеризують ієрархію її діяльності, стимулюють і мобілізують на прояв активності у сфері здорового способу життя. *Ціннісні орієнтації* відображають аксіологію діяльності, сукупність відношень до збереження та зміцнення здоров'я, розумінню цінності здоров'я в розвитку, становленні особистісно, соціально та професійно активної діяльності. *Потреби* є головною спонукальною, спрямовуючою, актуалізуючою силою поведінки особистості у сфері здорового способу життя. *Фізична культура* передбачає такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які складають фундамент її активної перетворювальної життєдіяльності. *Соціально-духовні цінності* визначають загальнокультурний розвиток особистості. *Діяльнісний компонент* і різні види діяльності у сфері здорового способу життя мають такий зміст: аксіологічний (цінності й потреби в їхніх конкретних проявах); морфологічний (склад, структуру, простоту та складність); практиологічний (передбачає розвиток способів функціонування); антологічний – власне способи існування (люди, об'єкти, середовище), а також творчі здібності, що загалом визначає сформованість здоров'язбережувальної компетентності.

Програмно-орієнтовний, конструктивний, змістово-операційний і оцінковий компоненти, на думку Н. Соловйової, забезпечують проектування та конструювання плану життєдіяльності особистості відповідно до здорового способу життя за цілями, завданнями, часовим фактором, а в контексті технології діяльності – сукупність дій, операцій, процедур, що інструментально забезпечують досягнення й оцінку прогнозованого та діагностованого результату [9, 15].

Отже, формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців є важливим фактором в успішному засвоєнні обраної спеціальності, оскільки тільки здорова людина має здібність успішно навчатися, бути витривалою не тільки до фізичних, але й до психічних стрес-факторів, мати високу працездатність та психічну зрілість. Культура здоров'я як один із показників здоров'язбережувальної компетентності особистості розглядається як окремий аспект загальнолюдської культури та відображає рівень освіченості людей у сфері їхньої життєдіяльності, у тому числі й професійної. Тому культура здоров'я особистості може розглядатися як єдність потреб і здатності індивіда до максимальної самореалізації як соціально та індивідуально значущого суб'єкта на основі використання природного потенціалу, перетвореного відповідно до цілей та принципів культуровідповідності в межах його оптимального функціонування у професії.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в розробці спеціальних методик формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю у вищій школі.

#### Список використаних джерел

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2012. – 555 с.
2. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Бобрицька Валентина Іванівна. – К. : АПН України, Ін-т пед. і психол. проф. освіти, 2006. – 470 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Герасимова И. А. Формирование физической культуры и здорового образа жизни у студентов высших учебных заведений на основе их личностной самооценки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / Герасимова Ирина Александровна. – Волжский : Волжский гуманитарный ин-т Волгоградского гос. ун-та, 2000. – 131 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Жданова Е. В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплин медико-биологического цикла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : спец. «Теория и методика обучения (биология, уровень профессионального образования)» / Жданова Евгения Владимировна. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. у-т, 2005. – 245 с.
7. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Завидівська Наталія Назарівна. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 230 с.
8. Здоров'я людини, нації, суспільства : кат. вист. / уклад. Л. І. Романова та ін. ; Харківська державна наукова б-ка ім. В. Г. Короленка. – Харків, 2000. – 67 с.
9. Соловьева Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : спец. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Соловьева Наталья Ивановна. – Ставрополь : Ставропольский гос. ун-т, 2005. – 195 с.

**I. M. MELNYCHUK**

Ternopil

### **FORMATION OF HEALTH CARE COMPETENCE OF FUTURE NURSING BACHELORS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

*The relevance of the material presented in the article, caused by the urgent needs of society in the formation of health care competence of future professionals, particularly in the training of future nurses. In the current researchers the special attention to the issue of health is paid. Scholars determine the concretization of ways of building a culture of health of specialists in various fields (teachers, economists, doctors) as the subject of their scientific research. In recent years, three main areas in the study of the problem of a healthy lifestyle, such as: philosophical and sociological, medical-biological, psychological and pedagogical were identified. However, the formation of health-competence of the future nursing bachelors as an important component of professional competence of nurses requires further experimental studies.*

*Key words: health, healthy lifestyle, health care culture, health care competence.*

**И. Н. МЕЛЬНИЧУК**

г. Тернополь

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*В статье представлены материалы, актуальность которых обусловлена насущными потребностями общества в формировании здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов, в частности в процессе профессиональной подготовки будущих медицинских сестер. В современных исследованиях уделяется особое внимание проблеме здоровья. Ученые определяют предмет своих научных изысканий конкретизацию путей формирования культуры здоровья специалистов различных направлений подготовки (учителей, экономистов, медиков). В последние годы в исследовании проблемы здорового образа жизни условно определились три основных направления: философско-социологический, медико-биологический, психолого-педагогический. Однако формирование здоровьесберегающей компетентности будущих бакалавров сестринского дела как важной составляющей профессиональной компетентности медицинских сестер требует дополнительных экспериментальных исследований.*

*Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, культура здоровьесбережения, здоровьесберегающая компетентность.*

Стаття надійшла до редколегії 09.02.2015

УДК 378.14

**В. В. МІШЕДЧЕНКО**

м. Глухів

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Професія вчителя музики є синтетичною за своєю природою й підготовка до неї потребує від студентів факультетів початкової освіти наявності різноманітних знань та вмінь, а саме гра-ти, співати, диригувати, аналізувати музичний твір, розповідати про музику. Але без професійних знань, умінь та навичок, які передбачають наявність гарного голосу, слуху, артистизму та інших якостей, неможливо бути кваліфікованим фахівцем.*

*Тому професійна підготовка майбутнього вчителя музики на факультетах початкової освіти пов'язана з доданням складних проблем як теоретичного, так і практичного рівня. На наш погляд, ці факультети поки що не досягають головного – не формують достатньої музично-педагогічної культури майбутніх учителів. Саме цій меті повинен підпорядковуватись увесь навчальний процес.*

*Ключові слова: учитель музики, професійні знання, педагогічні проблеми, професійна підготовка.*

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління залежить від рівня підготовки майбутніх учителів музики педагогічними навчальними закладами. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Тому з часом більшого значення набуває питання професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності висвітлено в багатьох дослідженнях. У них зокрема розглядаються питання структури педагогічних здібностей, їхнього формування, взаємозв'язку з педагогічною майстерністю (Ф. Гоноболін, І. Кривоніс, В. Крутецький, Д. Ніколенко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич та ін.). Значна увага приділяється проблемам удосконалення підготовки фахівців у царині естетичного виховання. Основними аспектами досліджень у цьому напрямі стали рівні художньо-естетичної культури вчителя (О. Анічкін, М. Верб, Д. Джола, В. Кудін, О. Олексюк, А. Щербо та ін.); формування художньої та естетичної культури майбутніх спеціалістів, її основні компоненти (О. Березіна, В. Бутенко, Н. Крилова, Г. Лабковська, М. Верб, О. Щолокова та інші); досвід естетичної підготовки студентів пед-

інститутів (А. Артюхін, Є. Бібіков, В. Дряпіка та ін.); шляхи вдосконалення спеціальної підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи (О. Апраксина, Л. Арчажникова, С. Барановська, Ф. Гоноболін, І. Гринчук, І. Зязюн, Л. Коваль, Л. Костенко, Г. Падалка, Л. Рапацька, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Смирєнський, С. Торічна та ін.).

У філософському розумінні сутність будь-якої проблеми полягає у виокремленні певного класу завдань за ознаками їхньої практичної значимості й ступенем складності. Для наукової проблеми характерне усвідомлення суперечності між знанням і дійсністю чи суперечності в самому знанні [6, 536].

Як філософська категорія суперечність відбиває відношення взаємовиключення й взаємозаперечення між протилежними сторонами, властивостями та тенденціями, об'єктивно притаманними всім явищам матеріального та духовного світу, які є внутрішнім джерелом їхньої зміни та розвитку [6, 674]. Вирішення суперечності – це розрив єдності протилежних сторін, усунення однієї з протилежностей, що означає заперечення попереднього буття явища, якісне зрушення. Філософи називають внутрішні та зовнішні, суттєві й несуттєві, основні й неосновні суперечності. Вирішальну роль відіграють внутрішні суперечності, притаманні сутності певної системи.

У кожному явищі є багато суперечностей, тому для пізнання його суті важливим є встановлення: а) головної суперечності, яка визначає розвиток та вирішення всіх інших су-

перечностей, зумовлює перехід явища в нову якість; б) визначальної сторони суперечності, яка детермінує напрям розвитку і характер вирішення суперечності [5, 203].

Формування творчої різнобічної особистості майбутнього вчителя – це не просте еkleктичне підсумовування захоплень і домінантних уподобань, а перетворення їх на спонукання, на основі якого особистість підійметься до якісно нового рівня в усьому багатстві її потенційних можливостей. Вимоги сьогодення до моделі фахівця не може задовольнити тип «середнього» студента, який пасивно навчається; рівень його особистісно-професійної зрілості, крім оптимуму теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, має визначатися особистою активністю. Це можливості наполегливо шукати й знаходити нові оригінальні вирішення, продуктивно розкривати себе. Звідси випливає складність і багатоплановість, внутрішня суперечливість самої системи вищої освіти [3, 86].

Педагогічні проблеми формування культури вчителя музики стали закономірним відображенням суперечностей між ідеалом бажаної й практично нереальної всебічно розвиненої особистості вчителя й недосконалим, найчастіше спрощеним механізмом навчально-виховного процесу; між вимогами до якості різнобічної підготовки та реальним станом художньо-естетичного розвитку студентів вищої педагогічної школи; між наявними знаннями, уміннями, навичками студентів і вмінням спілкуватися з дітьми; між виконавською й теоретичною підготовкою вчителя й умінням реалізації знань і вмінь на практиці; між мотивацією учіння й професійною спрямованістю навчання; між здебільшого недиференційованою формою навчання й різним рівнем культурно-освітнього розвитку студентів; між змістом шкільних програм і змістом навчання у ВНЗ; між зростаючими об'єктивними вимогами суспільства до школи й учителя та недостатнім рівнем його професійної підготовки у навчальному закладі тощо. Подолання цих та інших суперечностей породжує нові проблеми – організаційно-практичні та управлінські, вирішення яких пов'язане з пошуком нових форм організації навчально-виховної роботи [2, 68]. Тому під-

готовка майбутніх учителів до музичного навчання та виховання учнів є важливою соціально-педагогічною проблемою, особливо для факультетів підготовки вчителів початкових класів.

Випускники педагогічних факультетів (спеціальність «Початкова освіта» з поєднаною спеціалізацією «Музика») – це резерв заповнення посад учителя музики в загальноосвітній школі. Однак під час підготовки фахівців такого профілю виникають проблеми, розв'язання яких, на наш погляд, потребує раціональнішої організації навчального процесу на відповідних факультетах, що ґрунтується на доцільності вивчення певних навчальних дисциплін, їх взаємозв'язку, взаємодоповненні, взаємодії та яскраво вираженій професійній спрямованості.

Підготовці майбутніх учителів повинні сприяти спеціальні дисципліни, вивчення яких повинне забезпечити достатню підготовку вчителя музики, не знижуючи водночас якості підготовки вчителя початкових класів. Навчальним планом передбачено засвоєння теоретичних курсів (теорія музики, історія музичного мистецтва, аналіз музичних творів, хороведення, методика музичного виховання), а також ряду низки практичних дисциплін (сольфеджіо, хоровий клас і практикум роботи з хором, основний і додатковий інструменти, постановка голосу, практикум із шкільного репертуару).

Очевидно, що вивчення такого великого за обсягом та складністю матеріалу може бути плідним тільки на основі його інтеграції й спрямування в загальне культурологічне русло. Усі знання та вміння студентів повинні скластися в цілісну картину музично-педагогічної діяльності й утворити підґрунтя для подальшої роботи в школі.

Різні цикли дисциплін, що забезпечують професійну підготовку майбутнього вчителя музики, не можуть розглядатися ізольовано, замкнено, вони повинні вивчатись у тісному взаємозв'язку, оскільки навчальний план спрямований на підготовку не кількох спеціалістів: диригентів, піаністів, хормейстерів, а одного – учителя музики.

У результаті засвоєння теоретичних і практичних дисциплін випускник повинен

осягнути естетичну сутність музичного мистецтва, набуті виконавських умінь і навичок, оволодіти музично-історичними знаннями, методами організації музично-пізнавальної діяльності учнів, навчитись розуміти зміст, форму і стиль музичного твору, тобто оволодіти достатнім рівнем музично-педагогічної культури.

Однією з найголовніших педагогічних проблем є забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музики. Суть гуманізації полягає в цілеспрямованій орієнтації на особистість студентів, розвиток їхніх творчих якостей. Гуманізація навчання зумовлює настанову на вільний розвиток духовного творчого потенціалу особистості, а також формування цілісності її культури. У центрі навчального процесу має стояти студент, його здібності, можливості, прагнення, бачення свого місця в житті. Частково ця проблема забезпечується індивідуальною формою навчання музиці, коли викладач має можливість орієнтуватися на конкретного студента.

Сприятливими чинниками підготовки майбутнього вчителя за двопрофільною спеціалізацією є більш глибока професійно-педагогічна орієнтація, володіння ним методиками викладання кількох шкільних предметів, а саме української мови та літератури, математики, природознавства, музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання та фізичної культури. Все це дозволить учителю в майбутній професійній діяльності краще орієнтуватись у загальному обсязі навчального матеріалу, швидше знаходити методичні прийоми, встановлювати й здійснювати міжпредметні зв'язки. Останнє є особливо важливим, оскільки проблема міжпредметних зв'язків є вразливим місцем шкільної педагогіки [6, 98].

Теоретичною основою таких зв'язків виступає інтеграція й диференціація як діалектичний метод пізнання різних явищ.

Студентам даються основні поняття, узагальнюються наявні об'єктивні зв'язки між різними історичними періодами, показуються особливості розвитку музичного мистецтва в ці періоди й унікальної творчості їхніх провідних митців, встановлюються гуманіс-

тичні ідеали та моральні принципи. Наголошено, що такі знання повинні набуті емоційного забарвлення, оскільки трансляція лише інформаційного матеріалу не забезпечує розвитку асоціативного мислення й появи нових настанов, які стають орієнтиром для подальшої реалізації набутих знань.

Отже, альтернативою принципу викладання розрізнених знань, що існує в музично-педагогічній практиці, є принцип загального, цілісного, всебічного осягнення музично-історичного процесу, скерований на кінцевий результат – підготовку кваліфікованого вчителя з широким культурологічним світоглядом [7, 131].

Для педагогіки пріоритетною проблемою є формування культури спілкування як найважливішої якості культури людини, адже сучасне життя на кожному кроці демонструє дефіцит саме культури спілкування. Володіння методами створення атмосфери безпосереднього «спілкування» дітей із музикою потребує й урок музики як урок мистецтва.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо лише знати основи наук та методики навчально-виховної роботи. Усі знання й практичні вміння вчителя можуть передаватися учням лише через систему живого та безпосереднього спілкування.

Доводиться спостерігати, як студенти, які демонструють доволі високий рівень виконавської та теоретичної підготовки, нерідко відчують себе безпорадними в спілкуванні з дітьми. І, навпаки, непоодинокими є випадки, коли студент із слабкою музичною підготовкою легко знаходить спільну мову з учнями. Професійно підготовлений урок, вступні бесіди доволі часто не дають очікуваного результату саме через невміння розпоряджатися своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, душевним станом, мобілізувати свою волю, творчі сили. Нерідко не тільки майбутні вчителі, а й досвідчені педагоги потерпають від своєї емоційної невідповідності. Головним недоліком своєї професійної підготовки вони вважають невміння керувати власним психічним станом, що впливає на спілкування з учнями.

Педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Тому такого важ-

ливого значення набуває навчання основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя музики.

Характерною особливістю навчального процесу в педагогічних ВНЗ є гострота проблем методичної підготовки майбутніх учителів. У музично-педагогічній підготовці студентів домінуючим є курс методики музичного виховання, а теорія музики, сольфеджіо, музична література, гра на музичному інструменті слугують базою, на основі якої здійснюється ця підготовка.

Якщо подивитися на методичну підготовку ширше, то очевидно, що вона повинна бути відображена в усіх предметах навчального плану й, передусім, у предметах психолого-педагогічного циклу. Саме такий підхід дозволяє спрямувати навчальний процес на його кінцевий результат. Майбутній учитель музики повинен знати важливі проблеми музичної психології: формування музичного сприймання, розвиток музичних здібностей, особливості музично-пізнавальних процесів тощо.

У підготовці майбутніх учителів важливою є проблема реалізації знань і вмінь на практиці, оскільки ще не досягнуто єдності у співвідношенні теоретичної й практичної підготовки у ВНЗ; спостерігається неконкретність і узагальнений підхід до формування особистості вчителя.

Важко не визнати деяку однобічність у підходах і реалізації на практиці принципу єдності теоретичної й практичної підготовки, яка зводиться, як правило, до боротьби з недооцінкою практичної підготовки під час формування особистості майбутнього вчителя.

Педагогічна практика має кілька форм: проведення уроків у початкових класах, проведення саме уроків музики, виконавська практика, організація позакласної роботи. Але в якій би формі не проходила педагогічна практика, вона є базою активного застосування набутих знань, вироблення необхідних навичок і вмінь у царині музично-естетичного виховання. Нерідко в процесі педагогічної практики окремі студенти механічно засвоюють і сліпо виконують поради й рекомендації вчителів і методистів, застосовують

їх у відриві від психолого-педагогічної теорії, копіюють дії вчителя без достатнього усвідомлення того, чому саме треба робити так, а не інакше [1, 124].

На сьогодні підготовка майбутнього вчителя музики на педагогічному факультеті виглядає як сукупність окремих, ізольованих одна від одної ланок, а не як система. Ця ізольованість різних сторін підготовки вчителя музики виявляється й у його практичній діяльності.

Часто студенти не в змозі реалізувати вузькоспеціальні знання та навички через слабе володіння методами передачі цих знань учням. Вони показують окремі елементи своєї підготовки, але ці розрізнені частини не зливаються в єдиний цілісний урок музичного мистецтва.

Визначаючи шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, потрібно, на наш погляд, керуватися потребами шкільної практики. Орієнтація на потреби шкільного викладання виявляє не тільки недоліки, але й резерви вдосконалення навчання. Для цього необхідно:

- знайти оптимальний зміст навчання на факультетах початкових класів із урахуванням не тільки сьогодення початкової школи, а й її перспективи;
- зробити навчальні програми з музичної підготовки відповідно до специфіки роботи вчителя початкових класів;
- здійснювати випереджуючу підготовку з орієнтацією на майбутню школу та з урахуванням тенденцій її розвитку;
- розвивати художньо-творчі здібності майбутніх учителів, допомагати розкрити та реалізувати свій творчий потенціал у різних видах самостійної педагогічної діяльності й на цій основі пробудити потребу у власному педагогічному становленні, оволодінні педагогічною культурою [8, 33].

Отже, багатоплановість і недостатня скоординованість фахових навчальних дисциплін; традиційний набір предметів і методик їхнього викладання, запозичених із спеціальних музичних закладів, які не враховують специфіки музичного виховання студентів педагогічних факультетів; відсутність відповідних навчальних програм, посібників, підручників; націленість значної частини студентів



нтів на виконавську діяльність і відсутність у багатьох із них інтересу до вчительської професії; слабкі зв'язки між різними предметами фахової підготовки; відсутність науково-обгрунтованої системи ключових знань, які забезпечують цілісність процесу навчання студентів; неузгодженість між дисциплінами виконавського циклу та музично-теоретичними дисциплінами; недостатня увага до питань формування музично-аналітичних умінь студентів як важливої професійної якості вчителя музики; орієнтація навчання у виконавських класах на вивчення конкретних творів, а не системне забезпечення необхідними музично-виконавськими знаннями, вміннями й навичками; недостатність уваги до розвитку художньо-творчих здібностей; паралельне розгортання програм музичних дисциплін і педагогічного циклу – це ті проблеми, розв'язан-

ня яких дозволить підвищити ефективність професійної підготовки вчителя.

### Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Арчажникова Л. Г. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования / Л. Г. Арчажникова, Л. А. Рапацкая // Советская педагогика. – 1989. – №5. – С. 65–71.
3. Гринчук І. П. Будити думку через серце... / І. П. Гринчук // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 85–93.
4. Зверев И. Д. Междисциплинарные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 247 с.
6. Філософський словник / Під ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800 с.
7. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К. : ІЗМН, 1996. – 170 с.
8. Юдина Е. Учитель начальных классов и музыкальное воспитание / Е. Юдина // Музыка в школе. – 1989. – № 3. – С. 30.

**V. V. MISHEDCHENKO**

Hlukhiv

### ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL SPECIALIZATION

*The profession of a teacher of music is synthetic by its nature and training for it needs knowledge and different skills from the students of the faculty of primary education, such as: playing, singing, ability to conduct, analyze a piece of music, tell about music. But without professional knowledge and skills that involve the presence of a good voice, hearing, artistry and other qualities one can not be a qualified worker.*

*Therefore, professional training of the future teacher of music on the faculties of primary education is connected with the solving of complex issues of both theoretical and practical level. In our opinion, these departments have not yet reached the main thing – they do not form sufficient musical and pedagogical culture of future teachers. The whole learning process must be guided to this aim.*

*Key words: teacher of music, professional knowledge, pedagogical issues, professional training.*

**В. В. МИШЕДЧЕНКО**

г. Глухов

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Профессия учителя музыки является синтетической по своей природе и подготовка к ней требует от студентов факультетов начального образования наличия разнообразных знаний и умений, а именно играть, петь, дирижировать, анализировать музыкальное произведение, рассказывать о музыке. Но без профессиональных знаний, умений и навыков, которые предусматривают наличие хорошего голоса, слуха, артистизма и других качеств, невозможно быть квалифицированным специалистом.*

*Поэтому профессиональная подготовка будущих учителей на факультетах начального образования связана с преодолением сложных проблем как теоретического, так и практического уровня. На наш взгляд, эти факультеты пока не достигают главного – не формируют достаточной музыкально-педагогической культуры будущих учителей. Именно на достижение этой цели должен быть направлен весь учебный процесс.*

*Ключевые слова: учитель музыки, профессиональные знания, педагогические проблемы, профессиональная подготовка.*

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2014

УДК 378.013

**В. Л. НАЗАРУК**

м. Тернопіль  
elvis2003@mail.ru

## ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

*У статті висвітлено поняття «технологія», «педагогічна технологія», «здоров'язберігаюча технологія». Проаналізовано ефективність застосування у вищому медичному навчальному закладі технології проведення занять із фізичного виховання в природних умовах та технології емоційної підтримки майбутніх лікарів. Упровадження окреслених здоров'язберігаючих технологій у процес фізичного виховання майбутніх лікарів сприяло формуванню в них культури здоров'я. Показниками цього процесу було значне піднесення емоційного стану студентів-медиків, більш сумлінне виконання ними фізичних вправ, підвищення їхньої рухової активності, розвиток почуття краси й естетики, формування міжпредметних інтеграційних зв'язків.*

*Ключові слова: технології, педагогічні технології, здоров'язберігаючі технології, майбутні лікарі.*

Для реалізації основних професійних функцій (діагностики, лікування та профілактики захворювань), крім фундаментальної медичної підготовки, ґрунтовних професійних знань, належного практичного досвіду майбутньому лікарю необхідний достатній рівень здоров'язбереження, який відбувається на засадах сформованої культури здоров'я. Це зумовлено тим, що професійна діяльність медичного працівника потребує значних фізичних і психічних навантажень, великої концентрації уваги, пам'яті та спостережливості. Як зазначає низка науковців [1; 2; 4], цього можна досягнути за допомогою правильного застосування *здоров'язберігаючих технологій* (ЗТ) у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів.

Огляд наукової літератури свідчить, що науковці досліджують різні аспекти здоров'я, використовуючи різноманітні технології. Зокрема, педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців вищої школи досліджували А. Митяєва [1] та Ю. Палічук [2]; здоров'язбережувальні освітні технології вивчав Н. Смирнов [3], проте характеристиці здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутніх лікарів не було приділено належної уваги.

Постановка завдання полягає у висвітленні нових здоров'язберігаючих технологій, які ефективно можна застосувати у процесі фізичного виховання.

Термін «технологія» в педагогічну науку введено з виробництва, де дефінується як

сукупність методів впливу знаряддями праці на фізичні, хімічні й інші властивості предмета праці. Технологія розглядається як система приписів, алгоритмів для виконання дослідницької та практичної діяльності. На відміну від методик (дослідження, навчання, виховання), технологія містить чітко й однозначно задані цілі, передбачає можливість об'єктивних, поетапних і підсумкових змін досягнутих результатів. Технологія завдяки відпрацьованості етапів і операцій більшою мірою, ніж традиційні методи та методики, забезпечує отримання заданих результатів, однак не має такої гнучкості, варіативності, необхідних ситуацій навчання, що змінюються. Тому доцільно використовувати нові технології в стандартних та стабільних ситуаціях.

У сучасних умовах розвитку суспільства технологічність стає вирішальною характеристикою організації навчально-пізнавальної діяльності студента та передбачає перехід на якісно новий ступінь його професійної підготовки [2, 38].

Термін «педагогічна технологія» зародився більше трьох десятиліть тому в США і спочатку співвідносився з ідеєю технізації навчального процесу, прихильники якої вбачали в якості основного способу підвищення ефективності навчального процесу широке використання технічних засобів навчання. В останні роки в багатьох наукових дослідженнях, присвячених педагогічним технологіям, виявляється її нове розуміння. Воно полягає у тому, що педагогічна технологія це не лише

використання технічних засобів навчання, але й виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують освітню ефективність [2; 4; 5].

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої продуктивної взаємодії, що своєю метою вважає оптимізацію форм освіти й підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Зокрема В. Чайка педагогічні технології розглядає як комплексний інтегративний процес, який охоплює всіх його учасників та містить ідеї, засоби, способи та методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань [5, 290–291]. Ю. Палічук зазначає, що в педагогічній технології «важливе значення має зворотній зв'язок, що забезпечує можливість контролювати навчальні досягнення студентів, коригувати окремі методи та прийоми, які становлять основу технологічного процесу» [2, 42].

Так, Л. Тихомирова стверджує, що важливість і значущість будь-якої технології полягає в тому, на скільки вона є здоров'язбережувальною. Дослідниця розглядає здоров'язбережувальні технології не як самостійні, а як необхідну умову та якісну характеристику освітніх технологій [4]. Поділяє ці погляди й А. Мітяєва, яка поняття «здоров'язбережувальні освітні технології» визначає, як поєднання методів, прийомів і принципів, педагогічної роботи, які доповнюють традиційні технології навчально-виховного процесу, наділяють його ознаками здоров'язбереження [1, 100]. На думку Ю. Палічука, здоров'язбережувальна технологія містить у собі сприятливі умови навчання студента у вищому навчальному закладі, що передбачають відсутність стресу, адекватність вимог і методик навчання та виховання, їхню раціональну організацію [2, 69]. Н. Смирнов здоров'язбережувальні технології визначає як систему психолого-педагогічних та організаційних методів, прийомів і технологій, спрямованих на охорону та зміцнення здоров'я студентів, формування в них культури здоров'я [3].

Н. Смирнов пропонує таку класифікацію здоров'язбережувальних технологій: здоров'язбережувальні освітні технології, фізкультурно-оздоровчі, медико-гігієнічні та екологічні здоров'язбережувальні технології, а також технології забезпечення безпеки життєдіяльності [3, 21].

Ми погоджуємося із думкою Ю. Палічука про те, що концептуально обґрунтована здоров'язбережувальна технологія є перспективним напрямом і надійним фундаментом для формування нового погляду на систему вищої освіти [2, 51–52].

Незважаючи на наявність великої кількості визначень поняття «здоров'язберігаючі технології», науковці єдині у своєму баченні цього феномена, як одного із важливих напрямів покращення здоров'я студентської молоді в процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ураховуючи значний інтерес із боку науковців та актуальність проблеми використання здоров'язбережувальних технологій, у нашому дослідженні використовувалися такі ЗТ:

- *технологія проведення занять із фізичного виховання в природних умовах (парк, лісосмуга, берег річки чи озера). Загальновідомо, що сучасні студенти незначну частину свого вільного від навчання часу перебувають на свіжому повітрі. Це негативно відбивається на їхньому здоров'ї, що призводить до стресових ситуацій і депресій. Відомо, що добова норма перебування людини на свіжому повітрі становить не менше 2–3 години, це зміцнює її організм, нормалізує роботу нервової системи, позитивно впливає на пам'ять та увагу. Тому для покращення здоров'я майбутніх лікарів вважаємо за доцільне значну частину занять із фізичного виховання проводити на свіжому повітрі в природних умовах. Адже, як свідчить практика, заняття серед зелених насаджень і мальовничих пейзажів сприяють підвищенню емоційного тону та загартуванню організму, зміцнюють здоров'я та реалізують потребу студентів-медиків у спілкуванні з природою.*

Заняття із фізичного виховання (як і інші форми занять фізичними вправами) часто називають заняттями здоров'я, коли ж вони проводяться на свіжому повітрі та в природ-

них умовах, їхній оздоровчий вплив підвищується в декілька разів.

Доцільність проведення занять із фізичного виховання в природних умовах полягає в тому, що:

- знання, вміння та навички, здобуті на таких заняттях, можна використовувати для самовдосконалення, у побуті, військовій справі, для самозахисту та виживання в екстремальних умовах природного та соціального середовища;
- вони забезпечують усебічний і гармонійний розвиток особистості на основі комплексного вирішення завдань фізичного, екологічного, валеологічного, естетичного та морального виховання;
- такі заняття створюють можливість комплексного поєднання фізичних вправ, природних сил та гігієнічних факторів як засобів фізичного виховання;
- через свою простоту та доступність створюють найкращі умови для використання природних засобів фізичного виховання з метою формування культури здоров'я майбутніх лікарів;
- поєднання фізичних вправ із дією температурного подразника та свіжого повітря сприятливо впливає на терморегуляційні механізми центральної нервової системи;
- майбутні лікарі мають змогу максимально ефективно використовувати будь-які засоби наявні в природних умовах, що позбавить їх можливості знаходити виправдання власної бездіяльності.

Ще одним позитивним моментом дії занять із фізичного виховання в природних умовах є те, що часто лікарю доводиться виконувати свій професійний обов'язок у різних умовах: кліматичних, географічних, стихійних лих, збройних конфліктів тощо. І тому важливо, щоб його організм, крім стресових чинників психологічного характеру, які пов'язані з професійною діяльністю, був максимально пристосований та адаптований до різного роду природних факторів.

- *технологія емоційної підтримки майбутніх лікарів (на основі використання музики на заняттях із фізичного виховання).* Спеціальні фізіологічні дослідження продемонстрували позитивний вплив музики на нервову, серцево-судинну, дихальну, імунну та інші системи організму людини. Практикою дове-

дено, що, впливаючи на фізіологічні процеси організму людини, музика сприяє підвищенню амплітуди дихання, легеневої вентиляції, емоційного тону, покращує працездатність, викликає реакції, пов'язані зі змінами системи кровообігу та дихання, пришвидшує процес навчання руховим діям тощо.

Виконання фізичних вправ під музику привчало студентів-медиків до відчуття музичного ритму, такту, розміру, висоти звуків та форм музичних композицій. Переконані, що якісне засвоєння майбутніми лікарями цих музичних елементів значно допоможе їм у їхній професійній діяльності, а саме:

- вимірювати частоту серцевих скорочень та встановлювати відсутність чи наявність брадикардії та тахікардії;
- вимірювати артеріальний тиск і прослуховувати слабкі удари;
- прослуховувати за допомогою фонендоскопа та діагностувати трахеїти, бронхіти та запалення легень;
- точно діагностувати звуки, отримані в разі застосування методу перкусії людського тіла тощо.

Проведення фізичних вправ під музику забезпечувало підвищення ефективності педагогічного процесу, а саме:

- створювало для викладача гарну можливість уважно спостерігати за студентами в процесі їхньої фізичної активності;
- надавало можливість навчати та контролювати їхнє правильне дихання й техніку виконання рухів;
- сприяло тому, що з боку викладача вчасно робились зауваження щодо правильності виконання фізичних вправ.

Залежно від змісту занять фізичного виховання ми використовували музику як:

- елемент супроводу рухової діяльності (ведення м'яча та виконання штрафних кидків у баскетболі, індивідуальне володіння м'ячем та виконання подач у волейболі);
- музичний фон під час виконання фізичних вправ (проведення естафет, рухливих ігор, вправ на розслаблення та відновлення працездатності);
- як засіб, безпосередньо пов'язаний із рухом виконання під музику різних танцювальних і гімнастичних вправ.

Отже, зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес фізичного виховання майбутніх лікарів сприятиме формуванню в них культури здоров'я. Показниками цього процесу є: піднесення емоційного стану студентів-медиків, більш якісне виконання ними фізичних вправ, підвищення їхньої рухової активності, розвиток почуття краси й естетики, формування інтеграційних зв'язків та ін. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні результатів наукової роботи.

**V. L. NAZARUK**  
Ternopil

### HEALTH MAINTAINING TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN TRAINING OF FUTURE DOCTORS

*The article highlights the concept of «technology», «educational technology», «health maintaining technology». The effectiveness of implementation at higher medical institutions of outdoor physical training classes as well as future doctors emotional support technologies has been analyzed. The implementation of defined technologies in physical education process facilitated health culture formation with future physicians. The indicators of this process were: significant elevation of physician students emotional state, more conscientious accomplishment of physical exercises, students' physical activity increase, development of beauty and aesthetics senses, interdisciplinary integration ties formation.*

*Key words: technologies, pedagogical technologies, health maintaining technologies, future doctors.*

**В. Л. НАЗРУК**  
г. Тернополь

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

*В статье рассмотрены понятия «технология», «педагогическая технология», «здоровьесберегающая технология». Проанализирована эффективность применения в высшем учебном заведении технологии проведения занятий по физическому воспитанию в естественных условиях и технологии эмоциональной поддержки будущих врачей. Внедрение определенных здоровьесберегающих технологий в процесс физического воспитания будущих врачей способствовало формированию у них культуры здоровья. Показателями этого процесса были: значительный подъем эмоционального состояния студентов-медиков, эффективное выполнение ими физических упражнений, повышение их двигательной активности, развитие чувства красоты и эстетики, формирование прочных межпредметных интеграционных связей.*

*Ключевые слова: технологии, педагогические технологии, здоровьесохраняющие технологии, будущие врачи.*

### Список використаних джерел

1. Митяева А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / А. М. Митяева. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
2. Палічук Ю. І. Педагогічні здоров'язбережувальні технології в системі підготовки фахівців економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Палічук Юрій Іванович. – Тернопіль, 2011. – 215 с.
3. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е изд. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
4. Тихомирова Л. Ф. Теоретико-методологические основы здоровьесберегающей педагогики : монография / Л. Ф. Тихомирова ; под ред. М. И. Рожкова. – Ярославль, 2004. – 240 с.
5. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закладів] / В. М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с.

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 37.013.42

**О. В. НАКОНЕЧНА**

м. Глухів

ksyusha\_nakonechna@mail.ru

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

*У цій статті автор описує результати контрольного етапу експерименту дисертаційного дослідження на тему «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками». Для ознайомлення представлено кількісний та якісний аналіз результатів, а також динаміку змін, що відбулися в ході дослідження. Достовірність результатів перевірено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні.*

*Ключові слова: контрольна група, експериментальна група, U-критерій Манна-Уїтні.*

На сучасному ринку праці актуальною є потреба у фахівцях соціальної сфери, здатних оперативно реагувати на запити клієнтів, використовуючи при цьому потенціал терапевтичних технологій.

Дослідженням проблем підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання терапевтичних технологій у своїй професійній діяльності займаються такі науковці: Г. В. Локарева [2] (теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації в підготовці соціального педагога до професійного спілкування), О. В. Філь [5] (підготовка соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності) та ін. Проте питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками є темою малодослідженою.

Метою цієї статті є аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження авторської структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками в навчальному процесі вищих навчальних закладів України.

Отже, для визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками (далі – ГВАТ) після впровадження авторської структурно-функціональної моделі [2] ми використали «Багатофакторну методику структурно-типологічної діагностики готовності до професійної діяльності», в основі якої лежить метод експертної оцінки. Ця методика вдосконалена нами на основі адаптованої методи-

ки, розробленої науковою школою мотиваційного програмно-цільового управління (МПЦУ) під керівництвом професора І. К. Шалаєва (Р. Д. Санжаєва, 1997) [4] і дозволяє визначити ГВАТ за трьома із чотирьох критеріїв: когнітивним, операційно-дієвим та мотиваційно-особистісним.

Аналіз результатів дослідження контрольного етапу експерименту за *когнітивним критерієм* дозволив виявити таке:

- у контрольній групі (КГ) початково-наслідувальний рівень притаманний 14 студентам, що становить 20% від загальної кількості студентів у цій групі, яка дорівнює 70; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, – 38, що становить 54,3% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 14 студентів, що дорівнює 20%; і професійно-творчий рівень діагностовано лише в 4 студентів, що становить 5,7% від загальної кількості контрольної групи;
- початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі (ЕГ) притаманний 2 студентам, що становить 3,2% від загальної кількості студентів у цій групі, яка дорівнює 62; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, – 5, що становить 8,1% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 34 студенти, що дорівнює 54,8%; і професійно-творчий рівень діагностовано в 21 студента, що становить 33,9% від загальної кількості експериментальної групи (див. рис. 1).

Аналіз результатів дослідження за *операційно-дієвим критерієм* показав:

- у контрольній групі початково-наслідувальний рівень притаманний 11 студентам, що становить 15,7% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, - 46, що становить 65,7% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень мають 11 студентів, що дорівнює 15,7%; і професійно-творчий рівень діагностовано лише у 2 студентів, що становить 2,9% від загальної кількості контрольної групи;
- початково-наслідувальний рівень в експериментальній групі притаманний 3 студентам, що становить 4,8% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, дорівнює 7 студентів, що становить 11,3% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень - 30 студентів, що дорівнює 48,4%; і професійно-творчий рівень діагностовано в 22 студентів, що становить 35,5% від загальної кількості експериментальної групи (див. рис. 2).

Аналіз результатів дослідження за *мотиваційно-особистісним критерієм* дозволяє зробити наступні висновки:

- у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за названим критерієм притаманний 5 студентам, що становить 7,2% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, - 10, що становить 14,3% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень мають 40 студентів, що дорівнює 57,1%; і професійно-творчий рівень діагностовано у 15 студентів, що становить 21,4% від загальної кількості контрольної групи;

- початково-наслідувальний рівень за цим самим критерієм в експериментальній групі притаманний 3 студентам, що становить 4,8% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, - 4, що становить 6,5% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень - 40 студентів, що дорівнює 64,5%; і професійно-творчий рівень діагностовано в 15 студентів, що становить 24,2% від загальної кількості експериментальної групи (див. рис. 3).

Досліджуючи рівень готовності студентів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за творчим критерієм ми запропонували студентам авторський опитувальник «Творчий потенціал студентів» [3].

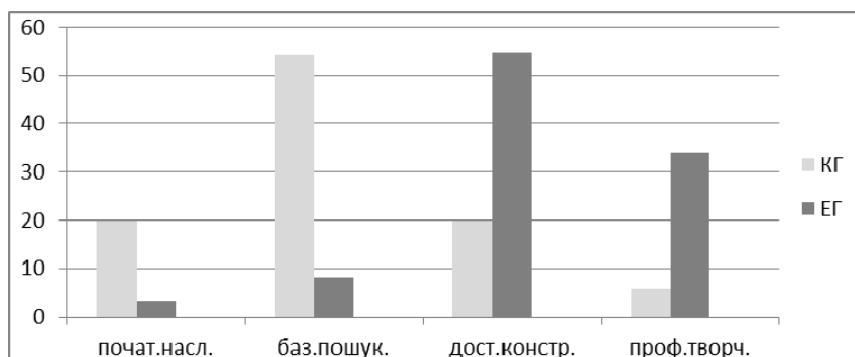


Рис. 1. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за когнітивним критерієм на контрольному етапі експерименту

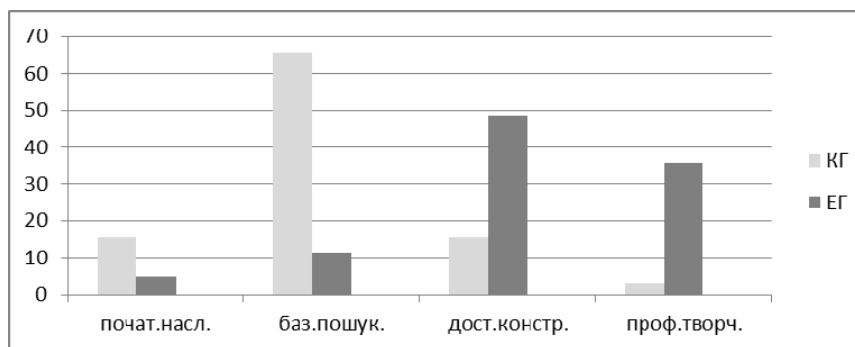


Рис. 2. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за операційно-дієвим критерієм на контрольному етапі експерименту

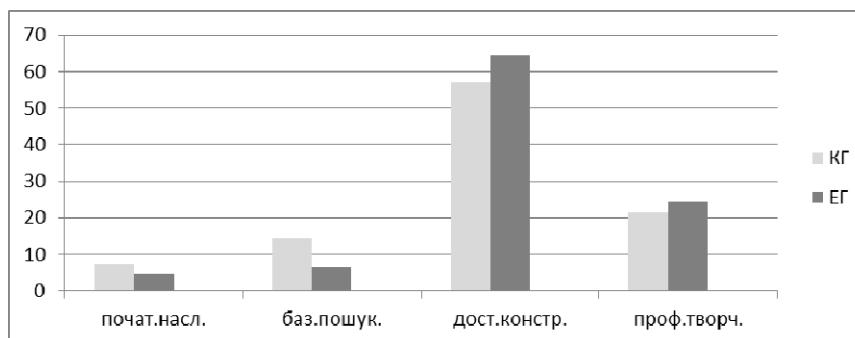


Рис. 3. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за мотиваційно-особистісним критерієм на контрольному етапі експерименту

Аналіз результатів дослідження за *творчим критерієм* дозволяє зробити такі висновки:

- у контрольній групі початково-наслідувальний рівень за критерієм виявлено в 9 студентів, що становить 12,9% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, – 34, що становить 48,6% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень мають 19 студентів, що дорівнює 27,1%; і професійно-творчий рівень діагностовано у 8 студентів, що становить 11,4% від загальної кількості контрольної групи;
- початково-наслідувальний рівень за творчим критерієм в експериментальній групі притаманний 3 студентам, що становить 4,8% від загальної кількості; кількість студентів, у яких виявлено базово-пошуковий рівень, – 8, що становить 13% від загальної кількості; достатньо-конструктивний рівень – 32 студенти, що дорівнює 51,6%; і професійно-творчий рівень діагностовано в 19 студентів, що становить 30,6% від загальної кількості експериментальної групи (див. рис. 4).

Отже, порівняльний аналіз результатів, отриманих на контрольному етапі експериментального дослідження, засвідчив значне збільшення кількісних показників достатньо-конструктивного та професійно-творчого рівнів за творчим, когнітивним та операційно-дієвим критеріями в експериментальних групах через зменшення кількості студентів із базово-пошуковим та початково-наслідувальним рівнями готовності порівняно з показниками студентів контрольних груп. Зокрема результати діагностування експериментальних та контрольних груп показують таку динаміку змін (табл. 1).

Емпіричні дані контрольного експерименту перевірено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні [1], який призначений для оцінювання відмінностей між двома вибірками за рівнем певної ознаки, вимірної кількісно.

Зважаючи на те, що після впровадження авторської структурно-функціональної моде-

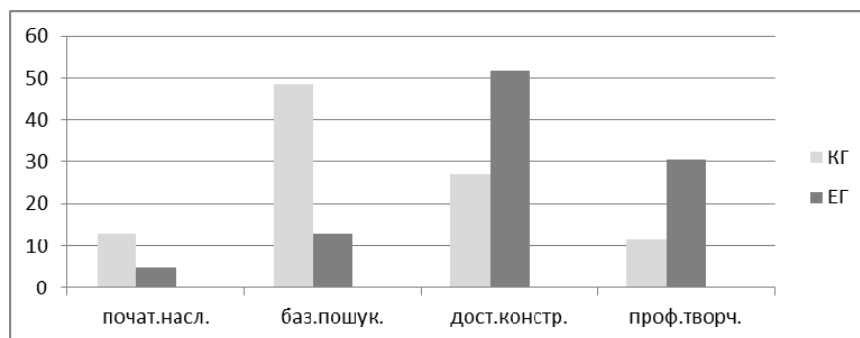


Рис. 4. Порівняння результатів діагностики рівнів ГВАТ КГ та ЕГ за творчим критерієм на контрольному етапі експерименту

лі в процес формування ГВАТ відсоток студентів із професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнем готовності збільшився, а з базово-пошуковим та початково-наслідувальним, навпаки, зменшився, ми порівнювали достовірність змін між експериментальною та контрольною групою двічі. Перший раз, щоб визначити достовірність змін за професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнями, а другий – за базово-пошуковим та початково-наслідувальним.

Таким чином, у першому випадку ми сформулювали таку гіпотезу:  $H_0$  готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за професійно-творчим та достатньо-конструктивним рівнями у студентів експериментальних груп не вища за рівень готовності студентів контрольних груп.

У процесі розрахунку U-критерію Манна-Уїтні вибірці студентів експериментальних груп присвоєно ім'я «Вибірка\_1», вибірці студентів контрольних груп – ім'я «Вибірка\_2». Виконано ранжування значень вибірок та підраховано суму рангів  $T_1$  (98) і  $T_2$  (38) для двох вибірок.

Визначено значення U-критерію Манна – Уїтні за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x.$$

де  $n_1$  і  $n_2$  – об'єм вибірок,  $n_x$  – обсяг вибірки з більшою сумою рангів;  $T_x$  – найбільша із двох рангових сум. Результат:  $U_{\text{емп}} = 2$ .

Важливо зазначити, що емпіричне значення критерію  $U$  відображає те, наскільки велика зона збігу між рядами. Тому чим менше  $U_{\text{емп}}$ , тим більш імовірно, що відмінності достовірні.



Таблиця 1

Критерій	Рівні	Результати дослідження контрольних груп (%)			Результати дослідження експериментальних груп (%)		
		К-ср на початок експерименту	К-ср по закінченню експерименту	Динаміка змін	Е-ср на початок експерименту	Е-ср по закінченню експерименту	Динаміка змін
Когнітивний	Професійно-творчий	2.85	5.7	<b>+2.85</b>	1.6	33.9	<b>+32.3</b>
	Достатньо-конструктивний	15.7	20	<b>+4.3</b>	14.5	54.8	<b>+40.3</b>
	Базово-пошуковий	58.6	54.3	<b>-4.3</b>	62.9	8.1	<b>-54.8</b>
	Початково-наслідувальний	22.85	20	<b>-2.85</b>	21	3.2	<b>-17.8</b>
Операційно-дієвий	Професійно-творчий	1.4	2.9	<b>+1.5</b>	1.6	35.5	<b>+33.9</b>
	Достатньо-конструктивний	13	15.7	<b>+2.7</b>	12.9	48.4	<b>+35.5</b>
	Базово-пошуковий	68.6	65.7	<b>-2.9</b>	71	11.3	<b>-59.7</b>
	Початково-наслідувальний	17	15.7	<b>-1.3</b>	14.5	4.8	<b>-9.7</b>
Мотиваційно-особистісний	Професійно-творчий	21.4	21.4	<b>0</b>	19.4	24.2	<b>+4.8</b>
	Достатньо-конструктивний	54.3	57.1	<b>+2.8</b>	59.7	64.5	<b>+4.8</b>
	Базово-пошуковий	15.7	14.3	<b>-1.4</b>	12.9	6.5	<b>-6.4</b>
	Початково-наслідувальний	8.6	7.2	<b>-1.4</b>	8	4.8	<b>-3.2</b>
Творчий	Професійно-творчий	8.6	11.4	<b>+2.8</b>	3.2	30.6	<b>+27.4</b>
	Достатньо-конструктивний	21.4	27.1	<b>+5.7</b>	22.6	51.6	<b>+29</b>
	Базово-пошуковий	55.7	48.6	<b>-7.1</b>	61.3	13	<b>-48.3</b>
	Початково-наслідувальний	14.3	12.9	<b>-1.4</b>	12.9	4.8	<b>-8.1</b>

Таким чином, оскільки  $U_{\text{емп}} < U_{0,01} (9 < 15)$  за таблицею критичних значень (див. табл. 2), гіпотеза  $H_0$  відхиляється на рівні 0,01.

Таблиця 2  
Критичні значення

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
<b>9</b>	<b>15</b>

Результати, що дорівнюють або менші 9 знаходяться в зоні значимості, тоді як ті, що більші 15, – у зоні незначимості. Отже, отримані емпіричні дані ( $U = 2$ ) знаходяться в зоні значимості.

Визначаючи достовірність відмінностей між експериментальною та контрольною групою за базово-пошуковим та початково-наслідувальним рівнем, ми також використали U-критерій Манна-Уїтні.

Сформулювали ще одну гіпотезу:  $H_1$  готовність майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками за базово-пошуковим та початково-наслідувальним рівнями у студентів експериментальних груп не нижча за рівень готовності студентів контрольних груп.

У ході розрахунку U-критерію Манна-Уїтні вибірці студентів ЕГ так само присвоєно ім'я «Вибірка\_1», вибірці студентів КГ груп – ім'я «Вибірка\_2». Виконано ранжування значень вибірок та підраховано суму рангів  $T_1 (39)$  і  $T_2 (97)$  для двох вибірок.

Визначили значення U-критерію Манна-Уїтні за вищеописаною формулою й отримали такий результат:  $U_{\text{емп}} = 3$ . Оскільки  $U_{\text{емп}} < U_{0,01} (9 < 15)$ , гіпотеза  $H_1$  відхиляється на рівні 0,01.

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що в експериментальних групах середні показники позитивної динаміки змін практично в 10 разів перевищують показники контрольних груп за всіма критеріями, достовірність чого перевірено методом математичної статистики – *U*-критерієм Манна-Уїтні.

Отже, кількісний та статистичний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив ефективність моделі формування ГВАТ та доцільність її впровадження у процес навчання студентів за спеціальністю «Соціальна педагогіка».

#### Список використаних джерел

1. Алексеева Н. П. Введение в статистические методы: Учеб. пособ. / Н. П. Алексеева. – Санкт-Петербург, 2010. – 69 с.
2. Локарева Г. В. Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Локарева. – Київ, 2005. – 44 с.
3. Наконечна О. В. Моделювання процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії у роботі з підлітками / О. В. Наконечна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 122. – С. 184–187.
4. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [текст]: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 486 с.
5. Філь О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Вікторівна Філь. – Запоріжжя, 2010. – 368 с.

**О. В. НАКОНЕЧНА**

Нlukhiv

### EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE MODEL OF FORMING READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO USING ART TREATMENT IN WORK WITH TEENAGERS

*In this article, the author describes the results of a control experiment phase of the research on «Formation of future social workers to use art therapy to work with teenagers». To view presents quantitative and qualitative analysis of results and the dynamic changes that occurred during the study. The reliability of the results verified through U-Mann-Whitney.*

*Key words: control group, the experimental group, U-Mann-Whitney test.*

**О. В. НАКОНЕЧНАЯ**

г. Глухов

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ

*В этой статье автор описал результаты контрольного этапа эксперимента диссертационного исследования на тему «Формирование готовности будущих социальных педагогов к использованию арт-терапии в работе с подростками». Для ознакомления представлены количественный и качественный анализ результатов, а также динамику изменений, которая произошла в ходе исследования. Достоверность результатов проверено с помощью U-критерия Манна-Уитни.*

*Ключевые слова: контрольная группа, экспериментальная группа, U-критерий Манна-Уитни.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 173.1:177.61

**Н. П. НАТАЛЕВИЧ, Б. С. СКОРИК**

м. Полтава  
nnatalevich@list.ru  
9629656@mail.ru

## КУЛЬТУРА ЛЮБОВІ ТА ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

*У статті розглянуто актуальні проблеми культури поведінки, зокрема культури почуттів, засади гендерного виховання особистості в колективі. Здійснено аналіз індивідуальних особливостей особистості та закономірностей опанування нею прийнятих у суспільстві цінностей, норм і правил. Особливу увагу приділено історії розвитку культури любові від найдавніших часів до сьогодення. Зазначено, що знання моральних норм, правил та духовного досвіду людства попередніх поколінь допомагають формуванню культури сприйняття оточуючого світу, культури любові. Адже в любові яскраво проявляється вся сутність людини, її виховання та характер, глибина душі, розвиненість почуттів, готовність співвідносити їх із розумом, здатність розуміти себе та інших, уміння володіти собою, проявляти себе в спілкуванні. Знання історії розвитку культури почуттів, культури любові, засад гендерного виховання особистості є необхідною умовою розвитку взаємин майбутнього подружжя. Результатом здійсненого аналізу є пропозиція створення виховного середовища для формування культури любові та взаємин майбутнього подружжя, пошук засобів виховного впливу, спрямованих на формування моральних якостей і духовних потреб молоді.*

*Ключові слова: духовна культура, моральні цінності, культура любові, сімейні взаємини.*

*Головні сенс і мета родинного життя – виховання дітей.  
Головна школа виховання дітей – це взаємини чоловіка й дружини, батька й матері.*

В. Сухомлинський

Юнацькі роки – світанок людського життя. Людина формує на світанку сили духу для мужньої та мудрої людської любові, творить свої власні сили та сили душі для любові, щоб пронести її через усе життя, оберігаючи від бур і лихоліття. В. О. Сухомлинський зазначав: «Я тисячу разів упевнявся: щоб хлопці вирости справжніми мужчинами, щоб у шкільному колективі стосунки були перейняті духом лицарської турботи про жінок, щоб найменший вияв грубості чи цинізму викликав протест і осуд колективу, хлопчики повинні бути незрівнянно сильніші за дівчаток, повинні бути загартовані справжніми чоловічими труднощами». З юнацьких років необхідно закладати в особистості основи моральної та духовної культури, навички поведінки в суспільстві. Багато людей відчувають дефіцит любові через дуже просту причину. Вони не вміють любити, бо їх цьому не навчили. Їм не передали це почуття їхні батьки, а тим, у свою чергу, їхні батьки і т. д. Е. Фромм зазначав: «Любов – це мистецтво, якого треба вчитися». А на думку В. Синельникова:

«Любов – це почуття, якому треба відкритися» [2; 8].

У духовному житті колективу надзвичайно важливо, щоб прагнення чоловіка утвердити свою мужність, силу волі, безстрашність спонукав уважний і вимогливий погляд жінки. Як це важливо – на все життя зробити регулятором самовиховання думку: що подумає про мене дружина? Як поставиться вона до моєї поведінки? Без дівчаток неможливе виховання справжніх чоловіків. Хлопчиків надихає їхня присутність. Заплакати саме тому й соромно, що поряд дівчинка. Безстрашна людина бачить добро і зло не тільки очима, а й серцем, вона не може байдуже обминати біду, горе, приниження людської гідності. Справжня безстрашність у хлопчиків – це могутній чоловічий імунітет проти байдужості та підлоти, без якого неможливо сформувати майбутнього чоловіка, майбутнього батька. Доброта без мужності й безстрашності перетворюється на беззахисність і євангельське непротивлення [1; 2].

Щоб уміти по-справжньому, по-чоловічому любити, треба бути людиною сильною волі. Чоловік більшою мірою відповідає за родину – це відповідальність і за дітей, і за дружину... Любов людську треба виховувати, творити. Вона не передається спадково, як передається інстинкт продовження роду. І тільки якщо вона мудра й обачлива, вона може бути красива та щаслива... «Пам'ятайте, в житті є не лише краса і благородство, – кажу я своїм вихованцям... – є, на жаль, і зло, підступність, підлість. Є душевна порожнеча, невігластво. Жіноче серце має бути не лише відкритим і добрим. Хай воно буде суворим, рішучим, вимогливим і нетерпимим до зла та душевної порожнечі». Дівчина каже: «Він приходить п'яний, б'є мене, але я люблю його, боюся втратити...». Звідки ця рабська філософія, безмовна жіноча покірність: «Він мене б'є, але я його люблю»? Страшно, боляче й образливо за людину... Треба, щоб кожна дівчина відчула себе самотньою та яскравою особистістю, щоб нестерпною була навіть думка залишатися непримітною, пасивною, слабовільною. Бути вихователем дітей – горде й почесне призначення. Але якщо тільки цим обмежиться діяльність жінки, вона залишиться залежною істотою. Лише яскрава життєва мета дає жінці духовну силу. Коли можна розповідати про любов? Коли про це спитають вас люди, у яких народжується чоловік або жінка [2, 100].

Проблему формування культури любові та сімейних цінностей досліджували педагоги, психологи, філософи (Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, В. Синельников, В. Сухомлинський, К. Ушинський). У працях цих учених розглядаються аспекти виховання молоді на засадах духовності та моралі. Вплив культури любові подружжя на духовний розвиток дитини розглядають Е. Арова, І. Аасамаа, К. Журба, Л. Повалій. Формування сімейних цінностей та духовного досвіду особистості досліджують Ш. Амонашвілі, А. Бойко, Н. Миропольська, Є. Скріннік, О. Сухомлинська. Питанням історії розвитку культури любові займалися Е. Арова, А. Некрасов, В. Князюк.

Метою статті є висвітлення аналізу індивідуальних особливостей особистості та закономірностей опанування нею прийнятих у суспільстві цінностей, норм і правил, а також

пошук засобів виховного впливу, спрямованих на формування моральних якостей і духовних потреб майбутнього подружжя.

Як і все на світі, культура любові має свою історію. Поряд з іншими первинними потребами природа наділила людину потребою продовження роду. Розділивши людей на дві половини, вона запрограмувала їх на вічне прагнення один одного. І спочатку людина без особливого розбору задовольнялася тим, хто опинявся поруч. З удосконаленням умов життя в суспільстві змінювалися і відносини між чоловіком і жінкою. Щоб надати їм розумний, доцільно виправданий характер (на противагу випадковості вибору, що вносить сумніви в стосунки), довелося змінювати ставлення до безладдя у статевих відносинах, що підпорядковані «зоологічному інстинкту». Для початку з'явилися деякі заборони, моральні регулятори відносин, уже згадані раніше табу.

Поступово привчаючись трудитися, думати, відчувати та враховувати деякі обмеження, ще прадавня людина стала відзначати, що для неї не все одно, кого обіймати. Друга половина могла виявитися молодою чи старою, здоровою чи хворою, а звідси – стрункою чи згорбленою, з палаючим або згаслим поглядом. У відчутті цієї різниці й почне проявлятися – ні, не любов ще – вибірковість, тобто те, що потім, розвинувшись, перетворюється на любов. З інтересом ставлячись до цього хвилюючого почуття, юнацтво поки ще не думає про шлюб. Для цього треба зрозуміти хоча б найпростіше – від любові бувають діти [3, 21].

Жінка, яка дає роду-племені дітей, хоч і займає головуюче положення (потім цей період назвуть матріархатом), – поводить себе безкорисливо, не вимагаючи від чоловіка ніяких зобов'язань. Придумав їх чоловік. І справа зовсім не в тому, що Його прихильність до своєї обраниці виявилася настільки сильною, що Він не зможе вгамуватись, доки не поєднається з Нею навіки. На жаль, усе значно прозаїчніше. Отримавши в результаті війн певний надлишок матеріальних благ, Він починає перетворюватися на власника. У Ньому поступово міцніє потреба говорити – «моє». А зрозумівши, що має відношення до появи дітей, Він поспішає утвердити батьківське пра-

во. Маючи що передати й кому (і річ «моя», і дитя «моє»), чоловік занепокоївся, як би через жінку не сталася помилка зі спадкоємцем. І тому поспішив убезпечити себе від цього, винайшовши «шлюб» (рос. брак, від слова «брати» – я тебе беру і ти тепер теж, як і все, чим я володію, належиш мені. І тільки мені!), а добру справу, говорять браком не назвеш, тож українцям пощастило. Оскільки першочерговою позицією була турбота про власність, тобто «не природні, а економічні умови», то шлюб із самого початку виявився непричетним до любові – приватна власність деформувала й ці відносини. На початку чоловік – це пан, а дружина – рабіня, виконавиця його волі. Але жінка не може добровільно погодитися на рабство. Опір не припинявся століттями. З одного боку, Він вірить у свою власну вищість, поглядає на Неї зарозуміло, але, з іншого боку, рухомий почуттями, прагне до Неї. І, забуваючи про свою могутність, схиляє голову, складає на Її честь гімни. Особливо солодкозвучно – на Сході. Незважаючи на всю пишноту слів, жінки там трималися в гаремі, де роль бажаної та коханої мала перехідний характер, що ставало передумовою для чималої кількості трагічних історій (добре знайомих за «Бахчисарайським фонтаном» і т. п.) [1; 3].

Стародавня Індія, де, як і в Єгипті, панував культ чуттєвості як «найсолідших ласощів життя», залишила світу не тільки найбільш давні, але й детально розроблені енциклопедії любові – «Тисяча розділів Ками» Нанді (близько 2 тис. років до н. е.), «Книгу кохання» Ватс'яяни (IV–V ст. н. е.). З них можна дізнатися, що культура любові була бенкетом, театралізованим дійством, зверненням до всіх почуттів одразу, за участю багатьох муз. Жриці кохання Індії знали 64 види мистецтва – музику, спів, танці, літературу, декламацію, віршування, живопис і т. д. Крім цього, вони були навчені мистецтву одягатися, прикрашати себе та житло, створювати букети та гірлянди, робити масажі й уміти розважати гостей. Культура любові була їхнім основним і єдиним заняттям, однак була призначена не одному чоловікові. Вибіркове, індивідуальне почуття поки що не набуло переважаючого значення, як і не прийшла ще пора потреби та духовного спілкування в любові, що

відрізняє її від просто пристрасі, бажання, прагнення до володіння...

Також і на Заході культура любові (щоправда, менш емоційно, ніж на Сході) далеко не завжди була спрямована до єдиної та неповторної обраниці. Вірші могли адресуватися конкретній жінці, але писати їх можна було в союзі з іншою й навіть з її участю. Не тому, що не знали ревнощів, а тому, що поняття невірності стосувалося тільки дружини. Чоловік був морально, загальноприйнято, відкрито звільнений від зобов'язань у цьому контексті. Одіссеї, блукаючи країнами та континентами, між подвигами розділяли «солодке ложе» з тим, із ким Боги пошлють. А Пенелопа оберігали сімейне вогнище, зберігаючи відданість, і мужньо та хитромудро відхиляли домагання женихів. Але й тоді, коли давній грек знаходився недалеко від свого житла, він зі своєю любов'ю йшов частіше за все не до дружини, а до гетери («подруги»). Поряд із богинею Вестєю, хранителькою сімейного вогнища (очевидно, через недостатню популярність не кожному відома зараз), існувала богиня любові та краси Афродита (Венера, як її дещо пізніше називали римляни). Поклоняючись красі (а стародавні греки, як відомо, володіли добре розвиненим смаком), вони із захопленням реагували й на живих її носіїв – гетер, котрі, як і «подруги» Індії, мали бути не тільки красивіші, але й освіченіші за всіх інших жінок. Їхньої дружби та любові домагалися філософи, поети, сильні світу цього. А гетера мала право вибирати то одного коханого, то іншого, то декількох відразу: адже гетеризм був чимось на зразок професії, що давала матеріальне забезпечення. Тому, якщо їй вдавалося стати чиєюсь дружиною – становище змінювалось (у всякому випадку відповідно до громадської думки, повинно було змінюватися): чоловік задовольняв її матеріальні потреби, а вона за це зобов'язана була платити йому вірністю [1; 3; 7].

Стародавній Рим подарував світу багатющу любовну лірику. Всесвітньо відомі настанови Овідія про те, як бути коханим і як позбутися від любові. Але все це не заважало шлюбу залишатися діловою угодою, заснованою на матеріальних, політичних, престижних міркуваннях. Плутарх із сумом констату-

вав, що римляни одружуються не для того, щоб отримати спадкоємців, а щоб отримати спадщину. Можливо, і тому-то отруєння чоловіків – за свідченням Ювенала – було явищем доволі поширеним. Історія розвитку рабовласницького Риму засвідчує, що збагачена на нескінченних війнах держава в змозі була задовольнити «хлібом і видовищами» та знемагала від неробства натовпу, у свою чергу, не могла дати високих ідеалів, навчити слідувати їм, сформувати ті почуття, що сприяють розвитку любові (не в літературі – тут часто була компенсація того, чого не вистачало в житті). Культ багатства, сили, всюдозволеність, а звідси розбещеність, цинізм, безсоромність, призвели до повного падіння моралі, що, звичайно, деформувало почуття, робило патологічною любов і сім'ю.

Позбувшись рабства, людина потрапила під владу церкви, яка тут же війною пішла на любов. Якщо на сповіді хлопці розповідали: «Двері на замках, а вона, сусідська дочка, приходить до мене ночами, і нікуди мені від цих нічних видінь не подітися», – його тут же запевняли, що це омана диявольська, чаклунство. А якщо сусідська дочка гарна, і не один хлопець зізнавався священику, що сохне душа його, що кидає його то в жар, то в холод, тут вже ніяких сумнівів не було, що їх приворожила відьма. І один їй шлях – глибокий колодязь або жарке багаття. Постійно придаючи анафемі, ганьблячи та зневажаючи любов, гріховність «плотських» насолод, церква домоглася того, що голос плоті, якщо не заглушувався (цього важко було домогтися), то нехтувався, і тому прояви почуттів були грубими, примітивними, що цілком відповідало звичаям епохи. Розуміючи, що без шлюбу не обійтись, церква освятила його. Довго та болісно вирішуючи питання, чи можна вважати жінку людиною, церква зрештою визнала за нею це право. Але в усіх інших правах їй відмовлено. Її обов'язками були безсловесно та беззаперечно виконувати волю свого пана – чоловіка [1; 3].

Але в людині жила потреба любові. І чим сильніші були гоніння, тим палкіший протест: як ніколи багатоголосно зазвучав гімн любові. Співали, зазвичай, чоловіки (натхненні, звичайно, жінками). Вони співали

про ідеальну, піднесену, лицарську любов. Духовну, неквапливу, чуттєву на кожному етапі: кілька місяців захоплених прославлянь і залиць увінчувались поцілунком руки, далі в тому ж темпі, розрахованому на роки. Він, лицар, відважними подвигами на славу її, безкорисливою відданістю завойовує увагу, а якщо вдавалося, то й серце своєї «прекрасної дами». Нею могла бути випадково побачена (спілкування було доволі обмеженим) дівчина чи дружина іншого лицаря. Навкруги – жорстокість, грубість, свавілля, насильство, панує кулачне право. Лицарі, набивши руку в походах, розбоях, грабежі, у своєму домі відчували себе завойовниками, для них і дружина – все та ж беззахисна здобич. Правда, для якого-небудь іншого лицаря Вона може бути і «прекрасною дамою», на честь якої виграються турніри та складаються куртуазні пісні. Але чоловік, якщо й заспіває, то аж ніяк не для дружини: любити свою дружину, виявляти почуття до неї було просто непристойним, соромним. І тому для поклоніння обирався інший об'єкт. Ось і виходило, що взаємні зваблення дружин перетворилися на щось, схоже на змагання. Ті, кому не під силу виявлялося складати та виспівувати пісні (а таких, зазвичай, була більшість), запрошували для естетичного впливу на обраницю трубадурів, мандрівних поетів, співаків, готових у «піснях світанку» оспівувати Його доблесть та її готовність любити Його. Однак, на відміну від «тілесності» античних відносин, лицарство відкрило світові «духовність» любові, що дало підставу писати, що сучасна індивідуальна статевая любов була невідома стародавньому світу й не існувала аж до середньовіччя [2; 3; 5].

Епоха Відродження заговорила про любов земну, повнокровну, з усіма відтінками почуттів, часом надзвичайно суперечливих. В. Шекспір писав: «Що є любов? Гра з вогнем, що призводить до пожежі. Розпалене море сліз. Роздуми заради необдуманості. Суміш отрути і протиотрути». Любов із цього часу займає гідне місце в мистецтві, найчастіше – як драма розлуки чи нерозділеності почуттів. Сім'я – як і в минулому – угода, у якій є своя ціна як у жінки, так і в чоловіка, причому ґрунтується вона не на особистих якостях. У селянській родині з її виснажливою працею,

вічним жебракуванням, кріпосницькою владою (її правом одружувати на свій розсуд, правом першої ночі, правом покупки, продажу будь-якої людини), для любові залишалося небагато місця. Характер сім'ї починає змінюватися з появою пролетаріату. Відірвані від батьківської опіки, позбавлені власності, яку можна було б передати в спадщину, подружжя знаходиться майже в рівному економічному становищі (жінка-трудівниця матеріально забезпечує себе), пролетарі отримали можливість будувати свою сім'ю через взаємну оцінку. Однак почуттю важко було втриматися в умовах постійної перевтоми, голоду, невпевненості в завтрашньому дні, які спустошували й озлоблювали людей. Крім того, багатовікові традиції панування чоловіка залишалися міцними в свідомості суспільства, доводилося серйозно доказувати, що, як зазначав А. Бебель, «жінка така ж людина і громадянин, як чоловік, і існуюча зосередженість законодавчої влади тільки в руках чоловіків вказує на те, що вони користувалися своїми привілеями лише зі своєї вигоди, опікуючи жінок у всіх сферах, і це необхідно припинити». Легко сказати «припинити», коли на стороні чоловіка були економіка, держава, право, суспільна думка. Філософ А. Шопенгауер із глибокою переконаністю стверджував: жінка «внаслідок свого слабшого розуму»... «відбуває повинність життя... підпорядковується чоловікові», існує тільки для продовження роду людського й цим вичерпується її призначення, вона «не має ні чутливості, ні істинної схильності до музики, ні до поезії, ні до образотворчого мистецтва», не говорячи вже про науку [3; 5].

Звичайно, у своїй основі, шлюб у давнину був угодою, любов найчастіше існувала поза ним. І хоча бувало зрідка, що любов тріумфувала, але як рідкісний виняток: дуже мало було в неї прав, і занадто багато тиску на неї з боку влади темряви, грошей, батьківської волі, станових та національних забобонів. Як розповідає героїня О. Пушкіна няня Ларінім: «Ми не чули про любов: А то зігнала б мене зі світу покійниця свекруха». Її господиня, мати Тетяни та Ольги, що вийшла заміж з волі батьків: «...зітхала по іншому чоловікові, який серцем і розумом подобався їй набагато біль-

ше...». Зазвичай, уся поведінка тогочасних жінок у любові, та сім'ї завжди була спрямована не на задоволення своїх почуттів, бажань, а на самовідданість, співчуття.

Особисте та суспільне, любов і борг, переплетені нероздільно, проявляли у взаєминах до своїх чоловіків П. Кочубей, Є. Короленко та ін. Яскраві їхні долі та імена осяяні світлом історичних подій, а скільки непомітного благородства та мужності проявляли щоденно, щогодини жінки в повсякденному, буденному житті. Великих жіночих імен вписано в історію небагато, але інакше й бути не могло, оскільки довгий час для жінки була одна дорога «від печі до порога». Лише в 50-х роках минулого століття рух за жіночу рівноправність – емансипацію – почав відкривати жінці дорогу до незалежності та визнання її здібностей, а також до свободи у виборі судженого. А. Бебель зазначав: «Жінка нового суспільства в соціальному й економічному відношенні абсолютно незалежна, вона не знає над собою навіть тіні домінування та експлуатації, вона стоїть по відношенню до чоловіка як вільна, рівна; вона сама господарка своєї долі. Вона виховується так само, як чоловік, вона може розвивати свої фізичні і духовні сили та здібності відповідно до своїх потреб... У виборі коханої людини вона, як і чоловік, вільна та незалежна. Вона обирає або її вибирають, але в будь-якому випадку вона укладає шлюб тільки за своєю прихильністю, а не з якихось інших міркувань, крім своєї схильності». У той час це здавалось тільки мрією [3; 4; 5].

Отже, незважаючи на нові теорії, любов продовжує свій, хоча й не завжди переможний поступ, набуваючи й утрачаючи певні риси в кожному епоху. І в майбутнє вона візьме щось від сьогоденної любові, оскільки наші стосунки вміщують в себе досвід минулих поколінь: в одних щось є від лицарської любові, в інших – від східної, чи альтруїстичної. Є однолюби, які довгі роки зберігають вірність навіть пам'яті коханої людини. Є натурри, які до кінця життя свого здатні захоплюватися, страждати, насолоджуватися, – іншими словами, любити. На жаль, зустрічаються й такі люди, які люблять глибоко, постійно та вірно, але тільки себе, і тому інших приміряють, немов сукні, краватки чи костюми:

«Підходить? Зручно? Прикрасить?». Адже в любові яскраво проявляється вся сутність людини, її виховання і характер, глибина душі, розвиненість почуттів, готовність співвідносити їх із розумом, здатність розуміти себе та іншого, вміння володіти собою, проявляти себе в спілкуванні тощо. Взагалі загальноприйнятих рецептів не існує, але досвід людства виокремив певні поняття, норми, правила. Їхнє знання допомагає формуванню культури сприйняття оточуючого світу, культури любові. Не випадково говорять: «Не кожному випадає щастя любити».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку засобів виховного впливу, спрямованих на формування моральних якостей і духовних потреб, створенні виховного

середовища для формування культури любові та взаємин майбутнього подружжя.

#### Список використаних джерел

1. Аасамаа І. Як себе поводити / І. Аасамаа. – К., 1974. – 190 с.
2. Азбука моралі / упоряд. А. І. Алексеева. – К. : Молодь, 1978. – 258 с.
3. Арова Э. В. Будьте добры. Молодой семье о культуре чувств и поведения / Э. В. Арова. – Минск : Польша, 1985. – 159 с.
4. Боришевський М. Й. Сім'я ростить громадянина / М. Й. Боришевський. – К., 1982. – 103 с.
5. Для дому і сім'ї. Книга добрих порад, пропозицій і побажань / За ред. А. І. Лисенко. – К., 1975. – 135 с.
6. Ковтун Г. О. Діти дивляться на нас / Г. О. Ковтун. – К., 1981. – 62 с.
7. Некрасов А. Мужчина и женщина, или Cherchez La Femme / А. Некрасов. – М. : АСТ Полиграфиздат, 2011. – 339 с.
8. Синельников В. Рецепти долі. Підручник господаря життя / В. Синельников. – К., 2013. – 153 с.

**N. P. NATALEVYCH, B. S. SKORYK**  
Poltava

#### CULTURE OF LOVE AND FORMATION OF FAMILY RELATIONS

*The article deals with the actual problems of a cultural behavior especially culture of feelings and the principles of a gender education of the individual in a collective. It analysis personal characteristics and ways of adopting values, rules and regulations accepted in society. Special attention is given to the developmental history of the culture of love from ancient times till now. It states that knowing of moral standards, rules and spiritual experience of previous generation helps to form the culture of environment perception, culture of love. After all a character of a man, his upbringing and personality, heart, emotional development, willingness to correlate feelings with mind, capability to understand oneself and others, self-control, approving oneself in conversation are brightly expressed in love. Knowing of history of a culture of love and gender education principles of the individual are essential conditions for the development of a future married couple's relationship. The analysis result is an offer to establish an educational environment for creating a culture of love and the relationship of the future spouses, search of educational influencing tools aimed at the formation of moral quality and spiritual needs of young people.*

*Key words: spiritual culture, moral values, culture of love, family relations.*

**Н. П. НАТАЛЕВИЧ, Б. С. СКОРИК**  
г. Полтава

#### КУЛЬТУРА ЛЮБВИ И ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*В статье рассмотрены актуальные проблемы культуры поведения, в частности культуры чувств, основы гендерного воспитания личности в коллективе. Проведен анализ индивидуальных особенностей личности и закономерностей освоения ею принятых в обществе ценностей, норм и правил. Особое внимание уделено истории развития культуры любви от древнейших времен до современности. Указано, что знание моральных норм, правил и духовного опыта человечества предыдущих поколений помогают формированию культуры восприятия окружающего мира, культуры любви. Ведь в любви ярко проявляется вся сущность человека, его воспитания и характер, глубина души, развитость чувств, готовность соотносить их с умом, способность понимать себя и других, умение владеть собой, проявлять себя в общении. Знание истории развития культуры чувств, культуры любви, основ гендерного воспитания личности является необходимым условием развития взаимоотношений будущих супругов. Результатом проведенного анализа является предложение создания воспитательной среды для формирования культуры любви и взаимоотношений будущих супругов, поиск средств воспитательного воздействия, направленных на формирование нравственных качеств и духовных потребностей молодежи.*

*Ключевые слова: духовная культура, нравственные ценности, культура любви, семейные отношения.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015



УДК 378.147

**А. О. НІКОРА**

м. Миколаїв

anna.nikora@mail.ru

## ТЕОРІЯ АКсіОЛОГіЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ТА ПРАКТИКА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ

*У статті описано теорію реалізації аксіологічного підходу в системі вітчизняної освіти, а також визначено та проаналізовано переваги, особливості, етапи й методичні умови організації предметно-методичної підготовки (теоретичної, теоретико-практичної, практичної) майбутнього вчителя-суспільствознавця в університеті до ефективної професійної діяльності на основі цього підходу.*

*Ключові слова: аксіологічний підхід в освіті, ціннісні орієнтації, предметно-методична підготовка, вчитель-суспільствознавець.*

Ціннісне спрямування вітчизняної системи освіти передбачає насамперед свідоме сприйняття та засвоєння всіма учасниками навчально-виховного процесу комплексу відповідних знань, формування позитивних ставлень до морально-етичних феноменів і вияв результатів цієї роботи у їхніх моральних якостях та поведінці, а також набуття молоддю ціннісних орієнтирів та ключових життєвих компетентностей [4, 6]. Це є одним із пріоритетних завдань діяльності вітчизняної загальної середньої освіти, реалізація якого покладається переважно на вчителів предметів освітньої галузі «Суспільствознавство», через що предметно-методична підготовка й сама діяльність яких мають базуватися на основі аксіологічного підходу.

Розробці вітчизняних концепцій педагогічної освіти, питанням підготовки якісно нової генерації вчителів із високим рівнем загальної та професійно-педагогічної культури, інтелектуально й морально зрілої особистості, готової до формування духовного світу учнів у процесі навчання присвячено наукові дослідження таких учених, як О. Глузман, Л. Нечипоренко, В. Сагарда.

Суспільна роль учителя, сукупність його переконань, чітко визначена знаннева основа та світоглядна позиція як регулятори процесу реалізації аксіологічного підходу в системі освіти висвітлено в роботах В. Гриньової, О. Киричука, М. Кагана, О. Рудницької, О. Савченко, О. Сухомлинської, які наголошують на необхідності спеціально організованої пред-

метно-методичної підготовки майбутнього вчителя, який є організатором процесу розвитку в учнів моральних цінностей і творчих знань.

Загальнодидактичні аспекти підготовки сучасного вчителя розкрито в дослідженнях А. Алексюка, Є. Барбіної, Н. Бібік, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сухомлинського. Питанням професійної та предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя, організаційно-методичного забезпечення цього процесу присвячено праці К. Баханова, А. Булди, Н. Гулана, Т. Ладиченко, В. Моляко, С. Нікітчиної, О. Удода та ін.

Сучасні форми, методи, технології підготовки вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі висвітлено в дослідженнях В. Курилів, А. Старєвої, О. Степаніщева, О. Турянської, Г. Фреймана. Методичні аспекти підготовки, професійної й особистісної готовності вчителя до викладання суспільствознавства розглядають Т. Ладиченко, Л. Пилипчатіна, О. Пометун.

Розглянемо теорію аксіологічного підходу в освіті та проаналізуємо практику його реалізації у процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця в університеті (переваги, особливості, етапи й методичні умови).

Аксіологічний (ціннісний) підхід у системі сучасної освіти є актуальним і належить до проблем світоглядного характеру. Тому посилення інтересу науковців до аксіологічної

проблематики цілком обґрунтовано та зумовлено низкою суперечностей. Суспільні перетворення, з одного боку, спричиняють до девальвації традиційних суспільних цінностей, ціннісних настанов, на які була орієнтована освітня сфера. З іншого боку, ці перетворення сприяють розвитку нової, ціннісної свідомості та поведінки, що детермінує необхідність розробки аксіологічних підходів в освіті.

Як зазначає М. Боришевський, демонополізація системи ціннісних орієнтацій як основи демократизації навчання та виховання – процес, безумовно, складний і довготривалий, що надає останньому цивілізованого гуманістичного спрямування [1, 145]. Складність цього процесу полягає в тому, що новітній етап в історії України характеризується не простою зміною моральних орієнтирів, а почасти їхньою несумісністю з усталеними стереотипами суспільної свідомості. Вважаємо, що демонополізація ціннісних орієнтирів сама по собі відкриває можливості для гуманізації та демократизації освіти, але лише в тому разі, якщо на зміну приходять інша, дійсно гуманістична, консолідуюча суспільство мораль. У ситуації соціокультурної й освітньої кризи, ціннісного вакууму наповнення змісту вітчизняної освіти аксіологічною основою надзвичайно актуалізується. Однак для виявлення ціннісних орієнтирів подальшого розвитку освіти необхідне систематизоване аксіологічне знання, що дозволить зберегти традиційні гуманістичні цінності вітчизняної педагогічної теорії і практики та ефективно використовувати їх у модернізації сучасної української освіти.

Обираючи ту чи іншу цінність, людина певним чином «формує» план своєї поведінки й діяльності. Мотивація дає відповідь на запитання «чому?» й «для чого?», а цінність і ціннісна орієнтація, що доповнюють її, висвітлюють те, заради чого діє людина [3, 112]. Отже, актуалізується необхідність нового наукового осмислення змін, що відбуваються в системі цінностей особистості.

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності, що визначає її як значущість певних реалій дійсності з огляду на потреби людини та суспільства, пов'язана з категоріями «потреба» та «інтерес»: потреби людини, перетворені на інтереси, у свою чергу, перетворюються на цінності. Цінність – є дещо позитивне з

точки зору задоволення матеріальних та духовних потреб людини, однак вона не може ґрунтуватися лише на цьому. Самі цінності наповнюють сенсом існування людину й суспільство [4, 16].

Ми схиляємося до думки науковців, згідно з якою цінність пронизує всі площини людської психіки – від потреб до ідеалів, містить реальний компонент поведінки. Цінності є своєрідним орієнтиром руху особистості та соціуму, сприяють їхній трансформації, визначають «майбутнє обличчя» суспільства. Це пов'язано з тим, що «привласнення» (Л. Виготський, Д. Леонтьєв) особистістю цінностей соціуму сприяє формуванню системи, що самоорганізовується, породжує психічні новоутворення та спирається на них під час переходу на якісно новий суб'єктний рівень (К. Абульханова-Славська, К. Роджерс та ін.). Цінності є реальним життєвим ресурсом особистості, який формулює цілі й сенси життя, а також забезпечує реалізацію суб'єктності особистості як цілісної психологічної системи.

Науково доведено, що у своїй поведінці, прийнятті рішень та судженнях людина керується тими чи іншими цінностями, найважливіші з яких (для індивіда) визначають його «систему координат» – систему ціннісних орієнтацій. Система ціннісних орієнтацій учня, яка повинна бути сформована в процесі навчання суспільно-політичних дисциплін містить такі компоненти: *індивідуальні егоцентричні цінності* (прагнення до самореалізації; цілеспрямованість; самокритичність; ініціативність; упевненість у собі; чесність; доброзичливість; вимогливість до себе; самостійність у прийнятті рішень); *сімейні (родинні) цінності* (щаслива родина; взаєморозуміння та взаємодопомога в родині; сімейне благополуччя; добробут у родині; любов до дітей; гармонія у стосунках подружжя; проведення дозвілля в колі родини); *суспільні, громадянські та національні цінності* (соціальна справедливість; участь у суспільно-корисних справах; добробут держави; дотримання суспільно значущих норм поведінки; працелюбність на благо свого та інших; усвідомлення суспільного обов'язку; патріотизм); *загальнолюдські духовні цінності* (любов до людей; вірність; допомога тим, хто її потребує; толерантність; гармонія з природою; пошана до старших; милосердя; людяність; альтруїзм).

Формування такої системи ціннісних орієнтацій відбувається комплексно й поетапно в ході набуття особистістю відповідних предметних компетентностей як результату громадянської, правової, філософської, українознавчої та економічної освіти. *До ціннісних орієнтацій, які можуть і повинні бути сформовані засобами громадянської освіти, входять:* повага до Батьківщини, народу, держави, її символіки, традицій, мови; почуття власної гідності; громадянська самосвідомість; прагнення до рівності та солідарності; прагнення до справедливості; визнання й дотримання законів; готовність діяти спільно з іншими (співпраця); сприйняття багатоманітності (толерантність); патріотизм; чесність і відповідальність перед собою, оточуючими, державою; здатність до емпатії; орієнтація в проблемах сучасного суспільно-політичного, економічного, культурного життя України.

*Шкільна правова освіта покликана сформувати такі ціннісні орієнтації:* повагу до прав і свобод людини та громадянина; правомірну поведінку; національну гідність; емоційну саморегуляцію; чесність та порядність; твердість (уміння не піддаватися тискові); принциповість; усвідомлення суспільного обов'язку; дотримання суспільно значущих норм поведінки.

*Засобами філософської освіти формуються такі ціннісні орієнтації, як* самокритичність, вимогливість до себе; ініціативність та упевненість у собі; чесність (у тому числі із самим собою); доброзичливість; самостійність у прийнятті рішень; взаєморозуміння в родині; любов до людей; працелюбність на благо свого та інших; вірність; допомога тим, хто її потребує; гармонія з природою; милосердя; людяність; альтруїзм; здатність до співчуття.

*Українознавча освіта також сприятиме формуванню низки ціннісних орієнтацій, зокрема* національній самосвідомості; патріотизму; людяності; поваги до національних звичаїв, традицій, вірувань; шанобливого ставлення до рідної мови, культури, історії; гостинності; працьовитості; доброти; скромності; миру та злагоди в родині, державі, суспільстві; культури зовнішнього вигляду, спілкування й поведінки; бережливого ставлення до природи, рідної землі.

*Засобами економічної освіти формуються:* економічна грамотність; економічна куль-

тура; свобода діяльності та вибору; дотримання прав приватної власності, дотримання законності; раціональна економічна поведінка (споживача, найманого працівника, підприємця, власника доходів і платника податків, користувача суспільними благами тощо) [5, 211–213].

Наведені переліки ціннісних орієнтацій не є повними, їх можна продовжувати й далі. Головне – в ефективності їхнього формування; соціально-корисному спрямуванні діяльності громадян; прагненні кожного учасника навчально-виховного процесу до самовдосконалення та самореалізації як Людини, особистості, громадянина.

Процес оволодіння цінностями та формування ціннісних орієнтацій учнів у навчально-виховному процесі є можливим за умови виявлення та створення вчителем таких психолого-педагогічних умов, за яких цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру та чинять регуляторний вплив на самостійність особистості дитини. У цьому аспекті актуальності набуває організація предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя на основі аксіологічного підходу. Основою предметно-методичної підготовки є сукупність функціональних і структурних компонентів, взаємодія яких породжує інтегративну якість вчителя – методичну готовність.

Для розуміння суті предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця на основі аксіологічного підходу скористаємось принципом системності, за яким методична підготовка розглядається як багатоелементна структура, що складається з мети та завдань; змісту; форм, методів, засобів, методичного забезпечення викладання; прогнозованих результатів навчання; системи оцінювання методичної готовності студентів до формування цінностей та ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання.

Предметно-методична підготовка майбутнього вчителя-суспільствознавця на основі аксіологічного підходу розглядається нами як елемент професійно-педагогічної підготовки вчителя, що поєднує теоретичний (методику викладання суспільствознавчих курсів, спецкурси, спецсемінари з методики, самостійну роботу студентів) та практичний (проходження різних видів педагогічних практик) компоненти.

У процесі такої підготовки майбутній учитель проходить кілька етапів (зміни позицій): «отримувач» знань про зміст, особливості, механізми і етапи становлення ціннісного ставлення дитини до світу; «пошукач» (дослідник) провідних форм, методів і засобів формування цінностей та ціннісних орієнтирів діяльності дитини; «реалізатор» методики формування ціннісного світогляду учнів у процесі навчання суспільствознавчих предметів. Діяльність викладача також змінюється від «транслятора» знань і педагогічних технологій через роботу «майстра», що організує спільну діяльність із метою формування у студентів психологічних та педагогічних здібностей до роботи на основі аксіологічного підходу, – до позиції «консультанта», котрий спільно зі студентом проектує його майбутню професійну діяльність.

Складниками методичної підготовки вчителя-суспільствознавця за аксіологічного підходу є такі: теоретична підготовка студентів (зміст якої складають інтегровані аксіологічні знання) здійснюється на лекціях, у ході самостійної роботи, на семінарських заняттях і консультаціях; теоретико-практична підготовка студентів, зміст якої складають методичні знання й навички наукового дослідження, формування ціннісного світогляду школярів на уроках і позакласних заходах із предметів суспільствознавчого циклу, реалізується на лекціях, під час виконання самостійної роботи, на семінарських і практичних заняттях, навчальних екскурсіях і консультаціях; практична підготовка студентів, в основі якої покладено методичні вміння формування цінностей та ціннісних орієнтацій школярів на уроках і позакласних заходах та вміння їхнього наукового дослідження, реалізується під час проходження педпрактики у ході самостійної й індивідуальної роботи, зокрема в процесі виконання курсової й випускної кваліфікаційних робіт, а також на методичних семінарах, навчальних екскурсіях і консультаціях [4, 61].

Контроль процесу й результату предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця на основі аксіологічного підходу передбачає поточний контроль із процесуальним оцінюванням (у тому числі самоаналіз, самооцінювання) та підсумковий контроль із результативним оцінюванням.

Під час поточного контролю дається оцінка методичного розвитку студента; процесуальна оцінка його критичного мислення; методичний портфель, – кожний з цих елементів має власний об'єкт контролю (знання, навички й уміння, самоосвітню компетентність). Підсумковий контроль реалізується шляхом таких організаційних форм: модульна контрольна робота, залік, курсовий екзамен, заліковий урок і позакласний захід на педпрактиці, захист курсової й випускної кваліфікаційної роботи.

Процес предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя до роботи на основі аксіологічного підходу буде успішним за умови інтегративності системи методичної підготовки, а саме інтеграції навчальних дисциплін педагогіки, психології й методики; фахового предмета «Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін», вузівських курсів історії, філософії, етики тощо із психолого-педагогічними дисциплінами.

Введення у зміст професійної підготовки майбутніх учителів-суспільствознавців теорії аксіологічного підходу дозволить їм безпосередньо ознайомитися з етичними категоріями і нормами, дослідити чинники їхньої появи, становлення та розвитку і, головне, отримати теоретичні знання (які характеризуються комплексністю, системністю, дієвістю) та практичний досвід реалізації аксіологічного підходу в навчально-виховному процесі школи, а також сформувати в майбутнього вчителя такі професійні якості, як аналітико-конструктивне, самостійне, гнучке, критичне, творче мислення; адекватну самооцінку, гуманістичну спрямованість, ініціативність, контактність, емпатійність, рефлексивність, толерантність [2, 70].

За такої умови випускник вищого педагогічного навчального закладу зможе усвідомлено та майстерно створювати методично сприятливі оптимальні умови для формування в учня комплексу особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій, його духовного світу та культури поведінки.

За результатами проведеного дослідження, встановлено, що практика реалізації предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця на основі аксіологічного підходу має свої особливості, що ґрунтуються на: конкретизації та врахуванні відповідних цілей, мотивів діяльності майбут-

нього вчителя з формування ціннісного світогляду учнів; оволодінні майбутніми вчителями базовою психолого-педагогічною освітою (стандартом) і необхідними знаннями з теорії і практики реалізації аксіологічного підходу в процесі навчання; розумінні майбутнім учителем необхідності сформованості власних ціннісних уявлень і переконань, усвідомлення свого ціннісного потенціалу; систематичному й науково підтвердженому виявленні динаміки процесу навчання шкільних суспільствознавчих курсів і рівня накопичення моральних знань, умінь, навичок кожного студента та їхньому усвідомленому використанню в навчальній діяльності та поза нею.

*Предметно-методична підготовка майбутнього вчителя-суспільствознавця до здійснення майбутньої професійної діяльності на основі аксіологічного підходу буде ефективною за таких методичних умов:* 1) збагачення змісту базових предметних професійно-педагогічних і методичних дисциплін теорією і практикою формування цінностей та ціннісних орієнтацій, моральної культури й культури поведінки школярів; 2) орієнтація педагогічних практик на здобуття студентами практичних умінь формування ціннісних орієнтацій учнів; 3) спрямування науково-дослідної роботи студентів на етико-педагогічну сферу; 4) створення сприятливого освітнього середовища. Також наголосимо на необхідності ефективної організації самостійної й індивідуальної роботи майбутніх учителів, спрямованої на формування самоосвітньої компетентності студента.

*Майбутній учитель-суспільствознавець буде готовий до ефективної професійної діяльності на основі аксіологічного підходу, якщо сприймає мету духовно-морального розвитку особистості дитини в процесі навчання предметів суспільствознавчого циклу як соці-*

*ально та професійно важливу та особистісно значущу для кожного учня; методологічним підґрунтям організації вчителем процесу навчання із суспільно-політичних дисциплін є особистісно орієнтована парадигма, за логикою якої необхідно будувати навчальний процес в напрямку «від дитини» (обирати зміст, форми, методи навчальної роботи, спираючись на природну схильність учнів до пізнання, їхні вікові особливості, актуалізувати потреби, інтереси, суб'єктний досвід школярів задля їх самореалізації); знає складники аксіологічного наповнення шкільних суспільствознавчих курсів – цінності та ціннісні орієнтації, а також володіє новими підходами до відбору та структурування змісту суспільствознавчої освіти та формування ціннісного світогляду учнів, в основі яких навчання суспільствознавства – це процес духовного розвитку та моральної самореалізації особистості кожної дитини; уміє засобами, методами, формами суспільствознавчої освіти забезпечити процес культурного та духовного самовизначення учня (відчуття дитини бути людиною, громадянином, особистістю, що будує власне життя, орієнтуючись на загальнолюдські та національні цінності).*

#### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
2. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : [навч. посіб.] / О. І. Гура – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
3. Малахов В. А. Етика : Курс лекцій : [навч. посіб.] / В. А. Малахов. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2001. – 384 с.
4. Нікора А. О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики : монографія / А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 216 с.
5. Нікора А. О. Теорія та методика навчання суспільно-політичних дисциплін : навчальний посібник : у 2-х кн. : Кн. 2 : Основи методики навчання суспільно-політичних дисциплін. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 238 с.

**A. O. NIKORA**  
Mykolaiv

#### **THEORY OF AXIOLOGICAL APPROACH TO EDUCATION AND ITS PRACTICAL REALIZATION IN THE PROCESS OF SUBJECT AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCE DISCIPLINES**

*The author describes the theory of realization of axiological approach in the national education system, as well as identifies and analyzes the benefits, features, stages and methodological conditions of the organization of subject-methodical preparation (theoretical, theoretical and practical, practical) of the future teacher of social science disciplines at the university for effective professional activity based on this approach.*

*Keywords: axiological approach to education, values, subject-methodical preparation of the teacher of social science disciplines.*

**А. О. НИКОРА**

г. Николаев

### **ТЕОРИЯ АКЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ И ПРАКТИКА ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*В статье описана теория реализации аксиологического подхода в отечественной системе образования, а также определены и проанализированы преимущества, особенности, этапы и методические условия организации предметно-методической подготовки (теоретической, теоретико-практической, практической) будущего учителя обществоведческих дисциплин в университете к эффективной профессиональной деятельности на основании указанного подхода.*

*Ключевые слова: аксиологический подход в образовании, ценностные ориентации, предметно-методическая подготовка, учитель обществоведческих дисциплин.*

Стаття надійшла до редколегії 03.02.2015

УДК 343.81+377.1

**В. П. ОЛЛО**

м. Одеса

ollovp@gmail.com

### **НАУКОВІ ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ**

*Значна частина педагогічних публікацій науковців, які досліджують пенітенціарну систему, стосуються характеристики засуджених та можливостей пенітенціарної педагогіки в процесі ресоціалізації. Однак питання, що порушують проблеми формування професійної компетентності засуджених, які здобувають освіту в навчальних закладах Державної пенітенціарної служби, є ще мало дослідженими. У статті запропоновано авторське бачення вдосконалення практичної діяльності викладацького складу зі спецконтингентом. Зокрема акцентовано на необхідності організувати навчальну діяльність на основі впровадження наукових принципів та підходів. Як показує практика, найбільш дієвими є принципи гуманізму, суб'єктності, доступності, толерантності, співробітництва учасників навчально-виховного процесу, єдність діагностики та корекції, орієнтація на пізнавальний, творчий і соціальний потенціал слухачів, виявлення та врахування конкретних можливостей і здібностей слухачів під час професійного навчання, свобода вибору на основі осмисленості кожної дії в здобутті слухачами професії. До найбільш виважених підходів у закладах професійно-технічної освіти пенітенціарної структури запропоновано технологічний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний та контекстний. Практичне впровадження виокремлених принципів та підходів дозволить підвищити рівень професійної компетентності засуджених.*

*Ключові слова: професійна компетентність, принципи, підходи, професійно-технічна освіта, пенітенціарна система.*

Професійна діяльність виступає основою існування людини, адже саме професія відображає не тільки матеріальний, але й соціальний статус особистості в суспільстві. Саме тому для підвищення своєї ролі після звільнення, засуджений може отримати робітничу професію в закладах системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби. Встановлено, що професійна діяльність не тільки розвиває психічні процеси

(пам'ять, мислення, уяву), а й формує особистість засудженого.

Мета професійно-технічної освіти в пенітенціарних навчальних закладах спрямована на формування робітників-професіоналів. У нашому баченні професіонал – це фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями, уміннями, навичками та досвідом, а також має сформовану компетентність, яка передбачає здатність до самоорганізації. Однак зміст освітніх

послуг, який існує нині в навчальних центрах професійно-технічної освіти при пенітенціарних установах, на нашу думку, не повною мірою дозволяє викладацькому корпусу забезпечити цілісне уявлення засуджених про сферу їхньої майбутньої професійної діяльності. Як результат такого стану речей відбувається певний розрив теорії від об'єктивного навчального процесу, а також частково нівелюється можливість досягнення засудженими високого рівня професійної компетентності ще під час навчання.

Огляд праць свідчить, що в дисертаційних роботах останнього десятиріччя лише опосередковано порушувалися питання формування професіоналізму кваліфікованих робітників. Наприклад, у дисертаційному дослідженні І. Лікарчук акцентовано увагу на педагогічному аспекті управління підготовкою кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти; Н. Михайловська та Н. Падун вивчали зміст науково-методичного забезпечення діяльності професійно-технічних навчальних закладів у історичному контексті. Проведений аналіз свідчить, що питання професійного становлення засуджених у системі професійно-технічної освіти закладів виконання покарання є маловивченими.

Результати аналізу наукових досліджень свідчать про відсутність цілісного підходу до вивчення проблеми формування професійної компетентності засуджених, які навчаються у закладах професійно-технічної освіти. Це зумовлено багатогранністю та специфічним характером взаємодії з викладацьким складом та працівниками пенітенціарних установ, а також зростанням вимог суспільства в цій сфері. Актуальність проблеми та її недостатня розробленість у професійній педагогіці зумовили *мету* статті – аналіз наукових принципів та характеристика підходів до формування професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби.

Професійна компетентність передбачає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Її розглядаємо як результат професійної освіти,

який передбачає досягнення належного рівня професійної самосвідомості, сформованість цілісної системи потреб, здібностей до самовизначення та творчої самореалізації в професійній діяльності. У нашому баченні, професійна компетентність засуджених трансформується в професіоналізм, якому притаманні високий рівень майстерності та творчості на основі вмінь здійснювати діяльність на робочому місці відповідно до професійного стандарту. Сутність професійної компетентності розглядається нами як активний стан особистості, що спонукає професійну діяльність та визначає настанови на професійні ситуації та задачі, а також виступає передумовою цілеспрямованої діяльності.

Беручи до уваги загальні напрацювання науковців у сфері професійно-технічної освіти, а також підходи пенітенціаристів, для формування професійної компетентності слухачів системи професійно-технічної освіти закладів виконання покарання доцільно організувати навчальну діяльність на основі чітких та зрозумілих принципів. Обираючи конкретні принципи, ми використовували напрацювання М. Боритка [2, 70–79] та М. Фіцули [10, 110–117], а саме такі принципи: керівні вимоги, що характеризують діяльність та визначають її зміст. Зазначимо, що принципи ми розглядали як основні ідеї, покладені в основу професійно-технічної освіти засуджених в умовах пенітенціарних навчальних закладів, які дозволяють досягнути їм професійної компетентності.

У процесі дослідження встановлено, що принцип *гуманізму* передбачає людяні стосунки між самими слухачами та між слухачами та викладачами, а тому основний пріоритет віддається загальнолюдським цінностям. Основний пріоритет під час впровадження принципу *суб'єктності* віддається усвідомленій активності засуджених, здатності до цілепокладання та рефлексії в ході здобуття професії. Принцип *доступності* передбачає організацію навчального процесу на основі відмови від суттєвих інтелектуальних та емоційних переважань. Він базується на дотриманні міри між складністю та легкістю матеріалу. Зазначимо, що принцип *толерантності* виокремлено з огляду на доцільність неси-

лового ставлення викладачів до ідей, що висуджують засуджені, він передбачає забезпечення автономності кожного окремого засудженого. У процесі практичної діяльності виокремлено принцип *співробітництва учасників навчально-виховного процесу*, який передбачає особистісно-орієнтовану парадигму освітнього процесу та базується на створенні товариських відносин, що сприяють саморозкриттю засудженого. Вважаємо, що принцип *єдності діагностики та корекції* ґрунтується на проведенні якісного педагогічного спостереження та аналізу отриманих результатів, а також педагогічній підтримці слухачів. Вагому роль у формуванні професійної компетентності відіграє принцип *орієнтації на пізнавальний, творчий і соціальний потенціал слухачів*, який базується на розкритті внутрішнього потенціалу та виробленні кожним засудженим усвідомлених планів щодо своєї професійної життєдіяльності в майбутньому. Доцільність принципу *виявлення та врахування індивідуальних можливостей і здібностей слухачів під час професійного навчання* зумовлена вивченням інтелектуальної, емоційної, вольової, ціннісно-орієнтаційної сфери засуджених. Принцип *свободи вибору на основі осмисленості кожної дії у здобутті слухачами професії* базується на настанові в позитивному саморозвитку під час здобуття професії.

У нашому баченні саме ці принципи задають максимально позитивний напрям протіканню процесу формування в засуджених професійної компетентності, а також окреслюють конкретну стратегію діяльності та визначають спосіб реагування викладачів на суперечливі ситуації, які виникають у навчально-виховному процесі закладів Державної пенітенціарної служби. На основі цих ключових принципів визначено практичні дії викладачів під час формування професійної компетентності слухачів, а саме:

- ранній початок ресоціалізації правопорушника;
- супровід засудженого в професійно-технічних закладах на основі розробки індивідуального плану дій, який передбачає формування професіоналізму та відповідальності;
- реалізація концепції «поетапного плану дій» у ході формування професійної компетентності слухачів;

- формування відповідальності та професійної компетентності вибудовується конкретно, тобто відповідно до індивідуальних можливостей кожного засудженого;
- розробка персонального «руху» особистості в досягненні нею відповідальності та професійної компетентності постійно переглядається, аналізується та корегується залежно від обставин, що склалися;
- підготовка до самостійного життя після звільнення з пенітенціарних установ на основі цілеспрямованого формування соціальної компетентності та ґрунтовних професійних умінь і навичок в обраній робітничій спеціальності.

Вагоме місце у формуванні професійної компетентності слухачів посідають такі *підходи*, як технологічний; особистісний; аксіологічний; діяльнісний; компетентнісний; контекстний. Дамо їм коротку характеристику. Так, *технологічний підхід* – є визначальним та характерним лише для професійної освіти. Зокрема, на думку П. Матвієнка [4] та А. Павленка [6], технологічний підхід відіграє провідну роль у формуванні загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Цей підхід підпорядковує весь навчальний процес завоюванню виробничих технологій та формуванню конкретних умінь і практичних дій, а також передбачає поєднання двох начал: виробничого та педагогічного. Сутність технологічного підходу полягає в цільовій спрямованості освітніх програм у навчальних закладах професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби. У практичному аспекті всі навчальні дисципліни, що читаються засудженим, повинні містити ґрунтовні теоретичні знання та види діяльності у вибраній спеціальності. Цей підхід базується на визначенні комплексу професійно важливих якостей майбутніх фахівців, які є необхідними для реалізації професійної діяльності. Технологічний підхід відіграє вагому роль у формуванні творчого потенціалу слухачів, їхньому самовизначенні в умовах навчальної та професійної діяльності.

Вважаємо, що *особистісний* підхід в професійно-технічній освіті насамперед скерований на формування особистісного потенціалу студентів, які мають змогу реалізувати свою



здатність вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах. Як констатує Є. Бараш, особистісний підхід до засуджених має базуватися на «диференційованому виховному впливі на засуджених», до якого науковець, у першу чергу, уналежнює проведення тематичних лекцій за допомогою радіо- і телепередач, а також організацію навчання засуджених [1, 140]. Саме цей підхід увійшов до інструментарію кримінологічної науки. У практичному аспекті ми дотримувалися порад В. Мельничок [5] щодо того, що «суть особистісного підходу полягає в тому, що злочинець розглядається як воєдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, що переломлюють зовнішні впливи (криміногенні фактори)» [5, 219]. Тобто головний акцент нами зроблено на тому, що особа злочинця сформована як продукт оточуючого її середовища (зовнішні причини); духовний світ злочинця – дзеркальне відображення негативних елементів її середовища, суб'єктивна форма її реального буття (опосередкована ланка дії зовнішніх причин). Значення особистісного підходу визначається передусім тим, що він дає змогу поставити акцент на особі злочинця як необхідній ланці в ланцюжку причинного зв'язку між криміногенними факторами та конкретними чинниками, що впливають на його ресоціалізацію. Він базувався на наповненості змісту навчання життєво важливими для слухачів проблемами.

Аксіологічний підхід **декларуємо** з точки зору можливості його застосування в сфері правотворчості на основі вдосконалення існуючої системи українського законодавства шляхом закріплення в ній найбільш значущих для нашого суспільства цінностей, що є необхідною умовою для успішного розвитку України як незалежної правової соціальної держави. Його сутність полягає в орієнтації професійної освіти в пенітенціарній системі на формування у слухачів системи загальнолюдських і професійних норм і цінностей, що передбачає відношення засуджених до самого себе як до професіонала. Ми брали до уваги позиції Т. Садової [8] та А. Ярошенко [11] щодо того, що цінності детермінують відношення особистості до навколишнього світу й самої себе. Організація навчального процесу

на основі аксіологічного підходу будувалася як процес оволодіння цінностями та їхня інтеріоризація, що передбачала включення прийнятого ціннісного ставлення в реальні умови, які спричиняли зміни в поведінці засуджених. На практиці ми формували у слухачів цінності особистісного зростання та самореалізації через робітничу професію.

У ході дослідження встановлено, що професійна підготовка – це процес навчання, що відтворює структуру діяльності. Ми переконані в тому, що *діяльнісний* підхід доцільно реалізовувати в контексті життєдіяльності конкретного слухача пенітенціарної установи на основі врахування його конкретних життєвих планів. Цей підхід передбачає єдність особистості з її діяльністю, яка прямо й опосередковано здійснює суттєвий вплив на зміни в особистісних поглядах засуджених. Ми брали до уваги поради В. Пуріна [7, 55] щодо того, що вся навчальна інформація повинна виступати як засіб оволодіння діяльністю, а не як ціль навчання, а викладач має бути в ролі менеджера. Сутність використання діяльнісного підходу під час формування в засуджених професійної компетентності полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а спільна діяльність засуджених із викладачами професійно-технічних дисциплін.

*Компетентнісний* підхід обрано з огляду на те, що в сучасних умовах розвитку ринку професій в Україні особливого значення набуває автономія майбутнього кваліфікованого робітника, його здатність опановувати нові способи діяльності для вирішення нестандартних професійних завдань. Таку позицію задекларовано в напрацюваннях М. Степка [9]. Компетентнісний підхід виступає як вагомий чинник, який орієнтує весь навчальний процес у закладах системи професійно-технічної освіти пенітенціарної служби на кінцевий результат, що передбачає сформовану готовність засудженого продовжувати навчатися протягом життя та саморозвиватися. Ми повністю поділяємо позицію О. Деркача [3], який запевняє, що компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з доміантною трансляцією знань, формуванням нави-

чок на новітню, що скерована на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають здатність випускника до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного ринково-економічного простору» [3, 138].

Впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес професійної підготовки засуджених у пенітенціарних освітніх закладах дасть змогу напрацювати реальний досвід щодо механізмів формування професійної компетентності, створить умови для вдосконалення учасників освітнього процесу та слугуватиме засобом досягнення бажаного результату у формуванні професійної компетентності засуджених. У нашому баченні компетентнісний підхід виступає в ролі найбільш оптимального засобу індивідуалізації навчання, який передбачає перехід до процесу активного розумового розвитку слухачів, які здобувають робітничі спеціальності в закладах системи професійно-технічної освіти Державної пенітенціарної служби.

На основі напрацювань А. Вербицького та Л. Шнейдера обрано *контекстний* підхід під час формування у слухачів високого рівня професійної компетентності. Цей підхід передбачає включення в навчальний процес різних елементів майбутньої професійної діяльності. Ми враховували те, що професійний контекст виступає чинником, який забезпечує особистісну залученість слухачів у навчальну діяльність та стимулює розвиток їхньої професійної спрямованості. Сутність контекстного підходу полягає в тому, що навчальні предмети повинні вивчатися в контексті майбутньої спеціальності, саме тому доцільно активно проектувати професійні та життєві ситуації, які пов'язані з обраною робітничою професією на основі знань, умінь та навичок, які отримали засудженні. На нашу думку, найбільш адекватними для цього є методи активного навчання: розв'язування професійних завдань, аналіз ситуацій, проблемні методи, ділові та рольові ігри, дискусії, науково-дослідницька робота, професійна практика. У практичному аспекті ми робили поступовий перехід слухачів від навчальної до квазіпрофесійної діяльності, а згодом до навчально-професійної. Вважаємо, що цей під-

хід відображає основні етапи трансформації навчальної діяльності в професійну, яка здійснюється на основі засвоєних знань, умінь та ціннісних орієнтацій.

Отже, у цілому ми спиралися на ту позицію, за якою саме на основі виокремлених принципів та підходів можна визначити основні напрями діяльності викладачів щодо формування у слухачів високого рівня професійної компетентності під час навчання у професійно-технічних навчальних закладах пенітенціарної системи. Основні напрями діяльності педагогічного колективу пенітенціарної установи передбачали ліквідацію функціональної неграмотності слухачів; створення умов для успішного оволодіння слухачами навчальної програми за обраною робітничою спеціальністю; розвиток позитивного потенціалу та здібностей слухачів, а також формування в них успішного соціального досвіду, необхідного для подальшої соціалізації.

Перспективи подальших наших досліджень будуть спрямовані в організації експериментальної діяльності з перевірки нашої гіпотези щодо вагомої ролі виокремлених принципів та підходів у формуванні професійної компетентності слухачів пенітенціарних професійно-технічних навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Бараш Є. Соціально-виховна робота із засудженими до довічного позбавлення волі: правові та організаційні проблеми [Текст] / Є. Бараш // Право України. – 2010. – №8. – С. 136–141.
2. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография [Текст] / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова. – Волгоград, 2002. – 131 с.
3. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2000. – 392 с.
4. Матвієнко П. Основи технологічного підходу до визначення якості освіти [Текст] / П. Матвієнко // Директор школи. – 2002. – № 44. – С. 3–8.
5. Мельничок В. Криміналістична характеристика психологічних особливостей суб'єкта та її вплив на його поведінку [Текст] / В. Мельничок, А. Смирнова // Право України. – 2010. – № 9. – С. 213–220.
6. Павленко А. Ю. Технологічний підхід у формуванні загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів [Текст] / А. Ю. Павленко // Зб. наук. праць військового ін.-ту Київського національного у-ту ім. Тараса Шевченка. – 2014. – Вип. 45. – К. : Вид-во ВІКНУ, 2014. – С. 228–231.
7. Пурин В. Д. Педагогика среднего профессионального образования [Текст] / В. Д. Пурин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 256 с.

8. Садова Т. Аксиологічний підхід у системі педагогічної методології [Текст] / Т. Садова // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1 (27). – С. 63–69.
9. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемний для вищої освіти України? [Текст] / М. Степко // Вища освіта України : теорет. та науково-метод. часопис / МОН України ; АПН України ; Ін-т вищої освіти України. – 2009. – №1 (32). – С. 43–52.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти [Текст] / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.
11. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти [Текст] : [монографія] / А. О. Ярошенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

**V. P. OLLO**

Odesa

### **SCIENTIFIC PRINCIPLES AND APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION OF THE STATE PENITENTIARY SERVICE**

*A significant part of the pedagogical publications of scientists, who were studying the penitentiary system, is concerning the possibilities of prison pedagogy in the process of re-socialization. However, questions of formation of professional competence of convicted persons, who are receiving the education in penal institutions, are yet little explored. The article prompted the author's vision of practice teaching staff with special contingent. We offer to organize training activities in vocational education through the introduction of scientific principles and approaches. The most effective are the principles of humanism, subjectivity, availability, tolerance, cooperation, participants in the educational process, the unity of diagnosis and correction, focus on cognitive, creative and social potential audience, identifying and addressing specific opportunities and abilities of students in vocational education, freedom of choice on the basis of meaningfulness each step in getting the students of the profession. The most balanced approach to be implemented are technological, personal, axiological, activity, competence and context. As a result, the practical implementation of selected principles and approaches is expected to significantly increase the level of professional competence of the condemned.*

*Key words: professional competence, principles, approaches, vocational education, penitentiary system.*

**В. П. ОЛЛО**

г. Одесса

### **НАУЧНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СЛУЖБЫ**

*Значительная часть педагогических публикаций ученых, исследующих пенитенциарную систему, касаются возможностей пенитенциарной педагогики в процессе ресоциализации. Однако вопросы формирования профессиональной компетентности осужденных, получающих образование в пенитенциарных учебных заведениях, еще мало исследованы. В статье предложено авторское видение практической деятельности преподавательского состава со спецконтингентом. Предлагаем организовать учебную деятельность в профессионально-технических учебных заведениях на основе внедрения научных принципов и подходов. Наиболее действенными являются принципы гуманизма, субъектности, доступности, толерантности, сотрудничества участников образовательного процесса, единство диагностики и коррекции, ориентация на познавательный, творческий и социальный потенциал слушателей, выявление и учет конкретных возможностей и способностей слушателей во время профессионального обучения, свобода выбора на основе осмысленности каждого действия в получении слушателями профессии. К наиболее взвешенным подходам, которые необходимо реализовать, отнесены технологический, личностный, аксиологический, деятельностный, компетентностный и контекстный. В результате практического внедрения выделенных принципов и подходов ожидаем существенное повышение уровня профессиональной компетентности осужденных.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, принципы, подходы, профессионально-техническое образование, пенитенциарная система.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК 372.894

**О. В. ОРЛЮК**

м. Київ

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ РЕГІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ В КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

*У статті висвітлено методичну систему навчання регіональної історії старшокласників у курсі історії України. Регіональна історія розуміється як комплекс навчальної інформації в середній школі, що є частиною змісту курсу історії України, який вивчає історію окремої території як цілісного феномена в межах адміністративно-територіального чи історико-етнографічного поділу того чи іншого періоду. Також автором розкрито методичні умови ефективного навчання регіональної історії учнів старшої школи.*

*Експериментальна апробація підготовлених навчальних матеріалів, запропонованих автором форм і методів навчання, статистичні обчислення одержаних учнями результатів дають підстави стверджувати, що розроблена методика навчання регіональної історії є дієвою та ефективною для розвитку компетентності учнів з історії.*

*Ключові слова: регіональна історія, історія України, навчання учнів старшої школи.*

Аналіз навчальної літератури дає підстави стверджувати, що досі в методиці навчання історії не розроблено питання про співвідношення регіонального, локального (місцевого) та загальнонаціонального аспектів у шкільному курсі історії. Саме тому методичною проблемою залишається представлення всіх регіонів на уроках історії України в старших класах.

Пошуку оптимальних моделей змісту шкільної історичної освіти й методології її побудови, питанням національної та регіональної історії присвячено праці та статті вітчизняних і зарубіжних учених К. Баханова, Я. Верменич, Т. Ладиченко, О. Пометун, А. Старевої, О. Удода, Г. Фреймана та ін. Також можна констатувати, що історико-методичні аспекти вивчення регіональної історії в навчальному курсі історії України поки що не були предметом окремого дослідження.

Метою статті є висвітлення результатів упровадження авторської експериментальної методики навчання старшокласників регіональної історії в курсі історії України.

Дослідивши нормативне забезпечення навчання регіональної історії, ми дійшли висновку, що Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти не містить спеціальних вимог до виокремлення регіональної історії, але автори чинних навчальних програм з історії України для 10–11 класів загальноосвітньої школи приділили окрему увагу регіональній та місцевій історії (історії

краю). Зокрема в програмі зазначено, що це дає можливість виховувати патріотичні та державницькі почуття й моральні якості школярів, посилити інтерес до історичної інформації. Проте в змісті програми замість задекларованого акценту на регіональній історії учням пропонується зосередити увагу на історії рідного краю в межах «населений пункт – область».

Аналіз чинних підручників з історії України для старшокласників показує, що регіонально зорієнтований навчальний зміст частково внесено до масиву навчального матеріалу національної історії. Однак очевидно, що основний акцент у вивченні регіональної історії зроблено на формуванні системи знань у загальнонаціональному контексті із забезпеченням відповідної синхронності.

Проведені теоретичні дослідження засвідчили, що результатом опанування учнями регіональної історії буде зростання рівня їхньої історичної компетентності. Тому для оцінки ефективності авторської методики навчання регіональної історії необхідним було напрацювання інструментів відповідних вимірювань. Ми спиралися на положення про те, що навчання регіональної історії повинно сприяти розвитку просторового, логічного й аксіологічного складників предметної історичної компетентності учнів. Зазначені компоненти, сформовані на матеріалі регіональної історії, можна поєднати в межах поняття «компетентність із регіональної історії». Са-

ме за рівнем сформованості цього комплексу можна визначити ефективність розробленої методики та статистично вирахувати результати навчальної діяльності.

Критеріями для оцінки рівнів історичної компетентності учнів нами обрано такі складні вміння:

- орієнтуватися в історичному часі та просторі;

- аналізувати, пояснювати історичні факти, визначати поняття, виявляти зв'язки, тенденції, формулювати положення, концепції;
- давати власні оцінки й висувати версії історичного руху та розвитку.

На основі досліджень виявлено, що за сформованістю цих умінь учнів можна розподілити на чотири рівневі групи.

Критерій	Показники низького рівня	Показники середнього рівня	Показники достатнього рівня	Показники високого рівня
орієнтуватися в історичному часі та просторі	учні показують деякі регіональні історико-географічні об'єкти на історичній карті, пов'язуючи їх із певним періодом після показу цих об'єктів учителем або іншими учнями	за допомогою вчителя учні показують на історичній карті місця історичних подій, пов'язаних із регіональною історією певного періоду часу	використовуючи легенду історичної карти і картосхеми, учні визначають межі регіону (історико-географічного, історико-етнографічного, адміністративного) та супроводжують показ історичних об'єктів регіону словесним описом, визначаючи часові межі	учні систематизують дані історичних карт, використовують їх для характеристики та порівняння подій, процесів і явищ регіональної історії в певний період
аналізувати, пояснювати історичні факти, дефінувати поняття, виявляти зв'язки, тенденції, формулювати положення, концепції;	учні визначають наявність чи відсутність зв'язку між окремими явищами з регіональної історії та національної історії на рівні «так – ні»	учні визначають основні характеристики явища з регіональної історії, відповідаючи на запитання вчителя, висвітлюють окремі зв'язки між явищами регіонального та національного рівня	учні аналізують історичні факти регіонального рівня на основі їхнього опису і наочного відображення. Характеризують явища регіонального рівня (причини, наслідки, значення), порівнюють їх вплив на процеси національної історії	учні вільно володіють основними логічними операціями зіставлення, порівняння, розуміння специфічності історії регіону, презентують власну версію, оцінку історичних явищ регіонального рівня
формулювати власні оцінки й версії історичного руху та розвитку	учні висловлюють емоційне ставлення до окремих подій, історичних постатей із регіональної історії на рівні оцінки «добре – погано», «подобається – не подобається»	учні висловлюють ставлення до окремих подій, явищ, історичних постатей з історії регіону, використовуючи оцінку та окремі аргументи з підручника, додаткових матеріалів або наведених учителем	учні висловлюють оцінні судження з власною аргументацією, наводячи один-два приклади своєрідності явищ регіонального рівня, ідентифікують себе та інших в історії свого регіону;	учні вільно висловлюють власні судження та переконливо їх аргументують, презентують власну оцінку подій та явищ з історії свого регіону, наводячи приклади з власних розвідок і досліджень, виявляючи власну ідентичність через історію рідного регіону, пишуть історичні есе відповідної тематики

Математична обробка результатів, продемонстрованих учнями шкіл м. Києва, де проводилось дослідження, показала, що більшість (до 55% від загальної кількості учнів) знаходяться за всіма показниками на низькому та достатньому рівнях сформованості історичної компетентності. Додаткове опитування учнів за розробленими нами анкетами на констатувальному етапі дослідження також виявило значний невикористаний потенціал матеріалу регіональної історії для формування предметної компетентності учнів з історії.

Результати опитування вчителів виявили необхідність надання їм цілеспрямованої методичної допомоги з питань змісту та структури уроків із регіональної історії; особливостей формування просторового, логічного й аксіологічного складників предметної компетентності з історії.

Експериментальна методика навчання регіональної історії, розроблена нами, складалася з трьох компонентів: *цільового* – формування просторового, логічного, аксіологічного елементів компетентності старшокласників із регіональної історії; *змістового* – виокремлення з курсу історії України регіонально орієнтованого змісту відповідно до навчальної програми з історії України 10–11 класів; *діяльнісного* – застосування інтерактивних методів і прийомів роботи учнів на уроках історії, розв'язання пізнавальних завдань регіональної історії.

Щоб реалізувати процес навчання, який би відповідав завданням дослідження, автором визначено базові умови ефективного навчання старшокласників регіональної історії, серед яких:

- спеціальна увага вчителя до опрацювання учнями змін у змісті поняття «регіон» з одночасним набуттям умінь конкретизувати відповідні події й процеси в часі та просторі;
- викладання регіональної історії у курсі загальнодержавної / національної історії з позицій мультиперспективності та багаторакурсності;
- виокремлення на уроках регіонально орієнтованого навчального змісту із відповідними завданнями та запитаннями до учнів, спрямованими на розвиток предметної історичної компетентності учнів;

- забезпечення активної діяльності учнів на уроках із навчання регіональної історії за допомогою інтерактивних методів навчання.

На основі названих положень, розроблено близько 20 уроків та фрагментів уроків для учнів старших класів із регіональної історії.

Розробка змістового компонента нашої методики здійснювалась на основі навчального матеріалу, передбаченого навчальними програмами та підручниками. Виокремлено змістові фрагменти пов'язані з регіональною історією, розроблено комплекс відповідних питань і завдань. Кожний фрагмент опрацьовувався з урахуванням необхідності роботи учнів з історичною картою для формування просторової компетентності, формулювали завдання для формування логічної компетентності та завдання й ситуації для формування аксіологічної компетентності.

Ці заняття проводились у кількох школах Києва спеціально підготовленими вчителями. Для вчителів організовано кілька підготовчих занять, під час яких у них формувалась мотивація та розуміння змісту регіональної історії, її місця серед інших «історій»: глобальної, національно-державної, локальної тощо; розуміння відмінностей регіональної історії від історичного краєзнавства, особливостей методики організації діяльності учнів на цих уроках.

Для оцінки успішності запропонованої методики зроблено порівняння рівнів сформованості історичної компетентності учнів до початку апробації запропонованої системи навчання та після неї. Такі виміри проводились за допомогою виконання учнями тестових завдань та заповнення опитувальників.

Ці результати в кількості осіб та у відносних частотах для учнів контрольних і експериментальних класів наведено в таблиці 1.

Обробка наведених у таблиці результатів здійснювалась на засадах статистичного аналізу нуль-гіпотези й альтернативної гіпотези. Нуль-гіпотеза в цьому випадку – це припущення про відсутність значущих відмінностей між двома вибірками (контрольні й експериментальні класи) після закінчення експерименту. Підтверджується нуль-гіпотеза статистично незначними (за *t*-критерієм) відмінностями в рівнях сформованості пред-

Таблиця 1

## Рівні сформованості компетентності учнів з регіональної історії після формульованого етапу експерименту

Рівні сформованості компетентності з регіональної історії	Контрольні класи (осіб)	Експер. класи (осіб)	Контрольні класи (відн. част.)	Експер. класи (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	29	56	0,14	0,25	0,09
Достатній	44	62	0,19	0,28	0,09
Середній	114	89	0,50	0,40	0,10
Низький	39	15	0,17	0,07	0,10
Усього	226	222	1,00	1,00	

метної компетентності з регіональної історії. Це означає, що розроблена нами експериментальна методика навчання є недієвою.

Альтернативна гіпотеза заперечує нульову гіпотезу. Вона полягає в тому, що експериментальна методика спричинила значущі відмінності між двома вибірками, оскільки всі інші чинники впливу на учнів були нівельовано. Альтернативна гіпотеза підтвердиться, якщо найменша різниця двох частот буде статистично значущою.

Взявши табличні дані (табл. 1), ми перевірили статистичну значущість найменшої різниці двох частот (0,09), що характеризують відмінності між учнями з достатнім рівнем сформованості компетентності з регіональної історії. Перевіримо гіпотезу про значущість цієї різниці

$$P_1 = 0,19; P_2 = 0,28.$$

Різниця між вірогідностями  $P_1$  і  $P_2$  у відносних частотах:

$$\alpha = P_1 - P_2 = |0,09|.$$

Обчислюємо середню помилку вірогідності відтворення результатів опитування:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,19(1-0,19)}{226}} = 0,026;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,28(1-0,28)}{222}} = 0,030.$$

Обчислюємо середню помилку різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,038.$$

На основі отриманих даних обчислюємо нормоване відхилення різниці вірогідностей:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,09}{0,039} = 2,3.$$

Одержаний результат ми порівняли з табличним значенням критичних точок  $t$ -розподілу Стьюдента. На рівні значущості  $\alpha = 0,05$  для нашого випадку ступенів свободи табличний коефіцієнт  $t$  дорівнює 1,96.

Оскільки обчислений нами фактичний коефіцієнт  $t_\alpha = 2,3$ , а це число більше табличного, то можна зробити такий висновок:

- нуль-гіпотеза про однорідність двох вибірок є хибною;
- існують суттєві відмінності між вибірками експериментальних та контрольних класів після закінчення експериментального навчання.

Оскільки основним чинником, що відрізняв навчання в межах двох вибірок, була експериментальна методика, то можна зробити висновок про її ефективність, що підтверджено статистичними обчисленнями.

Але впевнено стверджувати про ефективність методики можливо, якщо буде статистичне підтвердження значних відмінностей у початковому та кінцевому станах учнів експериментальних класів та статистично незначущих – у початковому й кінцевому станах учнів контрольних.

Отримані дані після закінчення дослідження та дані про початковий стан експериментальних класів узагальнено нами в таблиці 2 у кількості осіб та у відносних частотах.

Так само і в цьому випадку ми висуваємо нуль- й альтернативну гіпотези:

- нуль-гіпотеза: відсутність значущих відмінностей між початковим і кінцевим

Таблиця 2

## Рівні сформованості компетентності учнів експериментальних класів з регіональної історії до і після формувального етапу експерименту

Рівні сформованості просторової компетентності	Експер. класи до (осіб)	Експер. класи після (осіб)	Експер. класи до (відн. част.)	Експер. класи після (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	27	56	0,12	0,25	0,13
Достатній	35	62	0,16	0,28	0,12
Середній	108	89	0,49	0,40	0,09
Низький	52	15	0,23	0,07	0,16
Усього	222	222	1,00	1,00	

станами одної вибірки (експериментальні класи);

- альтернативна гіпотеза: існування значущих відмінностей між початковим і кінцевим станами одної вибірки (експериментальні класи).

Альтернативна гіпотеза підтвердиться, якщо найменша різниця двох частот буде статистично значущою.

Взявши табличні дані (табл. 2), ми перевірили статистичну значущість найменшої різниці двох частот (0,09), що характеризують відмінності між учнями із середнім рівнем сформованості компетентності з регіональної історії. Перевіримо гіпотезу про значущість цієї різниці.

Обчислені вірогідності  $P_1$  і  $P_2$ :

$$P_1 = 0,049; P_2 = 0,40.$$

Різниця між вірогідностями  $P_1$  і  $P_2$  у відносних частотах:

$$\alpha = P_1 - P_2 = |0,09|.$$

Обчислюємо середню помилку вірогідності відтворення результатів опитування:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,049(1-0,049)}{222}} = 0,033;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,40(1-0,40)}{222}} = 0,033.$$

Обчислюємо середню помилку різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,046.$$

На основі отриманих даних обчислюємо нормоване відхилення різниці вірогідностей:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,09}{0,046} = 1,96.$$

Одержаний результат ми порівняли з табличним значенням критичних точок  $t$ -розподілу Стьюдента. На рівні значущості  $\alpha = 0,05$  для нашого випадку ступенів свободи табличний коефіцієнт  $t$  дорівнює 1,96.

Оскільки обчислений нами фактичний коефіцієнт  $t_\alpha = 1,96$ , то можна зробити такий висновок:

- нуль-гіпотеза про однорідність двох вибірок є хибною;
- існують статистично значущі відмінності між початковим і кінцевим станами вибірки експериментальних класів.

Оскільки основним чинником, що впливав на навчання в експериментальних класах була наша методика, то можна зробити висновок про її ефективність, що підтверджено статистичними обчисленнями.

Також нам потрібно статистично підтвердити статистично незначущі відмінності в початковому та кінцевому станах учнів контрольних класів.

Отримані дані після закінчення дослідження та дані про початковий стан контрольних класів узагальнено нами в таблиці 3 у кількості осіб та у відносних частотах.

Ми висуваємо нуль- й альтернативну гіпотези:

- нуль-гіпотеза: відсутність значущих відмінностей між початковим і кінцевим станами одної вибірки (контрольні класи);
- альтернативна гіпотеза: існування значущих відмінностей між початковим і кінцевим станами одної вибірки (контрольні класи).

Нуль-гіпотеза підтвердиться, якщо найбільша різниця двох частот не буде статистично значущою.



Таблиця 3

## Рівні сформованості компетентності учнів контрольних класів з регіональної історії до і після формульованого етапу експерименту

Рівні сформованості просторової компетентності	Контр. класи до (осіб)	Контр. класи після (осіб)	Контр. класи до (відн. част.)	Контр. класи після (відн. част.)	Різниця у відн. част.
Високий	22	29	0,10	0,14	0,04
Достатній	38	44	0,17	0,19	0,02
Середній	111	114	0,49	0,50	0,01
Низький	55	39	0,24	0,17	0,07
Всього	226	226	1,00	1,00	

Взявши табличні дані (табл. 2.7), ми перевірили статистичну значущість найбільшої різниці двох частот (0,04), що характеризують відмінності між учнями із високим рівнем сформованості компетентності з регіональної історії. Перевіримо гіпотезу про значущість цієї різниці.

Обчислені вірогідності  $P_1$  і  $P_2$ :

$$P_1 = 0,10; P_2 = 0,14.$$

Різниця між вірогідностями  $P_1$  і  $P_2$  у відносних частотах:

$$\alpha = P_1 - P_2 = 0,04.$$

Обчислюємо середню помилку вірогідності відтворення результатів опитування:

$$S_{p1} = \sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{N}} = \sqrt{\frac{0,10(1-0,10)}{226}} = 0,020;$$

$$S_{p2} = \sqrt{\frac{P_2(1-P_2)}{N_2}} = \sqrt{\frac{0,14(1-0,14)}{226}} = 0,025.$$

Обчислюємо середню помилку різниці вірогідностей:

$$S_d = \sqrt{S_{p1}^2 + S_{p2}^2} = 0,032.$$

На основі отриманих даних обчислюємо нормоване відхилення різниці вірогідностей:

$$t_\alpha = \frac{P_2 - P_1}{S_d} = \frac{0,04}{0,032} = 1,25.$$

Одержаний результат потрібно порівняти із табличним значенням критичних точок  $t$ -розподілу Стюдента. Знаходимо в таблиці (на рівні значущості  $\alpha = 0,05$ ) для нашого випадку ступенів свободи табличний коефіцієнт  $t$  дорівнює 1,96.

Оскільки обчислений нами фактичний коефіцієнт  $t_\alpha = 1,25$ , а це число менше таблич-

ного, що визначає випадкове коливання, то можна зробити такий висновок:

- нуль-гіпотеза про однорідність початкового та кінцевого станів вибірки контрольних класів є істинною;
- відсутність статистично значущих змін у контрольних класах пояснюється відсутністю експериментальної методики.

Отже, статистичні обчислення результатів формульованого етапу нашого педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що розроблена методика навчання регіональної історії є дієвою та ефективною для розвитку компетентності учнів із регіональної історії.

Працюючи з учнями за запропонованою методикою, вчителі-експериментатори отримали цінний професійний досвід, який допоможе в майбутньому претендувати на вищі атестаційні категорії та педагогічні звання під час чергової атестації.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, зокрема подальшого вивчення потребують питання визначення навчальної мети регіональної історії в курсі історії України; підходи до відбору змісту регіональної історії; професійної підготовленості вчителя історії до навчання регіональної історії в курсі історії України.

## Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі : колективна монографія / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець, Н. Венцева, О. Гуренко, Д. Десятов, Г. Кашкар'юв, В. Мирошніченко, О. Мокрогуз, В. Нишета, А. Федчиняк ; за заг. ред. д. пед. н., проф. К. Баханова. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 520 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України ; [авт. : В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін. ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр. : с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
6. Старева А. М. Методика навчання історії: особистісно орієнтований підхід: навч. посібник / А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 332 с.

**О. В. ОРЛЮК**

Київ

### **EXPERIMENTAL METHODS OF TEACHING REGIONAL HISTORY OF SENIOR PUPILS IN THE COURSE OF THE HISTORY OF UKRAINE**

*The article highlights the approaches to teaching regional history in high schools. Today the regional history at school is concluded as a part of the content of the course the history of Ukraine in high school. It is a complex of educational information, which studied the history of particular area as an integral phenomenon within the administrative-territorial or historical-ethnographic division during a given history period.*

*In the article pedagogical conditions of effective teaching regional history high school students were described. Experimental testing of prepared training materials offered by the author of the forms and methods, statistical calculations obtained by students results imply that the technique of regional history teaching is effective and efficient for the development of competence of students of history.*

*Key words: regional history, history of Ukraine, teaching high school students.*

**Е. В. ОРЛЮК**

г. Киев

### **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В КУРСЕ ИСТОРИИ УКРАИНЫ**

*В статье освещена методическая система обучения региональной истории старшекласников в курсе истории Украины. Региональная история понимается как комплекс учебной информации в средней школе, которая является частью содержания в курсе истории Украины, изучающей историю отдельной территории как целостного феномена в пределах административно-территориального или историко-этнографического разделения в тот или иной период. Также автором раскрыты методические условия эффективного обучения региональной истории для учащихся старших классов.*

*Экспериментальная апробация подготовленных учебных материалов, предлагаемых автором форм и методов обучения, статистические расчеты полученных учениками результатов дают основания утверждать, что разработанная методика обучения региональной истории является действенной и эффективной для развития компетентности учащихся по истории.*

*Ключевые слова: региональная история, история Украины, обучение учащихся старшей школы.*

Стаття надійшла до редколегії 12.12.2014

УДК [378.091.312:004.77]-057.87

**І. І. ОСТАПІВСЬКА**

м. Луцьк

shuhlyadka@ukr.net

## НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

*Результати, опубліковані в статті, базуються на дослідженні навчальної (у тому числі й проходження практик) та наукової діяльності студентів спеціальності «Початкова освіта» педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Виявлено та актуалізовано негативні впливи використання Інтернету на формування особистості майбутніх учителів початкових класів, їхні професійні якості в процесі навчання (у тому числі під час самостійної та наукової роботи, проходження практик).*

*Ключові слова: Інтернет, педагог, початкова школа, негативний вплив Інтернету.*

Двадцять перше століття можна справедливо назвати ерою інформації та комп'ютерних технологій. Сьогодні важко навіть уявити галузь людської життєдіяльності, яка б не була пов'язана з нею. Тому для успішної соціалізації нашим сучасникам потрібно бути інформаційно компетентними. Інформаційна компетентність (інформаційно-комунікаційна компетентність) – це одна із ключових компетентностей, якими повинна володіти сучасна людина. Крім того, глобальна інформатизація всіх ділянок і рівнів людського буття значно впливає на формування світогляду та морально-етичної сфери особистості. Таким чином, практично необмежена кількість різноманітної за змістовим наповненням, формою подачі та методами й засобами опрацювання інформація суттєво впливає на формування сучасної особистості в цілому, причому цей вплив може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Важливим його складником є глобальна комп'ютерна мережа Інтернет. Безперечно, використання її ресурсів та можливостей значно полегшує життя наших сучасників, проте з плином часу значно зросла кількість Інтернет-чинників, які можуть спричинити значний негативний вплив на формування різноманітних особистісних якостей людини.

Не тільки основна знаннева та навичкова база, але й більшість особистісних утворень поинає активно формуватися у школі, а їхні основні положення подаються в молодших класах. Таким чином, те, на скільки успішно в майбутньому особистість зуміє освоїти та використовувати в повсякденному житті не тільки власні знання, уміння та навички, але

й те, як вона сприйматиме світ та себе в ньому, які переконання та моделі поведінки завоює значною мірою залежить від учителів початкових класів. Тому сучасному педагогу необхідно бути не тільки висококваліфікованим професіоналом, але й слугувати прикладом для наслідування зразків поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Отже, постає питання дослідити та виявити існуючі фактори негативного впливу на формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, зосередивши увагу на так званих Інтернет-чинниках.

Основи досліджень використання комп'ютерної техніки та інформатики в освіті належать А. Єршову, І. Роберт, Ю. Машбіцу. На сьогодні значний внесок у дослідження процесів інформатизації в освіті зробили М. Жалдак та В. Кремень. Технологічний підхід під час використання останніх досягнень комп'ютерної науки та техніки – нові інформаційні технології навчання (освіти) досліджували Н. Волкова, Н. Дудник, К. Нісімчук, О. Пехота, М. Чепіль, Е. Федорчук та ін.

Метою нашого дослідження є актуалізація та дослідження сучасних особливостей негативного впливу Інтернету на формування особистості майбутніх учителів початкових класів у процесі їхнього навчання. Для досягнення сформульованої мети нами представлено й вирішено такі завдання: 1) проаналізовано наукові праці та досвід навчально-виховної діяльності, присвячені застосуванню сучасних інформаційних технологій в освіті; 2) узагальнено різноманітні аспекти впливу ресурсів всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет на формування особистості

(введено й визначено сутність терміна «Інтернет-чинники»); 3) проаналізовано можливі причини формування негативних особистісних якостей у студентів-майбутніх учителів початкової школи, що виникають під впливом Інтернет-чинників, і подано загальні рекомендації для їхньої профілактики.

Сьогодні важко навіть уявити будь-який навчальний заклад без використання останніх досягнень комп'ютерної науки та техніки. Їх застосовують не тільки педагоги як ефективні засоби підвищення інтенсивності й ефективності навчально-виховного процесу, здобувачі освіти (учні та студенти) у процесі навчання та самостійної освітньої роботи, науковці (для підготовки, організації, проведення й оформлення та презентації результатів досліджень), але й менеджери освіти (керівники освітніх установ: директори, ректори тощо). Проте впровадження комп'ютера в царину освіти розпочалось тільки у 70-х роках минулого століття, вони використовувались переважно у вищій школі та базувались на принципах програмованого навчання та реалізовувались засобами автоматизованих навчальних систем (АНС). Передумовою масового запровадження нових технологій навчання, які базуються на використанні останніх досягнень комп'ютерної науки та техніки, прийнято вважати прийняту у 1985 р. урядову постанову «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес». Для виконання цієї постанови багато вчителів точних наук (математики, фізики) пройшли підвищення кваліфікації, яка передбачала обов'язкове навчання інформатики та комп'ютерної техніки, а у вищих навчальних закладах відкривались спеціальності педагогів-інформатиків та готувались відповідні навчальні дисципліни. З подальшим удосконаленням комп'ютерних технологій, розширенням сфер їхнього проникнення в людське буття та збільшення обсягів інформації, яка циркулює у суспільстві, виникла нагальна потреба в розробці змісту та поняттєвого апарату освіти, які б забезпечували підготовку особистостей, здатних успішно соціалізуватись за таких умов. Таким чином, до широкого вжитку увійшли такі терміни: «інформатизація суспільства», «інформатизація освіти», «нова інформаційна

технологія» та ін. (згідно з Концепцією інформатизації освіти, 1988 р.) [1, 164].

Із інтенсифікацією процесу інформатизації освіти, яка передбачає цілу низку соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем різноманітною інформаційною продукцією, засобами та відповідними їм технологіями, впровадження в усі освітні заклади інформаційних засобів, що ґрунтуються на останніх досягненнях комп'ютерної науки та техніки, а також інформаційної продукції і педагогічних технологій, які базуються на цих засобах [3, 149]. Вона зумовлена розширенням обсягу та поглибленням змісту системи знань, котра стосується пошуку, вироблення, отримання, передачі, перетворення, зберігання, пошуку практичного застосування інформації в найрізноманітніших її видах у природі, суспільстві, технічній сфері тощо. Інформатизація освіти вимагає, у першу чергу, зміни мети та змісту навчання, які, як зазначає О. Пехота, відбувається у трьох напрямках:

- I) напрям, пов'язаний із становленням навчальних дисциплін, які забезпечують підготовку учнів у галузі інформатики;
- II) напрям, пов'язаний із активним використанням комп'ютерів і комп'ютерних мереж у всіх галузях людської життєдіяльності та зміною предметного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти;
- III) напрям, пов'язаний із впливом глобальної інформатизації на мету навчання [1, 167].

Слід зазначити, що використання останніх досягнень у галузі інформатики, інформаційних технологій, комп'ютерних комунікацій (мережевих технологій) тощо спричиняє цілу низку як позитивних, так і негативних впливів на всіх учасників освітнього процесу. Відповідно до мети нашого дослідження детальніше зупинимось на II напрямі зміни мети та змісту навчання. Зокрема розглянемо особливості використання глобальної комп'ютерної мережі Інтернет студентами спеціальності «Початкова освіта» та її вплив на формування особистості майбутніх учителів молодших класів, зокрема можливі негативні аспекти. Наведені нижче результати отримано нами в результаті проведення лонгitudного спостереження за навчальною (у тому числі й самостійною), науковою діяльністю студентів, підготовкою та проходженням ни-

ми педагогічних практик різного типу, бесід, анкетувань.

Розглядаючи вплив Інтернету на формування особистісних і професійних якостей майбутніх учителів I–IV класів, визначимо поняття «Інтернет-чинники» та «Інтернет-чинники впливу».

Інтернет-чинник – це сукупність технічного та програмного забезпечення, яке забезпечує користувачеві доступ до мережі, використання наявних у ній та створення нових ресурсів, інформації представленої у різному вигляді (текстова, звукова, відео, анімація тощо) та сервісів мережі (пошукові системи, сайти, бази даних, електронна пошта, засоби онлайн- і офлайн-спілкування тощо).

Інтернет-чинники впливу – сукупність Інтернет-чинників, які спричиняють позитивні чи негативні зміни в структурі особистості.

На сьогодні практично кожен студент має можливість користуватись Інтернетом у навчальних закладах, удома, комп'ютерних клубах, бібліотеках тощо та значна частина використовує ці можливості. Так, за результатами проведеного протягом 2011/12 – 2014/15 навчальних років анкетування серед студентів спеціальності «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, у якому взяло участь 326 студентів I–VI курсів, встановлено, що 272 студенти (83,44%) користуються Інтернетом (зокрема мобільним) [2]. Аналізуючи причини та наслідки негативного впливу Інтернету на майбутніх учителів молодших класів ми будемо базуватись на потребах, які спонукають студентів до використання Інтернету для вирішення власних (у першу чергу, – освітніх завдань). Розглянемо три групи потреб:

- 1) необхідність у доступі до різноманітної інформації та засобів її обробки;
- 2) задоволення потреби в спілкуванні;
- 3) потреба в самоактуалізації та самоствердженні. Використання Інтернет-чинників для задоволення кожної із вище вказаних груп може спричинити як позитивний, так і негативний вплив. Розглянемо їх детальніше.

1. Задоволення потреби в доступі до різноманітної інформації та засобів її обробки. Сьогодні дедалі справедливішим стає твердження: «У Інтернеті є все, а якщо цього не-

має в Інтернеті, то воно не існує взагалі». Дійсно, сьогодні в глобальній мережі можна знайти значні об'єми інформації із найрізноманітніших сфер науки, техніки, культури, соціального та політичного життя суспільства тощо, відомості про різноманітні послуги, купівлю-продаж товарів, можливості заробітку й тому подібні дані. Також в Інтернеті можна отримати чи використувувати безпосередньо велику кількість програмних засобів для різноманітної роботи з інформацією (редактори різних типів, програми-перекладачі, прикладне програмне забезпечення для конвертації інформації, антивірусні й архіваційні програми тощо). Така легкодоступність як самої інформації, так і засобів роботи є дієвим Інтернет-чинником впливу на студента, який може стати причиною цілої низки негативних наслідків. Серед них назвемо такі:

- 1) формування легковажного, несерйозного ставлення до навчання. У студентів може сформуватися думка про те, що для отримання ґрунтовних знань, формування та розвитку певних професійних умінь та навичок достатньо просто увійти в Інтернет та знайти в ньому потрібну інформацію і, за наявності необхідності та бажання, провести її обробку із використанням потрібних засобів;
- 2) регрес у сферах культури праці та навчальної діяльності (або їхня несформованість). У першу чергу, він виражається в невмінні правильно розпланувати свою діяльність: студент виділяє недостатню кількість часу на опрацювання певної інформації, виконання конкретного завдання. Наслідком цього часто також є неналежне виконання й оформлення результатів проведеної роботи. Яскравим прикладом є використання програм-перекладачів: більшість із них перекладає тексти дослівно не враховуючи зміст, тому трапляються курйозні випадки перекладу з російської мови, наприклад речення «На деревах набухли почки» в українському варіанті отримали: «На деревах набубнявіли нирки (замість бруньки)»;
- 3) формування неякісної інформаційно-навігової бази. В наш час у глобальній комп'ютерній мережі міститься величезний об'єм інформації, проте вона не завжди є коректною, актуальною, своєчасною. На жаль, на сьогодні не існує ефективних засобів, які б дозволяли контролювати якість наявних інформаційних Інтернет-ресурсів. Тому часто трапляються ситуації, коли засвоєні із

використанням знайденої у мережі інформації знання є хибними, а завдання виконано неправильно. Особливо часто в такі ситуації потрапляють студенти, у яких недостатньо сформовані логічне та критичне мислення та низький рівень загальних знань із навчальних предметів. Так, у процесі спостереження за навчальною діяльністю студентів ми стикались із випадками, коли готуючи інформаційну картку про життя та творчість Дж. Байрона студент розмістив для ілюстрації матеріалу портрет Данте (помилка сталась через те, що відомості були взяті з різних сайтів: на одному з них знаходились біографічні відомості письменників, а на іншому – портрети; через низький рівень знань студента та несформованість логічного та критичного мислення студентів не вдалось правильно скомпонувати різні інформаційні складники);

- 4) засвоєння та пропагування у власному житті неправильних морально-етичних цінностей та моделей соціальної поведінки. Під час роботи в Інтернеті студент може стикнутися з інформацією в різних видах (текстах, відео, анімації, графіці тощо), яка пропагує жорстокість, насильство, расову та національну неприязнь, моделі асоціальної й аморальної поведінки. Причому небезпеку становлять не тільки відомості, із якими можна зустрітись під час навігації всесвітньою павутиною, але й повідомлення, які надходять на електронну пошту чи залишаються на сторінках у соціальних мережах.

2. Задоволення потреби в спілкуванні. Спілкування – одна з важливих потреб людини. Виникнення комп'ютерних мереж, зокрема глобальних, відкрило цілком нові можливості для його проведення. За результатами спостережень фахівців, проведених наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вітчизняними вченими, робота в комп'ютерних мережах активізує потребу учнів та студентів бути членом суспільства. Відзначається поліпшення письменності та розвитку мовлення через телекомунікаційне спілкування, підвищення їхнього інтересу до навчання і, як наслідок, загальне зростання успішності [1, 175–176]. Взявши до уваги власні спостереження та результати бесід, ми встановили, що сьогодні цей висновок є правильним лише частково. Дійсно, використовуючи засоби Інтернету студенти отримують можливість спілкуватись між собою та педагогами в процесі навчання та приватно. Вони, використовуючи

можливості передавати інформацію різного виду та в різних часових режимах (із урахуванням часу – онлайн (чати, конференції тощо) та без урахування часу – офлайн (електронна пошта, форуми, блоги тощо)). Проте таке узвичаєння мережевого спілкування сьогодні часто стає причиною виникнення цілої низки негативних впливів на особистість майбутнього педагога-початківця. Серед них назвемо такі:

- 1) зниження культури мовлення, грамотності та загальної культури спілкування в цілому. Причинами таких негативних явищ є: а) умисне використання граматично неправильних мовленевих конструкцій, русизмів, ненормативної лексики тощо; б) культивування в приватному спілкуванні своєрідного «мережевого суржика» (слів та словосполучень або комбінацій знаків, які використовують для позначення певних понять; в) недотримання правил культури спілкування. На жаль, трапляються випадки, коли увійшовши до групи, яка у своєму спілкуванні використовувала повністю чи частково зазначені вище відхилення від правил та норм мовлення та спілкування, студент переносив подібну манеру комунікації й на процес реального спілкування із оточуючими;
- 2) переживання стресових ситуацій (у крайніх випадках – розлади психіки) як наслідок мережевого хуліганства й насильства. Через низькі можливості захисту приватної інформації та власних Інтернет-ресурсів (сторінок у соціальних мережах, приватних електронних поштових скриньок тощо) частина студентів зазнає періодичних або довготривалих (постійних) нападів мережевих хуліганів або піддається мережевому насильству. Результатами діяльності Інтернет-хуліганів є, як правило, псування розміщеної на приватних ресурсах інформації, розсилка спаму чи вірусних файлів. Більш жорстокою є діяльність осіб, які займаються мережевим насильством; вони здійснюють різноманітні дії, які можуть зашкодити як репутації, так і психічному та навіть фізичному здоров'ю їхньої жертви: нелегальне оприлюднення закритої приватної інформації, свідомі публікації неправдивих компрометуючих відомостей (наклепи), образи та погрози тощо. Інколи внаслідок їхньої діяльності можуть розвинути почуття тривожності, різноманітні фобії, відчуття власної незахищеності, трапляються, навіть, серйозні нервові розлади. Також бувають випадки, коли особи, які зазнавали впливу Інтернет-хуліганства та мереже-

вого насильства, самі починали його практикувати;

- 3) пропагування та проведення мережевого хуліганства й насильства. Така діяльність, як правило, спричиняється зовнішніми факторами: особливостями виховання та світогляду особистості; шкідлива діяльність у мережі для утвердження себе серед свого оточення, так би мовити, – «за компанію»; як відповідь на хуліганські та насильницькі дії; як результат зовнішніх мотиваторів (зразків поведінки оточуючих, книг, фільмів, відео роликів тощо). Така своєрідна комунікаційна діяльність у мережі часто відображається на формуванні негативних рис характеру і зверхній, не толерантній, неадекватній й, інколи, жорсткій поведінці в реальному спілкуванні.

3. Задоволення потреби в самоактуалізації та самоствердженні. Звичайно, існує значна кількість Інтернет-чинників, які дозволяють самоствердитись як безпосередньо в межах комп'ютерної мережі, так і опосередковано, використовуючи її засоби. Детальніше зупинимось на негативних наслідках задоволення цієї потреби. Крім уже описаних вище Інтернет-хуліганства мережевого насильства, актуалізації та самоствердженню сприяють ведення сторінок у соціальних мережах, участь у віртуальних співдружностях (групах), захоплення мережевими комп'ютерними іграми (особливо, онлайн-іграми). Негативного забарвлення ці чинники набувають, коли вони перетворюються на життєву необхідність, спричиняють залежність. У результаті прогресування цієї залежності студент утрачає зв'язок із реальністю, у нього відбувається переорієнтація життєвих цінностей відповідно до його мережевого «світу», виконання дій у мережі, які сприяють підвищенню авторитету серед відповідного Інтернет-оточення (отримання більшої кількості коментарів, вищих оцінок у соціальних мережах, вищих рівнів чи досягнень у іграх тощо) заміняють прагнення досягнути більших успіхів у реальному житті, спричиняють зниження бажання вдосконалюватись, розвиватись, а також заважають адекватно сприймати дійсність та адекватно реагувати на різні життєві ситуації.

Узагальнивши наслідки негативного впливу Інтернет-чинників на формування особистості майбутніх учителів початкових класів та проаналізувавши причини їхнього виникнення, ми сформулювали такі загальні

рекомендації для їхньої профілактики та корекції. Із цією метою доцільно застосовувати дієву мотивацію до проведення самостійної навчально-пошукової та дослідницької діяльності (наприклад: мотивувати власним прикладом, стимулювати створенням ситуації успіху від оприлюднення результатів тощо); спонукати до поглиблення інформаційної та навчкової баз із навчальних предметів і формувати навички логічного та критичного мислення; формувати культуру мовлення й поведінки в цілому та прагнення свідомо їх дотримуватись під час спілкування; сприяти формуванню світогляду, який базується на загальноприйнятих моральних і етичних нормах, і вольових якостей студента. Слід зазначити, що вибирати форми та методи, завдяки яким можна виконати сформульовані рекомендації, складно, оскільки потрібно обов'язково враховувати мету та завдання в кожному конкретному випадку, особливості кожного конкретного студента та групи в цілому, технічний і методичний потенціал навчального закладу, власної педагогічний стиль і рівень професійної компетентності тощо.

Проведене дослідження дало підстави констатувати, що з підвищенням доступності Інтернету та збільшенням кількості та змістового наповнення його ресурсів значно зростає кількість не тільки позитивних, але й негативних наслідків впливу різноманітних Інтернет-чинників на студентів педагогічних спеціальностей. Виявлено перспективні напрями подальшої роботи, серед яких можна визначити розробку методик запобігання й усунення Інтернет-залежності в процесі навчання, технологію створення мотивації стимулювання ефективного (запобігання плагіату, критичного підходу до отриманої інформації, творчого її подання тощо) використання ресурсів глобальної комп'ютерної мережі.

#### Список використаних джерел

1. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; За ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
2. Остапівська І. І. Аналіз динаміки пріоритетної оцінки проблематики використання сучасних інформаційних технологій навчання майбутніми учителями молодших класів / Ірина Ігорівна Остапівська // Проблеми сучасного педагогічного образования. Сер. : Педагогика и психология : Сборник статей. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч. 5. – С. 148–154.
3. Український педагогічний словник / [упор. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

**I. I. OSTAPIOVSKA**  
Lutsk

### **NEGATIVE INFLUENCE OF THE INTERNET ON STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*The results published in the article are based on research of educational (including passing of practices) and scientific activity of students of specialty «Primary education» of pedagogical college of the Lesya Ukrainka Eastern European National University. It was discovered and actualized negative influencing from the use of the Internet on forming of personality of future teachers of initial classes and their professional qualities in the process of teaching (including – during independent and scientific work, passing of practices).*

*Key words: Internet, teacher, primary school, negative influencing of the Internet.*

**И. И. ОСТАПЬОВСКАЯ**  
г. Луцк

### **НЕГАТИВНОЕ ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Результаты, опубликованные в статье, базируются на исследовании учебной (в том числе и прохождение практик) и научной деятельности студентов специальности «Начальное образование» педагогического института Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки. Обнаружены и актуализированы негативные влияния от использования Интернета на формирование личности будущих учителей начальных классов и их профессиональные качества в процессе обучения (в том числе, во время самостоятельной и научной работы, прохождения практик).*

*Ключевые слова: Интернет, педагог, начальная школа, негативное влияние Интернета.*

Стаття надійшла до редколегії 12.02.2015

УДК 378.14(045)

**Л. П. ПОЛОВЕНКО**  
м. Вінниця  
polovenko\_l@ukr.net

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ**

*У статті розглянуто особливості управлінської діяльності фахівців економічного профілю; проаналізовано сучасні пошуки шляхів удосконалення методології ефективного управління та виокремлено основні напрями: формування управлінської компетентності, управління інтелектуальними ресурсами, управління економічними системами на основі використання новітніх технологій, впровадження методології ефективного управління.*

*Обґрунтовано необхідність модернізації підходів до формування управлінської компетентності майбутніх економістів. Представлено основи й аргументовано переваги загальної методології ефективного управління й самоуправління. Виокремлено ключові поняття теорії управління, розглянуто основні засоби управління та подано алгоритм управління.*

*Ключові слова: управління, система управління, ефективно управління, управлінська компетентність.*

Широке впровадження автоматизованих інформаційних систем у практику діяльності підприємств і організацій, швидкість зміни технологій, інтелектуалізація діяльності та зміна інформаційних потреб працівників дають поштовх утворенню нових рівнів системи управління. Інноваційні зміни в стратегії управління вносять Smart-технології, які перетворюють важку працю на «розумну» й будуються на засадах взаємодії та обміну досвідом. В управлінській діяльності відбуваються настільки швидкі зміни, що сучасним фахів-

цям економічного профілю доводиться в ході роботи кардинальним чином змінювати стратегію та тактику поведінки. Від оперативності прийняття рішень і дій залежить ефективна діяльність та успіх підприємства. В умовах сучасного реформування управлінської діяльності виникає необхідність удосконалення та розробки нових підходів у навчанні майбутніх економістів.

Підготовка фахівців нового формату потребує впровадження таких педагогічних технологій, що дозволять сформувати управлін-



ську компетентність, уміння управляти власними інтелектуальними ресурсами, оволодіти методологією ефективного управління.

Проблематику підвищення ефективності управлінської діяльності в навчально-виховному процесі досліджували Н. Воробйова, А. Грушева, О. Князева, О. Кузнєцова, Л. Сергєєва, Г. Чередніченко, О. Тофлер та ін. Сучасні аспекти підвищення якості управління широко представлено в працях науковців Д. Голдсмїта, М. Жука, К. Клока, В. Ягоднікової та ін.

Мета статті – аналіз сучасних підходів дослідження теорії та практики управління; виокремлення перспективних шляхів удосконалення методології ефективного управління та самоуправління.

Підготовка фахівців економічного профілю, готових до подолання проблем сучасного менеджменту, здатних до використання новітніх технологій, вимагає переосмислення та розуміння необхідності переходу на нову систему суспільного управління.

У сучасних підходах до впровадження нових форм і методів теорії та практики ефективного управління втілюються такі ідеї:

- запровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у сфері управління;
- підготовка фахівців, здатних до управління власними інтелектуальними ресурсами та самоуправління;
- застосування сучасних інструментів управління, впровадження Smart-технологій для вирішення проблем ефективного управління економічними системами;
- втілення концепції переходу на нову систему суспільного управління.

Одним із ключових моментів у процесі професійної підготовки майбутніх економістів є формування управлінської компетентності, яка передбачає оволодіння методологією управління. Оволодіння методологією передбачає розуміння сутності основних категорій управління; формування знань про основні закони та закономірності управління; спроможність абстрагувати, готовність ставити та вирішувати проблеми, розробляючи відповідні методи; здатність аналізувати, планувати, організовувати, конкурувати, координувати та контролювати, приймати рішення в критичних ситуаціях.

Проблематику управління на засадах компетентнісного підходу дослідники переважно розглядають із точки зору менеджменту [3–6]. Поняття «управління», відповідно, трактують у широкому розумінні як вид діяльності щодо керівництва людьми в різноманітних організаціях. Під «ефективністю управління» розуміють здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей відповідно до заданої якості.

У найбільш загальному розумінні «управління» визначають як процес цілеспрямованої дії суб'єкта управління на об'єкт управління для досягнення певних результатів діяльності.

Сучасний енциклопедичний словник термін «управління» тлумачить як функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечують збереження їхньої визначеної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програм та цілей.

Із точки зору економічної кібернетики управління виступає суттєвою ознакою складної системи. Відповідно, термін «управління» трактують як цілеспрямовану дію однієї системи на іншу для зміни її поведінки (стану) відповідно з умовами зовнішнього середовища, що змінюється. Л. Пономаренко [1, 193] визначає поняття «система управління» як організовану динамічну систему зі зворотним зв'язком, у якій реалізуються причинно-наслідкові зв'язки за допомогою принаймні двох каналів.

М. Жук [2, 26] враховує основні типи задач управління та визначає термін «управління» як взаємопов'язану сукупність отримання та обробки інформації, прийняття рішень та здійснення дій суб'єктом управління, спрямованих на досягнення об'єктом управління заданих цілей в умовах протікання в них процесів внутрішніх змін та впливу на них зовнішнього середовища, враховуючи вплив ієрархічно більш високого, а також конкуруючого управління.

Професійна управлінська компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень

або самостійно вирішувати певні питання завдяки наявності відповідних знань і навичок.

А. Грушева [3] суть управлінської компетентності вбачає в тому, що діяльність керівника спрямовується на об'єкт управління з урахуванням його специфіки й характеру розвитку в соціально-економічному середовищі; обізнаності керівника з формами та методами управління, його готовності та здатності ефективно проектувати й здійснювати управлінську діяльність; інтегральній характеристиці керівника, що презентує його професійні й особистісні якості.

Узагальнюючи існуючі точки зору щодо управлінської компетентності В. Ягоднікова [4] стверджує, що це вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи та методи; застосовувати власні повноваження у вирішенні питань, відповідальність за виконання рішень; уміння чітко поставити ціль і завдання; здібність об'єктивно аналізувати й оцінювати результати; вміння здійснювати контроль; уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей, а саме відповідальність, обов'язковість, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, здібність приймати правильні рішення в умовах невизначеності, вміння підтримувати свій авторитет. Одним із шляхів формування управлінської компетентності майбутніх фахівців, на погляд дослідника, виступає створення професійно-креативного навчально-виховного середовища ВНЗ.

Сучасна модель освіти передбачає вміння викладача та студента користуватись інформаційно-освітнім середовищем як пошуковим «полем». У зв'язку з цим для педагогіки стає актуальним пошук шляхів удосконалення середовища до високого рівня професійного розвитку та саморозвитку особистості. Важливими чинниками такого середовища виступають Smart-технології, які забезпечують взаємодію між студентами та студентами і викладачами, сприяють організації сумісної діяльності. За правильно організованої роботи діяльність кожного студента набуває колективного характеру. У процесі форму-

вання професійної управлінської компетентності ефективною є методика аналізу конкретної управлінської ситуації, що дає можливість отримати реальні практичні навички, набуті досвіду. Використання методу аналізу конкретної управлінської ситуації в практиці формування управлінської компетентності дозволяє досягти «занурювання», що допускає, поряд із застосуванням певної технології, використання дискусій, ситуативного аналізу, тренінгу тощо. Введення до понятійного апарата майбутніх фахівців знань законів, теорії, принципів освітнього менеджменту, методології системного управління збільшує гнучкість змісту теоретичних і практичних знань, сприяє створенню більш детальної траєкторії вибору, враховуючи особисті професійні та пізнавальні запити та інтереси.

Однією з важливих функцій управління нині є управління знаннями. Це спричинено тим, що сучасний світ стоїть на порозі інтелектуальних перетворень, основною рисою яких стає нове усвідомлення такої категорії, як управління інтелектуальними ресурсами. Інтелект – один із засобів, яким оперує свідомістю людини. І як усякий засіб він керований. Готовність студентів до управління своїми інтелектуальними ресурсами – головний показник якості підготовки фахівців у ВНЗ, – зауважує О. Кузнецова [5].

О. Князева [6] виокремлює самоорганізацію як вищий рівень управління. Самоорганізація означає в освітньому аспекті самоосвіту, саморозвиток, самоменеджмент. Головне завдання в освіті, на думку автора, полягає у вирішенні проблеми: як керувати, не керуючи; як малим резонансним впливом вивести систему на один із власних та сприятливих для людини шляхів розвитку, як забезпечити самокерований самопідтримуючий розвиток. У цьому контексті важливими складниками виступають управлінські компетенції в галузі пізнавальної діяльності та саморозвитку. Самоуправління, самоорганізація досягається силою волі. В енциклопедичному словнику В. Даля «воля» трактується як здатність управляти самим собою та своїми життєвими обставинами. На знаннях особистісного самоуправління багато в чому формується міжособистісне управління.

У сучасних умовах намітилися тенденції вдосконалення професійної підготовки, пов'язані із упровадженням новітніх інформаційних технологій, сучасних інструментів управління. Поняття управління набуває іншого змісту. Крім готовності до управління персоналом, постає необхідність сформувати здатність до управління підприємством в умовах вітчизняної економіки, що передбачає розуміння впливів на систему, знання принципів антикризового управління. Розвиток автоматизованих інформаційних систем і функціональний напрям теорії управління спрямовують процес навчання на осмислення складних явищ інформатизації суспільства й напрацювань практики управління процесами.

Під час формування управлінської компетентності необхідно готувати майбутніх фахівців до готовності проводити безперервну оцінку ситуації, оцінку інформаційних потреб, виробляти навички практичних методів ефективного управління в умовах ризику та невизначеності. Із цією метою ефективним є засвоєння методик організації роботи в команді, які передбачають навчання антикризової команди управлінським технологіям; проведення спеціальних навчальних ділових ігор, інноваційних аналітичних семінарів та ін.

Важливо враховувати, що будь-яке підприємство має три основних типи управління, зокрема виробничий контур, фінансовий контур та інформаційний контур. Для здійснення системного дослідження діяльності підприємства необхідне виконання низки методологічних умов: дослідження зв'язків об'єкта; знаходження системотворних зв'язків; розкриття структурних характеристик об'єкта та ін.

Ефективність результату оцінюють за формулою:

$$\text{Ефективність} = \frac{\text{Результат}}{\text{Витрати на тримання результату}}$$

Відповідно, вищий рівень ефективності управління – це досягнення результату за найменших витрат на управління.

Досягнення ефективності управління в сучасних умовах неможливе без розуміння методології. На рубежі ХХ ст. колективом ро-

сійських учених розроблено концепцію, центральним стрижнем якої стала «Достатньо загальна теорія управління» [7], яка нині викладається як предмет регіональної, не державної поки що, програми в понад 20 університетах Росії. Згодом ця концепція лягла в основу досліджень учених Гарвардського університету Д. Голдсмита та К. Клока [8]. Нова методологія ефективного управління зацікавила вчених Китаю, Японії та країн арабського світу. В Україні дослідженню окресленої проблеми присвячено праці М. Жука. Автор зазначає, що «Достатньо загальна теорія управління» представляє собою інструкцію із застосування шести узагальнених засобів управління суспільством. Тому ефективним застосування теорії буде лише для високопосадовців, у чиїх руках сконцентровані запропоновані засоби [2, 22].

Американські вчені пропонують модель практичного застосування теорії для управління підприємством, організацією, установою, проектом. Але в дослідженні Д. Голдсмита та К. Клока майже не враховуються проблеми світової кредитно-фінансової системи, а також і різниця впливу торгівлі в реальному секторі економіки та в спекулятивному на благоустрій широких верств населення тощо.

У дослідженні групи російських авторів [7] виокремлено три основних типи задач управління для випадків:

- відображення системою впливу середовища;
- впливу системи на середовище;
- досягнення системою заданої цілі в собі.

При цьому вважається, що коли управління здійснюється у функції управління, то воно своїх цілей не досягне.

М. Жук пропонує повну функцію управління замінити повним алгоритмом управління, що дозволить вирішувати завдання будь-якого типу. Із цією метою автор розглядає 9 категорій управління: вектор поточного стану, вектор цілей управління, вектор внутрішніх змін, вектор дії середовища, вектор помилки управління, вектор управління представлений матрицею функцій управління, керуючі структури, повний алгоритм управління, стійкість управління.

Представимо повний алгоритм управління [2, 46–47]:

1. Оцінка вектора поточного (початкового) стану об'єкта управління.
2. Формулювання вектора цілей (він може бути змінним), тобто досягнення потрібного стану об'єкта управління в заданому майбутньому.
3. Прогноз вектора внутрішньої зміни об'єкта управління (старіння, зношуваність, еволюція, реформа, якісний стрибок, розруха тощо).
4. Прогноз вектора дії навколишнього середовища на об'єкт управління з виявленням та врахуванням більш високого та / або конкуруючого управління.
5. Оцінка вектора помилки управління як різниці між вектором цілі та вектором стану об'єкта управління в заданому майбутньому з урахуванням вищевказаних прогнозів, а також можливого упреджувального управління.
6. Обґрунтування та / або вибір вектора управління з метою усунення (нейтралізації, компенсації) вектора помилки у межах можливостей, наданих більш високим і / та конкуруючим управлінням.
7. Прогноз дії вибраного вектора управління та оцінки його допустимих помилок, які не призводять до зриву управління, і його корекція за наявності таких помилок, а також оцінка здійснюваності управління в принципі, тобто досяжності вектора цілей.
8. Організація (якщо не було), реорганізація чи ініціалізація управляючих структур та реалізація ними керуючих впливів відповідно до вибраного вектора управління.
9. Спостереження та постійна чи періодична корекція поточного управління та роботи керуючих структур шляхом повторення етапів 1–8, або усунення керуючих структур або переведення їх у неробочий стан, а також урахування досвіду управління в майбутньому.

Основою будь-якого управління виступають засоби управління, тобто це можуть бути засоби виробництва, гроші, ідеології, історія, світогляд, психологічні впливи тощо.

Одним із потужних інструментів управління є інформаційні технології управління проектами (Project Management). У процесі планування робіт над проектом використовують методи хвилі, що набігає, та метод па-

ралельного виконання фаз [10,05]. Основними критеріями оцінки виконання проекту є якість, термін і вартість досягнення результатів.

Вектор управління доцільно представити матрицею функцій управління, математичну основу яких можуть скласти: лінійне програмування (оптимізація перевезень), динамічне програмування (оптимізація стратегії), мережеве планування (оптимізація тактики), теорія ймовірностей та математична статистика (оцінка ризиків), теорія масового обслуговування (оптимізація витрат), теорія надійності (оптимізація систем), теорія бойової ефективності (оцінка досяжності цілей), теорія ігор (мінімакси та максміни), дослідження операцій (динаміка бою чи протиборства конкуруючих систем). Управління підприємством, наприклад, здійснюється за повним алгоритмом, у якому матриця функцій управління може будуватись на основі методу динамічного програмування, який виступає інструментом дослідження поведінки динамічних систем.

У період, коли економіка живе в режимі постійного технологічного, організаційного та інформаційного оновлення, постійного вдосконалення методів виробництва та принципів управління, до працівника висуваються нові вимоги: здатність до оновлення, продукування нових знань та їхнього застосування для вирішення поставлених проблем.

Перспективи ефективності управління можна вбачати в комплексній реалізації сучасних підходів дослідження методології управління на основі формування управлінської компетентності студентів економічного профілю.

Професійна підготовка фахівців, готових до ефективної управлінської діяльності, подолання проблем сучасної економіки повинна здійснюватися під впливом усієї сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, у процесі навчання та практичної діяльності у ВНЗ із урахуванням міждисциплінарних зв'язків, на основі використання технологічних інновацій, методів економічної кібернетики, використання сучасних досягнень у галузі управління.

### Список використаних джерел

1. Пономаренко Л. А. Основи економічної кібернетики: Підручник / Пономаренко Л. А. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2002. – 432 с.
2. Жук Н. А. Общая методология эффективного управления и самоуправления (В кратком изложении) / Н. А. Жук, Л. В. Жук. – Харьков : ООО «Инфобанк», 2011. – 128 с.
3. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Грушева А. А. – Київ, 2012. – 246 с.
4. Ягоднікова В. В. Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовища ВНЗ [Електронний ресурс] / В. В. Ягоднікова. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/28\\_OINXXI\\_2010/Pedagogica/72526.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72526.doc.htm) – Загол. з екрана. – Мова укр.
5. Кузнецова О. А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузнецова О. А. – Тольятти, 2007. – 220 с.
6. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании / Е. Н. Князева // Полигнозис. – 2001. – №2 (14). – Режим доступа : – <http://www.polygnosis.ru/default.asp> – Загол. з екрана. – Мова рос.
7. Достаточно общая теория управления – [сайт Открытого университета жизнеречения]. – Режим доступа: [www.dotu.ru](http://www.dotu.ru).
8. Голдсмит Д. Конец менеджмента и становление организационной демократии / Голдсмит Д., Клок К. – Питер, 2004. – 368 с.
9. Воробйова Н. П. Сучасні аспекти підвищення якості управління / Н. П. Воробйова // Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. – 2012. – № 6. – С. 56–58.
10. Черников Б. В. Информационные технологии управления : учебник / Черников Б. В. – М. : ИД «ФОРУМ» : ИНФРА-М, 2008. – 352 с.

**L. P. POLOVENKO**  
Vinnytsia

### MODERN TRENDS OF IMPROVING THE METHODOLOGY OF AN EFFECTIVE MANAGEMENT

*The article deals with the peculiarities of management professionals economics; analyzes the current search for ways to improve the methodology of effective management and singled main areas: formation of managerial competence, management of intellectual resources, management of economic systems based on the latest technology, implementation methodology for effective management.*

*The necessity of modernization approaches to the formation of competence of future economists is grounded. The principles are presented and the benefits of a common methodology of effective management and self-management are argued. The key concepts of management theory are determined, the basic means of control and control algorithm are presented.*

*Key words: management, the system of management, effective management, management competence.*

**Л. П. ПОЛОВЕНКО**  
г. Винница

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

*В статье рассмотрены особенности управленческой деятельности специалистов экономического профиля; проанализированы современные поиски путей усовершенствования методологии эффективного управления и выделены перспективные направления: формирование управленческой компетентности, управление интеллектуальными ресурсами, управление экономическими системами на основании использования инновационных технологий внедрения методологии эффективного управления.*

*Обоснована необходимость модернизации подходов к формированию управленческой компетентности будущих экономистов. Аргументированы преимущества общей методологии эффективного управления и самоуправления. Выделены ключевые понятия теории управления, рассмотрены основные средства управления и представлен алгоритм управления.*

*Ключевые слова: управление, система управления, эффективное управление, управленческая компетентность.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378.147 : 376

**К. В. ПОЛЬГУН**

м. Кривий Ріг

polgun@kdpu.edu.ua

## МЕТОДИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*Актуалізовано проблему вибору методів інклюзивного навчання математичних дисциплін студентів з обмеженими фізичними можливостями. Показано, що найбільшою мірою становленню особистості студента з порушенням здоров'я як сучасного компетентного фахівця сприяють дослідницький метод, метод проблемного викладу, метод проєктів, метод навчання у співпраці, метод case-study, метод моделювання професійних ситуацій. Обґрунтовано доцільність їхнього застосування під час вивчення дисциплін математичного циклу. З'ясовано особливості реалізації зазначених методів у навчанні студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзії. Зроблено висновок, що всі окреслені методи навчання тісно пов'язані між собою та можуть використовуватися комплексно.*

*Ключові слова: студент з обмеженими фізичними можливостями, інклюзивне навчання, методи навчання, математичні дисципліни.*

Навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями у вищому навчальному закладі ґрунтується на вимогах державного професійного стандарту. Тільки реалізація такого підходу дозволить випускникам ВНЗ стати професіоналами у своїй справі та бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Тому задля досягнення високої якості фахової підготовки студентів з особливими потребами до них мають бути висунуті такі ж вимоги, як і до всіх інших студентів [4, 6]. Водночас організація інклюзивного навчання передбачає задоволення особливих освітніх потреб студентів з порушенням здоров'я та пристосування навчального процесу до їхніх можливостей. Відповідно, виникає необхідність визначення провідних методів, які забезпечать ефективність навчання, зокрема математичних дисциплін, студентів із обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього середовища, що і є метою пропонованої статті.

Підтримуємо думку науковців (Д. Лордкіпанідзе, Є. Голант, Н. Верзілін, С. Чавдаров, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер і М. Скаткін), що «метод навчання» – це спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей. Педагогічна наука знає багато класифікацій методів навчання. За джерелом знань виокремлюють

словесні, наочні, практичні методи; за основними дидактичними завданнями – оволодіння знаннями, формування умінь і навичок, застосування здобутих знань, умінь і навичок, творчу діяльність, закріплення, перевірку знань, умінь, навичок; за рівнем самостійної пізнавальної діяльності – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький метод, метод проблемного викладу матеріалу. Ю. Бабанський здійснює класифікацію методів навчання на основі цілісного підходу.

У кожній конкретній дидактичній ситуації на вибір методів навчання, їхнього поєднання та особливості практичного застосування впливає низка чинників: дидактична мета; дидактичні завдання; зміст навчального матеріалу; наявність відповідних матеріально-технічних умов; час, відведений для вивчення матеріалу; особливості психологічного розвитку студентів, їхні освітні потреби та можливості; можливості й здатності самого викладача [1, 143–144]. Тому залежно від наявних умов викладач має використовувати ті методи навчання, які сприятимуть реалізації поставленої мети. Можна стверджувати, що найбільшою мірою забезпечити ефективність інклюзивного навчання математичних дисциплін студентів з обмеженими фізичними можливостями здатні дослідницький метод, метод проблемного викладу, метод проє-

ктів, метод навчання у співпраці, метод case-study, метод моделювання професійних ситуацій. Акцентуємо увагу на тому, що аналіз педагогічних досліджень як із питань упровадження інклюзивного навчання, навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями, так і з питань удосконалення системи математичної підготовки студентів технічних спеціальностей, показав, що окреслені методи спрямовані на інтелектуальний розвиток студентів унаслідок зменшення частки їхньої репродуктивної діяльності, забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням можливостей, здібностей і потреб студентів, сприяють формуванню пізнавальної активності та самостійності студентів, їхнього критичного мислення, вміння збирати, аналізувати, обробляти, синтезувати, передавати інформацію, знаходити виходи із нестандартних ситуацій – сприяють становленню особистості як сучасного компетентного фахівця.

Головними розробниками концепції проблемного навчання вважають І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, М. Скаткіна. Методи проблемного навчання, на думку науковців, покликані забезпечити формування пізнавальної самостійності студента та розвиток його творчих здібностей [5, 102; 8, 20].

Основними поняттями концепції проблемного навчання є «проблемна ситуація», «проблема», «проблемна задача». А. Матюшкін характеризує проблемну ситуацію як особливий вид розумової взаємодії об'єкта й суб'єкта (того, хто навчається), що характеризується таким психічним станом суб'єкта під час розв'язування завдань, який потребує виявлення (відкриття чи засвоєння) нових, раніше невідомих суб'єкту знань чи способів діяльності [7, 193]. Проблемна ситуація, як зазначає І. Лернер, переростає в проблему з моменту прийняття проблемної ситуації як такої, що потребує розв'язання. Проблема з указівкою яких-небудь параметрів її розв'язання є проблемною задачею [5, 102].

До методів проблемного навчання науковці належнюють: евристичний метод (частково-пошуковий), дослідницький метод та метод проблемного викладу. Вони реалізують проблемне навчання на різних рівнях.

Призначення дослідницького методу полягає в організації самостійної пошукової, творчої діяльності студентів щодо розв'язання проблем та проблемних задач. І. Лернер наголошує, що саме дослідницький метод здатний забезпечити розвиток творчих можливостей особистості до рівня, який сприяє її подальшому саморозвитку залежно від природних задатків та наполегливості [5, 103]. На думку С. Кирилашук, доцільність застосування дослідницького методу навчання пов'язана зі специфікою змісту математичних дисциплін: необхідністю унаочнити складний для сприйняття абстрактний матеріал, з'ясувати властивості створених студентами моделей, експериментально перевірити висунуті раніше гіпотези тощо [2].

У процесі проблемного викладу порушують проблеми, висувають гіпотези, будують мисленнєвий експеримент, передбачають його результати, показують необхідність їхньої перевірки реальним експериментом, усвідомлюють шляхи можливого розв'язання проблеми. Розв'язання певної проблеми, з погляду М. Махмутова, проходить у кілька етапів: виникнення проблемної ситуації; усвідомлення сутності ускладнення та постановка проблеми; знаходження способу розв'язання шляхом здогадування або висунення припущень та обґрунтування гіпотези; доведення гіпотези; перевірка правильності розв'язання проблеми [8, 30–31]. На всіх етапах роботи викладач керує процесом навчання, зокрема за допомогою навідних запитань.

На відміну від дослідницького методу, який передбачає пошук розв'язання цілісної проблемної задачі, евристичний метод забезпечує поелементне засвоєння досвіду творчої діяльності, оволодіння окремими етапами розв'язання проблемних задач. При цьому без етапу часткового пошуку засвоєння досвіду творчої діяльності неможливе, однак застосування лише цього методу недостатньо для формування такого досвіду [5, 107].

Сутність методу проектів, як зазначає Є. Полат, полягає у стимулюванні інтересу студентів до певних проблем, розв'язання яких передбачає оволодіння деякими новими знаннями та практичне застосування раніше набутих знань. В основу методу проектів, додає науковець, покладено розвиток пізнава-

льних навичок студентів, їхнього критичного мислення, умінь самостійно здобувати знання та орієнтуватися в інформаційному просторі [9, 67].

С. Кирилащук, обґрунтовуючи доцільність використання методу проектів під час вивчення дисциплін математичного циклу, стверджує, що застосування означеного методу навчає студентів самостійно мислити, виокремлювати та розв'язувати проблеми, використовувати знання із суміжних дисциплін, прогнозувати можливі результати й наслідки різних шляхів розв'язання поставленої проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо [2].

Виокремлюють різноманітні види проектів. Ю. Триус зосереджує увагу на тих, що відповідають специфіці математичних дисциплін: дослідницькі чи пошукові (за домінують в проекті діяльністю); монопроекти, іноді міжпредметні (за предметно-змістовою галуззю); безпосередні чи приховані (за характером координації проекту з боку викладача) [11, 282].

Робота над проектом передбачає три етапи. Перший етап – організаційний (об'єднання студентів у групи, розподіл тем, визначення ролей кожного учасника групи, складання плану роботи тощо), другий етап – здійснення основної пошукової діяльності та оформлення отриманих результатів, третій етап – захист проектів. Крім цього, науковець зазначає, що в процесі роботи над проектом студенти активно спілкуються один з одним, беруть участь у колективному обговоренні, навчаються співпрацювати один з одним і, зрештою, усвідомлюють, що від успіху кожного залежить успіх всього проекту, що й спонукає їх до активної навчально-пізнавальної діяльності [9]. Однак, із нашого погляду, така думка потребує уточнення, оскільки досягнення описаного ефекту від застосування методу проектів можливе лише за умов належного оцінювання викладачем результатів діяльності студентів. Інакше кажучи, оцінюватися має як проект у цілому, так і внесок у нього кожного учасника групи окремо. Тобто студент, який не доклав значних зусиль до колективного розв'язання проблеми, може просто скористатися роботою інших.

У дослідженні Є. Полат звернено увагу на те, що, організовуючи колективну професійно-навчальну діяльність студентів (навчання у співпраці), викладач отримує можливість керувати їхніми соціальними взаємодіями у процесі навчання. Метою групового, колективного навчання є не лише оволодіння студентом знаннями, уміннями та навичками на рівні, що відповідає його індивідуальним особливостям розвитку, а й формування комунікативних умінь, здатності до саморегуляції та більш адекватної самооцінки, прийомів узгодження своїх дій із діями інших учасників навчальної діяльності, уміння долати конфлікти, приймати рішення, не тільки щодо себе, а й іншої людини; підвищення відповідальності перед іншою людиною (а, отже, й перед суспільством загалом); вироблення у студента активної життєвої позиції [9, 27–28]. Усі зазначені вміння відіграють важливу роль у процесі соціалізації особистості, які для студентів з обмеженими фізичними можливостями за різних причин є доволі складним та проблематичним.

Науковець Т. Лореман визнає високу ефективність застосування в умовах освітньої інклюзії методу взаємного навчання, який можна вважати різновидом навчання у співпраці. Цей метод, за переконанням педагога, позитивно впливає як на здорових студентів, так і на студентів з обмеженими можливостями. Звичайним або обдарованим студентам навчання одногрупників, зокрема з порушенням здоров'я, дозволяє підвищити самооцінку та якість оволодіння академічними знаннями, студентам з особливими потребами створює додаткові можливості для отримання досвіду спілкування з іншими людьми [6, 258–259]. Відповідно, якщо студент із фізичними обмеженнями, досягнувши достатнього рівня знань, навчатиме інших, це значно посилить його впевненість у власних силах та можливостях, може стати стимулом для подальшого самовдосконалення.

Акцентуємо увагу на тому, що на певних етапах навчання, зокрема під час вивчення математичних дисциплін, студенти потребують виконання деякої нетворчої діяльності, наприклад, відпрацювання набутих навичок та вмінь – здійснення розрахунків, застосу-



вання правил виконання різноманітних операцій із певними математичними об'єктами тощо. Тоді активність студентів під час виконання навчальної діяльності такого роду залежатиме не від способу її виконання, а від наявності у студентів належних мотиваційних установок.

Одним із найбільших стимулів для студентів є можливість та необхідність використання отриманих на заняттях знань під час подальшої професійної діяльності. Тому викладач повинен, по-перше, пояснити студентам значення математичних дисциплін, конкретного курсу, розділу, теми в їхній подальшій професійній діяльності, по-друге, створити систему прикладів, завдань, ситуацій, пов'язаних зі специфікою обраної студентами професії.

Ідея про необхідність максимального наближення навчальної діяльності студентів до професійної не нова. Про це йдеться у працях Л. Коливанової, Л. Кондрашової, В. Серикова, Ю. Татура та ін. Зокрема, В. Сериков формулює низку вимог до створення моделі професійної ситуації, серед яких спрямованість на розв'язання виробничих проблем, необхідність врахування різноманітних чинників, що впливають на процес виробництва, виконання різноманітних політехнічних операцій та прогнозування можливих наслідків прийнятих рішень, усвідомлення студентами значення результатів розв'язання проблеми для вдосконалення виробничого процесу [10, 168].

Проводячи дослідження в галузі професійної інклюзивної освіти студентів з обмеженими фізичними можливостями, Л. Коливанова відзначає доцільність застосування метода case-study [3]. Це метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, що ґрунтується на навчанні студентів через розв'язання конкретних задач-ситуацій. Зрозуміло, що зміст ситуацій значною мірою залежатиме від змісту та специфіки дисципліни, що вивчається, та характеру майбутньої професійної діяльності.

Вивчення методу проблемного викладу, дослідницького методу, методу проектів, методу навчання у співпраці, методу моделювання професійних ситуацій дозволяє стверджувати, що всі вони тісно пов'язані між собою і можуть використовуватися комплекс-

но. Зважаючи на здійснений аналіз літературних джерел, зазначимо також, що застосування окреслених методів навчання під час організації інклюзивного навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями буде доцільним, оскільки вони зорієнтовані передовсім на розвиток особистості студента, концентрують увагу на потенційних можливостях студента, а не його фізичних обмеженнях; активізують самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів, надають змогу для індивідуалізації та диференціації навчання, що створить умови для задоволення особливих освітніх потреб студентів, сприяють покращенню комунікативних умінь та навичок студентів, що підвищить можливості їхньої успішної соціалізації; сприяють покращенню якості засвоєння навчального матеріалу, становленню особистості як висококваліфікованого фахівця, що забезпечить конкурентоздатність випускників технічних ВНЗ на сучасному ринку праці.

#### Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Кирилашук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кирилашук Світлана Анатоліївна. – Вінниця, 2010. – 267 с.
3. Кольванова Л. А. Использование метода case-study в профессиональном инклюзивном образовании студентов с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Кольванова, Т. М. Носова // Образование и общество. – 2013. – № 4 (81). – С. 45–48.
4. Кольченко К. О. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю : Методичний посібник для викладачів щодо роботи в інтегрованих групах / К. О. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г. Ф. Нікуліна [та ін.]. – К. : Університет «Україна», – 2005. – 76 с.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
6. Лореман Т. Инклюзивное образование. Практическое руководство / Тим Лореман, Джоан Деспелер, Дэвид Харви // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М. : Центр : «Школьная книга», 2010. – С. 238–268.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
8. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1975. – 201 с.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. вузов / Полат Е. С., Бухарки-

на М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. ; под. ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 272с.

10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

11. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Триус Юрій Васильович. – Черкаси, 2005. – 514 с.

**K. V. POLHUN**

Kryvyi Rih

### **METHODS OF INCLUSIVE TEACHING OF MATHEMATICAL DISCIPLINES OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

*The problem of choosing methods of inclusive teaching of mathematical disciplines students with disabilities is actualized. It is shown that research method, the method of problem exposition, project method, the method of cooperation education, case-study method, the method of professional situation modeling promote the formation of student's personality as a modern competent professional. The suitability of their using during the study mathematical disciplines is justified. The peculiarities of realization of these methods in the process of teaching physically challenged students during inclusion are clarified. It is concluded that all aforementioned educational methods are connected with each other and can be used in combination.*

*Key words: student with disabilities, inclusive education, methods of teaching, mathematical disciplines.*

**Е. В. ПОЛЬГУН**

г. Кривой Рог

### **МЕТОДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

*Актуализирована проблема выбора методов инклюзивного обучения математических дисциплин студентов с ограниченными физическими возможностями. Показано, что в наибольшей степени становлению личности студента с нарушением здоровья как современного компетентного специалиста способствуют исследовательский метод, метод проблемного изложения, метод проектов, метод обучения в сотрудничестве, метод case-study, метод моделирования профессиональных ситуаций. Обоснована целесообразность их применения при изучении дисциплин математического цикла. Выявлены особенности реализации указанных методов в обучении студентов с ограниченными физическими возможностями в условиях инклюзии. Сделан вывод, что все указанные методы обучения тесно связаны между собой и могут использоваться комплексно.*

*Ключевые слова: студент с ограниченными физическими возможностями, инклюзивное обучение, методы обучения, математические дисциплины.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 37.036:004(045)

**Ю. Б. ПОПОВСЬКИЙ**

м. Вінниця

ybpvin@yandex.ru

## ОСОБЛИВОСТІ СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ РОЗУМНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті проаналізовано особливості творчого розвитку здобувачів вищої освіти у процесі навчально-пізнавальної діяльності засобами автоматизованої системи опитування. Розглянуто існуючі підходи до визначення творчого потенціалу майбутніх фахівців педагогами, вплив на ефективність у навчанні та майбутній професійній діяльності. Запропоновано методику організації забезпечення педагогічних умов впливу педагога на розвиток творчого мислення в майбутній професійній діяльності на основі нашого теоретичного та практичного досвіду. Описано основні етапи діагностики процедури визначення рівня творчого потенціалу засобами використання інтерактивних технологій із можливістю програмування задатків розвитку рівнів від початкового до креативних, евристичних.*

*Ключові слова: творча діяльність, інформаційна опитувальна технологія, діагностування творчого рівня, Smart-технологія, творчі підходи.*

Поняття якості навчання у своїх дослідженнях ми визначаємо як відношення вимог держави, працедавця до отриманих знань студента. Зазвичай, критерії оцінювання знань здобувачів вищої освіти містять характеристику, яка описує вимоги до найвищого рівня оцінювання. Загалом розуміється як самостійне оперування термінами, процесами, розв'язування задач, які виходять за межі навчальної програми, прийняття участі в наукових дослідженнях тощо. Як показує практика, майбутні фахівці, які мають хорошу пам'ять та синдром «відмінника», завжди отримують високі бали, але в майбутньому частина з них не може проявити себе у трудовій діяльності. Студенти, які ж навпаки були непримітні, але творчі, активно проявляють свої здібності.

У сучасному розумінні характеристики вимог працедавця, творчість проявляється певним способом мислення, мовлення, рухів, які в єдності та цілісності створюють дію, і формують внутрішній образ. Фахівець із нестандартним мисленням та баченням на повсякденні погляди дивиться із зовсім іншою точкою зору.

Н. Підкасистий [7] звертає увагу, що послуга (менеджмент) у сфері освіти та виховання має низку особливостей, пов'язаних з особливостями сфери послуг у цілому. Основними з них є:

- тісна взаємодія з клієнтами;
- необхідність диференціації й навіть індивідуалізації послуг (виконання індивідуальних, мікрогрупових чи групових замовлень);

- низькі бар'єри надходження;
- залежність функціонування від поведінки споживачів;
- складність визначення параметрів якості, тощо.

Оглядаючи смислову частину перерахованих особливостей, Д. Чернилевський [10, 103] наголошує, що функція освіти повинна закладати категорію «розвиток» і «творчість». Під розвитком здобувача освіти слід розуміти процес внутрішніх змін його фізичних, психологічних і духовних сил, які забезпечують реалізацію його життєвого потенціалу та призначення. Нервова система, психіка, особистісні якості студента змінюються кількісно та якісно протягом його життя і певним чином пов'язані з навчанням.

Очевидно, що існуючими загальноприйнятими методами навчання важко визначати творчий складник особистості, оскільки діє багато чинників, які блокують діагностику. Як приклад у навчальних групах є відмінники, невстигаючі, лідери. Сором'язливі студенти рідко наважуються заперечити, навіть знаючи, що їхня відповідь правильна.

На основі попередніх досліджень «Визначення якості знань і умінь студентів засобами мікрокомп'ютерних технологій» у науковій праці буде розкриватися зміст визначення творчого потенціалу засобами розумних технологій.

За останній час великого поширення набуло поняття «Розвивальне навчання», засноване на ідеї Л. С. Виготського про те, що

навчання повинно зумовлювати розвиток, спираючись не лише на «зрілі» функції здобувача вищої освіти, але й на ті функції, котрі ще тільки формуються.

Л. С. Виготський увів поняття зона актуального розвитку, що визначає уже досягнутий студентом рівень розвитку, коли він може повністю самостійно, без допомоги дорослого, вирішувати інтелектуальні завдання, і зона найближчого розвитку, що визначає рівень, виявлений не в самостійному, а у спільному з дорослим вирішенні інтелектуальних завдань певної складності [10].

В. І. Андреев базує навчально-творчої діяльності називає евристичні методи навчання чи «сократівські» [1]. «Евристичні методи – це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) та діяльності студента, які розроблені з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного керування й самокерування з метою розвитку інтуїтивних процедур діяльності, навчання розв'язуванню творчих задач».

Продуктивне навчання в таких умовах забезпечують студентам можливість створення власних навчальних продуктів, які вони розуміють найкраще.

Базуючись на теорії К. Сосницького, що існують два типи здобувачів освіти, а саме штучні (шкільні) та природні (окказіальні), яким відповідають два метода навчання: піднесення знань та пошукові [4].

Вибір методів в автоматизованому навчанні є основою для конструювання сценаріїв навчання, які викладач створює самостійно, враховуючи мету навчання, наявні інформаційні ресурси, індивідуальні особливості студента, творчі прийоми викладання. При цьому метод реалізується як сукупність правил, які проектуються під час створення навчальної системи та дозволяють керувати пізнавальною діяльністю студентів. [8].

Відповідно до цієї методики те, що сьогодні студент виконує в співпраці з педагогом, завтра він може зробити самостійно та ефективно сприяє розвитку його особистості.

На основі теоретичного аналізу праць, присвячених проблемам індивідуального підходу, автоматизації діагностики знань в освіті, розкриємо особливості сприяння розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти

майбутніх фахівців ектопічного профілю. Змістове наповнення особливостей дефініції буде розкрито за допомогою:

- диференціації понять професійність;
- звернення до поняття «фахова творчість»;
- визначення категорії дослідницької діяльності.

Уміння здобувача освіти здійснювати самостійний крок у зоні свого найближчого розвитку без допомоги педагога свідчить про перехід від розвивального навчання до евристичного. Як показує досвід та дослідження Т. Габай [4], студенти умовно поділені на групи «Навчання за готовими завданнями» та «Творчий підхід. Роль викладача в цьому випадку полягає в розпізнанні особистості, до якого типу вона належить. У другому випадку педагог уже не дотримується певного навчального плану в спільних зі студентом вирішенні складних для нього завдань, а озброює його інструментарієм для самостійного розв'язання.

Навчання та розвиток людини пов'язані з її творчістю: розвивається той, хто створює та робить нове, хто виходить за межі наперед визначеного, реалізує потенційні можливості свого внутрішнього світу [10].

Закономірно, що творчість можлива лише в умовах вільного, принаймні вибору методик розв'язання задач, а не заздалегідь чітко розписаного алгоритму виконання. Творчого результату можна очікувати тоді, коли студент володіє правом вибору власної освітньої траєкторії, теми конкретної творчої роботи, коли заохочується власний погляд студента на проблему.

Іншими словами, організація навчання зорієнтована на творчу продуктивну діяльність студентів. За цим типом навчання студент бере участь не лише у створенні освітньої продукції з досліджуваних навчальних дисциплін, але й у плануванні та здійсненні індивідуальної траєкторії освіти. Таку природу творчості, творчої діяльності прийнято називати креативністю.

Креативність – це здатність людини до творчості, яка передбачає системи взаємопов'язаних здібностей-елементів. Наприклад, креативними здібностями є уява, асоціативність, фантазія, мрійливість [10].

Креативність не єдина здібність, яка характеризує освітню діяльність. Оскільки в процесі творчості студент пізнає світ і себе, то разом із креативною діяльністю здійснюється та когнітивна діяльність. Для того, щоб креативні та когнітивні процеси виражались у загальноосвітніх результатах студента, необхідна організація діяльності, яка здійснюється на базі його відповідних здібностей, до яких належать цілепокладання, цілеспрямованість, самовизначення, рефлексія та ін.

Таким чином, творче навчання спирається, принаймні, на три інтегративні здібності здобувача освіти: креативну, когнітивну й організаційну. У той же час воно і формує їх, і сприяє їхньому розвитку. Креативні здібності стає для здобувача освіти не просто прийомом вирішення, а самостійною проблемою, заради вивчення якої він готовий припинити запропоновану ззовні діяльність, почавши іншу, мотивовану вже зсередини.

Когнітивні здібності передбачають наявність у здобувачів вищої освіти певного рівня теоретичних знань майбутніх фахівців економічного профілю щодо сутності, функцій, передумов успішної професійної діяльності, набуття конструктивних, евристичних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти за фахової самореалізації.

Поєднуючи поняття «технологія» та «інформація», отримуємо «інформаційну технологію», яку М. Жалдак та Ю. Рамський визначають як процес, що використовує сукупність засобів і методів збору, обробки й передачі даних (первинної інформації) для отримання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища (інформаційного продукту) [5]. А навчання з використанням ІТ Т. Назарова характеризує як відображення шляху засвоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) у межах певного предмета, теми, розділу та вибраної технології, що відображає тактику реалізації освітніх технологій та будується на знаннях закономірностей функціонування системи педагогічно-матеріального середовища [6].

Відповідно, розумні інформаційні технології – це заздалегідь продумані

блоки завдань в інформаційному середовищі, які мають змогу отримувати статистичні дані в ході електронного опитування знань студентів та впливати на шляхи вирішення задач.

Технологія забезпечує процес передачі інформації, яка містить у собі збір даних, що представляють результати, створених педагогічних або психологічних ситуацій в аудиторії, які взаємодіють із заздалегідь підготовленими відповідями на завдання за допомогою комп'ютерної мережі. Комп'ютерні комунікації дають можливість безпроводного опитування електронних пультів та організувати навчальний процес в аудиторії, лабораторії, лекційній залі на будь-яку кількість студентів. Оскільки впровадження відбувається в межах інформаційно-освітньої технології, то засоби, які забезпечують апаратну програмну та програмну підтримку, не обмежуються окремими комп'ютерами, трудомісткими налаштуваннями обчислювальної техніки та додатковими технічними знаннями [10].

Опитувальна технологія, ядро якої розроблено на Unix-подібній системі, що представляє собою комп'ютер із безпроводним мережевим адаптером.

Його задачі – це опитування електронних блоків управління слухачів та обробка інформації відповідно до застосовуваних модулів (тестовий контроль, опитування, діагностика тощо).

Інформація, яка надійшла від опитування слухачів, оброблюється відповідно до закладених алгоритмічних умов педагогом та відтворюється на екрані аудиторії. Як показано на рис. 1, слухачі, які творчо не проявили себе, відображаються трикутниками, зірочки – це найвищий рівень творчості.

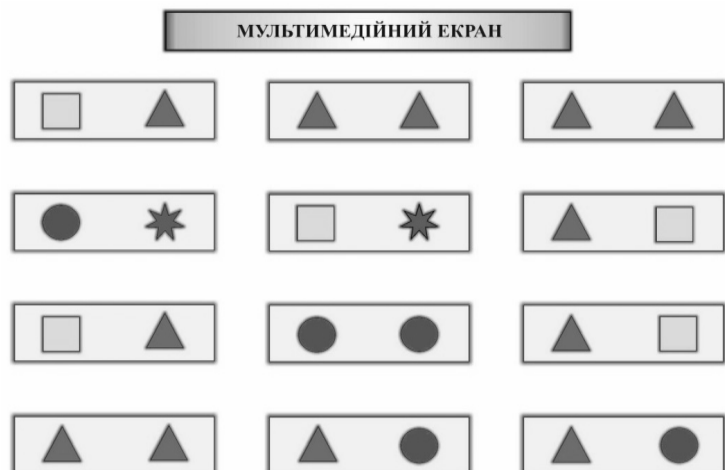


Рис. 1. Відображення рівня творчості слухачів

Для сприяння розвитку творчих здібностей впроваджено комплекс організаційно-педагогічних умов, які ми представили в контексті двох складників:

1. Розвиток професійно-спрямованої мотивації майбутніх фахівців шляхом застосування автоматизованої системи опитування.
2. Оптимізація процесу пошуку евристичних рішень із застосуванням системи автоматизованого опитування.

Інтелектуальні вміння передбачають застосування знань на практиці, інтелектуальна активність залежить від наявних знань та інтелектуальних умінь. Перетворюючись на особисте набуття, знання та вміння сприяють розвитку здібностей до певного виду діяльності [1]. Відповідно, успішна майбутня активна діяльність безпосередньо залежить від наявності злагодженої системи здібностей, а, точніше, інтелектуальної продуктивності. В умовах ринкових відносин інтелектуальна активність фахівця є не самоціллю, а інструментом максимізації корисності суб'єкта економічної діяльності, що є світовою тенденцією.

Серед найбільш перспективних напрямів вивчення творчості сьогодні вважаються дослідження Д. Б. Богоявленської [2], яка у своїх експериментальних роботах виокремила одиницю аналізу творчості. Такою одиницею стала інтелектуальна активність, яка відображає пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їхній єдності: думка > аналіз (стимульно-продуктивний) > особливе (евристичний) > загальне (креативний).

Розглядаючи природу інтелектуальної творчості в аспекті перетворення потенційної креативності в реальну, цілком очевидно, що розвиток креативності схематично можна представлено так : наслідування (копіювання), творче наслідування, репродуктивне творення.

Для оцінювання зазначених якостей застосовуються пакети завдань, які включаються до загальних завдань із дисциплін, на основі яких формували профіль інтелектуальної активності. Кожне завдання є адекватним пізнавальним завданням практичного характеру, для вирішення якого необхідні певні розумові дії, активізація уваги, пам'яті, уявного конструювання тощо.

Індивідуальна діагностика інтелектуальної активності дає можливість викладачам вносити корективи в розвиток творчих здібностей кожного окремого здобувача вищої освіти. У своїх дослідженнях у процесі підготовки діагностики ми встановили такі рівні:

1. Стимульно-продуктивний чи пасивний, коли людина за найсумнінішої та енергійної роботи залишається в межах заданого чи первісно знайденого способу дії.
2. Евристичний. На цьому рівні людина виявляє в тому чи іншому ступені інтелектуальну активність, не стимульовану ні зовнішніми факторами, ні суб'єктивною оцінкою результатів діяльності.
3. Креативний – вищий рівень інтелектуальної активності. Тут виявлена суб'єктом емпірична закономірність стає для нього не евристикою, не просто прийомом вирішення, а самостійною проблемою, заради вивчення якої він готовий припинити запропоновану ззовні діяльність, почавши іншу, мотивовану вже зсередини.

Здатність до набуття знань називається навчанням, здатність до застосування досвіду – інтелектом, здатність до перетворення досвіду – креативністю [10].

Таким чином, креативність розвивається від наслідування-копіювання через творче наслідування й наслідувальну творчість до справжньої творчості. Встановлено (Бен, 1906 та ін.), що будь-яка діяльність, у тому числі і творча, характеризується як ланцюг спроб, невдач та успіхів.

Отже, на основі аналізу науково психолого-педагогічної літератури проаналізовано та обґрунтовано реалізацію організаційно-педагогічних умов застосування системи автоматизованого опитування для розкриття та розвитку творчих здібностей фахівців економічного профілю. На практиці продіагностовано теоретичні засади діагностики розвитку творчого мислення пошуку інструментів та методик розвитку аналітичних здібностей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Як засвідчують матеріали дослідження, оволодіння системою автоматизованого опитування знань надає можливості для формування в майбутніх фахівців економічного профілю, творчих практичних умінь та професійних навичок, що дозволить здо-

бувачам вищої освіти стати конкурентоздатними фахівцями.

Результати дослідження показали, що визначені організаційно-педагогічні умови застосування системи автоматизованого опитування знань на заняттях та в позаурочний час позитивно діагностують знання та поведінку студентів і надають дослідникам психолого-педагогічну статистичну інформацію, щодо якої планується розробка алгоритмів прийняття рішень автоматизованою системою без утручання педагога визначати напрям руху на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 217.
2. Богоявленская Д. Б. Творческая личность: её диагностика и поддержка // Психологическая служба вуза принципы, опыт работы. – М., 2013. – 190 с.
3. Воловик М. П. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці / М. П. Воловик. – Харків, 1980. – 218 с.

4. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 254 с.
5. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / Жалдак М. І. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 371–383.
6. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюционирования / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 14.
7. Педагогика: Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое сообщество России, 2008. – 608 с.
8. Поповський Ю. Б. Організація навчання та визначення рівня знань засобами сучасних мікрокомп'ютерних технологій / Ю. Б. Поповський // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : матер. Всеукр. науково-практичної конф. з міжнародною участю (Хмельницький, 25–26 квітня 2013 р.) / Хмельницький нац. університет. – Хмельницький : Вид-во Хмельницького нац. університету, 2013. – С. 176–178.
9. Савельев А. Я. Подготовка информации для автоматизированных обучающих систем / А. Я. Савельев, В. А. Новиков, Ю. И. Лобанов. – М.: Высшая школа, 1986. – 175 с.
10. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / Д. В. Чернілевський // Глобус-прес, 2010. – С. 407.

**YU. B. POPOVSKY**

Vinnytsia

### FEATURES OF ASSISTANCE OF PERSONALITY'S CREATIVITY DEVELOPMENT BY MEANS OF CLEVER TECHNOLOGIES

*In article features of creative development of competitors of the higher education in the course of educational cognitive activity are analysed by means of the automated system of poll. The existing approaches to determination of creative potential of future experts by teachers, influence on efficiency in training and future professional activity are considered. The technique of the organization of providing pedagogical conditions of impact of the teacher on development of creative thinking in future professional activity on the basis of our theoretical and practical experience is offered. The main stages of diagnostics of procedure of determination of level of creative potential by means of use of interactive technologies with possibility of programming of inclinations of development of levels from simple to creative, heuristic are described.*

*Key words: creative activity, information polling technology, diagnosings of creative level, Smart-technology, creative approaches.*

**Ю. Б. ПОПОВСЬКИЙ**

г. Винница

### ОСОБЕННОСТИ СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ УМНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*В статье проанализированы особенности творческого развития соискателей высшего образования в процессе учебно-познавательной деятельности средствами автоматизированной системы опроса. Рассмотрены существующие подходы к определению творческого потенциала будущих специалистов педагогами, влияние на эффективность в обучении и будущей профессиональной деятельности. Предложена методика организации обеспечения педагогических условий воздействия педагога на развитие творческого мышления в будущей профессиональной деятельности на основе нашего теоретического и практического опыта. Описаны основные этапы диагностики процедуры определения уровня творческого потенциала средствами использования интерактивных технологий с возможностью программирования задатков развития уровней от простого до креативных, эвристических.*

*Ключевые слова: творческая деятельность, информационная опросная технология, диагностирования творческого уровня, Smart-технология, творческие подходы.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378.147

**Н. О. ПРАСОЛ**

м. Миколаїв

prasolna57@mail.ru

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*Статтю присвячено проблемі підготовки магістрів початкової освіти в умовах євроінтеграції до застосування технологій педагогічної освіти у майбутній професійній діяльності. Зроблено короткий порівняльний аналіз підготовки магістрів у зарубіжних вищих навчальних закладах, зокрема Англії. Охарактеризовано роль технології тьюторського супроводу в підготовці майбутніх викладачів. Розглянуто компетенції викладача-тьютора, його функції.*

*Ключові слова: магістр початкової освіти, технології педагогічної освіти, майбутній викладач педагогіки та методики початкової освіти, технологія тьюторського супроводу, тьютор.*

Модернізація системи вищої педагогічної освіти в Україні орієнтована на пошук шляхів реалізації соціального замовлення на компетентного фахівця європейського рівня, здатного до творчої праці, професійного саморозвитку, мобільності в засвоєнні та застосуванні технологій педагогічної освіти. Постійне зростання потреб суспільства у високоінтелектуальних науково-педагогічних кадрах, здатних творчо вирішувати складні теоретичні та практичні завдання, поставлені життям, свідчить про важливість проблеми підготовки магістрів початкової освіти до майбутньої професійної діяльності.

Використовування технологічного підходу у вищій педагогічній школі є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначав І. А. Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної та цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [3, 13].

Підготовка магістра-майбутнього викладача педагогіки та методики початкової освіти до використання технологій педагогічної освіти є однією з ланок професійно-педагогічної освіти, яка створює базу для успішної реалізації завдання підготовки конкурентоздатного фахівця. Його підготовка має свою специфіку, яка зумовлюється:

- потребу суспільства у сучасному викладачі, готовому до вирішення широкого спектру навчальних та соціальних завдань;

- потребу в інноваційних формах і методах підготовки майбутнього викладача до застосування технологій педагогічної освіти;
- мобільністю та сприйнятливостю магістрантів до нових педагогічних технологій.

Підготовка магістра як майбутнього викладача до професійної діяльності є складним поняттям, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у педагогіці. Слід назвати праці Н. В. Кузьміної, О. І. Щербакова, присвячені проблемам підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності. Питання загальнопедагогічної підготовки знайшли висвітлення в працях сучасних педагогів: О. А. Абдуліної, Ю. М. Карпова, Н. В. Тализіної. Особливості професійної підготовки викладача педагогіки та методики початкової освіти розкрито в дослідженнях А. М. Алексюка, І. А. Зязюна та ін. Однак підготовка магістра початкової освіти до застосування технологій педагогічної освіти не була предметом окремих досліджень і потребує детального обґрунтування та аналізу.

Метою статті є аналіз особливостей підготовки магістрів початкової освіти в умовах євроінтеграції до застосування технологій педагогічної освіти, зокрема технології тьюторського супроводу.

Приєднання України до Болонської декларації передбачає введення системи, що забезпечує рівнозначність дипломів; дворівневу систему підготовки (бакалавр, магістр); єдиний облік трудової ємності навчальних курсів; підвищення мобільності студентів, педагогів і дослідників; розвиток співробіт-



ництва у сфері забезпечення якості освіти для створення рівнозначних критеріїв і методологій. Тому цікавим є досвід різних країн світу в підготовці фахівців педагогічної освіти.

Перша педагогічна умова професійно-педагогічної підготовки педагога у Франції спрямовується на забезпечення вмотивованості вибору педагогічної професії; формування його особистісних якостей за допомогою курсів за вибором; інтегрованість свідомості; глобальність мислення; широка інформованість; педагогічна майстерність; підготовка фахівця до розв'язання сучасних проблем.

У ФРН значну частку професійної підготовки, згідно з навчальним планом, становить самостійна робота студентів. У ВНЗ прийнято практикувати написання студентами великої кількості рефератів, виконання творчих завдань, проектів тощо; звіти, доповіді на семінарах є умовою допуску до складання іспитів і заліків.

У цьому контексті заслуговує на увагу досвід підготовки магістрів педагогічної освіти у США, де існує велика кількість навчальних закладів, різноманіття магістерських програм і курсів. Підготовка магістрів у США здійснюється через перегляд традиційних форм і методів викладання, покращення умов для занять студентів шляхом індивідуалізації навчання, збільшення комплексу новітніх технологічних засобів навчання, всебічного застосування нетрадиційних форм організації навчального процесу.

В англійських університетах існує тьюторська форма навчання. Тьютор, на відміну від викладача, не навчає якогось предмета, а допомагає студентові скласти особистий план і консультує його із цього питання протягом усього терміну навчання.

Ця форма виникла ще в стародавніх англійських університетах Оксфорд і Кембридж, що збереглася до сьогодні, відіграючи особливу роль у вищій освіті Англії, у тому числі й у підготовці магістрів. Тьюторська система – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора та закріплених до нього на весь час навчання студентів (як правило, два чи три студенти). Форми організації тьюторських занять різноманітні – від індивідуа-

льних консультацій до групових дискусій. Тьютор розглядається не як викладач, а як наставник, який допомагає студенту розвинути свої здібності [5].

На основі аналізу досліджень, що існують, та досвіду роботи вищих навчальних закладів України констатуємо, що підготовка майбутніх викладачів до застосування технології тьюторського супроводу не була предметом цілісного педагогічного дослідження.

Питання підготовки майбутніх викладачів до застосування технології тьюторського супроводу особливо стоїть на часі у зв'язку з прийняттям Закону «Про вищу освіту». Вона відповідає потребам сучасної освітньої ситуації в пошуку та впровадженні нових форм навчальних взаємодій між учасниками процесу навчання, тому є всі підстави стверджувати, що до професійних вимог до випускника магістратури слід узалежнити володіння ним саме цією технологією.

Оволодіння зазначеною технологією магістрами початкової освіти в процесі професійної підготовки дозволить їм в подальшому виконувати обов'язки тьютора. Тьюторство стає новою професією в освіті.

У традиційній педагогіці доволі поширеним орієнтиром у визначенні змісту освіти було впровадження моделі випускника ВЗО, тобто прагнення формувати особистість із заздалегідь визначеними типовими характеристиками. Тьютор же націлений на збереження та культивування різноманітності, підтримку та розвиток індивідуальності, вивчення індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності кожного. Технологія тьюторського супроводу – особлива технологія педагогічної освіти, що базується на взаємодії студента і тьютора під час навчально-виховного процесу з метою усвідомлення і реалізації студентом власних освітніх цілей і завдань. Акцент у технології робиться на самостійній роботі майбутніх фахівців за умов паралельного тьюторського супроводу. Суть тьюторського супроводу полягає в тому, що студенти не тільки ставлять собі усвідомлені запитання про сенс власних дій, але й знаходять внутрішні стимули для опанування певною професією. Вони відкривають для себе причини та власні пріоритети вивчення того

чи іншого предмету. Таким чином, тьютор допомагає студенту стати суб'єктом власної діяльності, освіти. Зважаючи на швидкий розвиток технологій педагогічної освіти, можна говорити, що тьюторський супровід може найближчим часом посісти одне з провідних місць у навчально-виховному процесі ВЗО.

Наукове осмислення вищеокресленої проблеми дозволить наблизитися до розв'язання двоєдиного завдання: сприяти підвищенню якості кредитно-трансферної системи навчання студентів через запровадження компетентнісного підходу до її оптимізації з боку випускника магістратури як тьютора.

Викладач-тьютор повинен володіти системою прикладних умінь та навичок консультативного змісту, бути готовим до виконання низки специфічних функцій, а саме управління, діагностика, цілеспрямовування, мотивація, планування, комунікація, проектно-організаторська, контролююча, рефлексивна, методична.

Наведене вище дає змогу тьютору як безпосередньому учаснику навчально-виховного процесу виконувати свої професійні обов'язки, серед яких основними є такі: створення сприятливих умов для організації та контролю за самостійною роботою студентів; проведення індивідуальних та групових консультацій студентів; надання науково-методичної допомоги студентам у процесі навчання; забезпечення правильного та ефективного використання навчально-методичної літератури; координування самостійної навчальної діяльності студентів під час позааудиторної самостійної роботи; перевірка виконання самостійних завдань; стимулювання потреби вчитися «протягом життя».

В основі діяльності тьютора є проведення індивідуальних або групових навчальних занять зі студентською молоддю; виконання функцій керівника, координатора, консультанта. Це сприяє створенню позитивної атмосфери в навчанні, активізації самостійної пізнавальної діяльності особистості, розширенню можливості молоді, яка здобуває освіту, в опануванні обраної професії.

Впровадження в практику організації навчального процесу ВЗО інститутції тьюторів сприятиме студентоцентрованому навчанню,

а, відтак, – якісним новоутворенням навчально-виховного процесу, спрямованому на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Таким чином, тьютор – це педагогічна професія, яка охоплює новий простір і вибудовує інтерактивну модель інноваційної педагогічної взаємодії. Прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, духовні системи цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, людиноцентризм, аксіологічні орієнтири, індивідуально-гуманістична парадигма [4, 6].

Компетентність викладача-тьютора характеризується сукупністю таких компетенцій: загальнокультурні компетенції (грамотність, навички усного та письмового мовлення, толерантність, здатність до емпатії, вияву поваги прав та свобод людини, вміння аналізувати та коригувати власну педагогічну діяльність, навички самопрезентації); психолого-педагогічні компетенції (вміння підбирати та розробляти навчально-методичні матеріали, оцінювати їх якість із точки зору сучасних норм; уміння використовувати в навчальному процесі сучасні педагогічні технології, що відповідають завданням курсу чи програми в цілому і стимулюють активність студентів; уміння надавати допомогу та підтримку студентам, створювати мотивацію, залагоджувати конфлікти, розвивати співробітництво на основі знань психології міжособистісних стосунків, психології великих і малих груп, вікової психології); компетенції у сфері сучасних інформаційних технологій (уміння застосовувати сучасні інформаційні технології для надання матеріалів та організації взаємодії учасників навчального процесу) [1, 43].

Отже, приходимо висновку, що підготовка магістра початкової освіти до застосування технології педагогічної освіти набуває актуальності в умовах євроінтеграції. Особливої уваги заслуговує технологія тьюторського супроводу, оскільки саме завдяки їй формуються міжособистісні суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчального процесу. Сьогодні в умовах переходу на двоєрівневу систему вищої освіти, збільшенні обсягу самостійної роботи студентів доречно говорити про підготовку майбутніх викладачів до виконання нової функції – тьютора.

**Список використаних джерел**

1. Бендова Л. В. Система підготовки тьюторів – етапи розвитку кар'єри / Л. В. Бендова // *Якість дистанційного образования (концепції, проблеми, рішення): матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 10 грудня 2004.* – М.: МГІУ, 2004. – С. 43–44.
2. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. Бойко // *Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* – Полтава, 2011. – Вип. 2. – С. 4–10.
3. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія.* – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
4. Пьянин В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. гуманитар. пед. ин-т, Моск. гос. обл. пед. ун-т. – Москва: [б. и.], 2010. – 26 с.
5. Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools. – L.: DES, 1978. – 79 p.

**N. O. PRASOL**

Mykolaiv

**PECULIARITIES OF TRAINING MASTERS IN THE FIELD OF PRIMARY EDUCATION UNDER THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION**

*The article is dedicated to the problem of teaching Masters in the field of primary education in the conditions of Euro integration and preparing them to use pedagogical techniques in their future professional activity. The author fulfills a brief comparative analysis of teaching Masters' processes in foreign higher educational establishments, England in particular. The role of the technique of tutorship in the process of future teachers' training is singled out in the article. The author examines the competences of teachers-tutors and their functions.*

*Key words: Master in the field of primary education, pedagogical technique, future teacher of Pedagogy and Methods in primary education, technology of tutorship, tutor.*

**Н. А. ПРАСОЛ**

г. Николаев

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

*Статья посвящена проблеме подготовки магистров начального образования в условиях евроинтеграции к использованию технологий педагогического образования в будущей профессиональной деятельности. Сделан краткий сравнительный анализ подготовки магистров в зарубежных высших учебных заведениях, в частности в Англии. Охарактеризована роль технологии тьюторского сопровождения в подготовке будущих преподавателей. Рассмотрены компетенции преподавателя-тьютора, его функции.*

*Ключевые слова: магистр начального образования, технологии педагогического образования, будущий преподаватель педагогики и методики начального образования, технология тьюторского сопровождения, тьютор.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК 371.4

**Н. Б. ПУТИЛОВСЬКА**

м. Миколаїв

nputilovskaya@ukr.net

## **З ІСТОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ: ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА С. Т. ШАЦЬКОГО**

*У статті розглянуто сутність педагогічної практики відомого вітчизняного педагога, прибічника теорії «вільного виховання» С. Т. Шацького та його унікальний досвід дитячої колонії «Бадьоре життя» з організації літнього дитячого відпочинку в дореволюційний період історії педагогіки. Проаналізовано основні принципи роботи комуни: самоврядування, ініціатива дітей, колективна трудова діяльність, товариські взаємовідносини між дітьми та дорослими.*

*Ключові слова: вільне виховання, дитячих літній відпочинок, комуна, літня трудова колонія.*

Одним із найважливіших стратегічних завдань України у сфері соціального захисту дітей є реалізація їхнього права на оздоровлення й відпочинок. Криза у сфері дитячого відпочинку та оздоровлення стимулювала пошук нових підходів до роботи дитячих літніх оздоровчих закладів. Така ситуація призвела до появи не тільки нових форм літнього відпочинку, а й до аналізу педагогічної практики організованого дитячого літнього відпочинку минулого. Значний інтерес у цьому форматі представляє педагогічний досвід видатного педагога С. Т. Шацького.

В основу дослідження організації та діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку мають бути покладені здобутки педагогічної науки, зокрема з таких напрямів: становлення вітчизняної системи літнього дитячого відпочинку (Н. Н. Мединський, Д. С. Бершадська, М. Н. Скаткін, В. П. Пивченко) аспекти соціально-педагогічної роботи в умовах літнього оздоровчого табору (І. Д. Бех, О. В. Беспалько); виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства (О. В. Сухомлинська); основні положення концепції збереження здоров'я дітей (Н. Ф. Денисенко) та виховної роботи в літніх трудових об'єднаннях (В. М. Оржеховська); особливості позашкільної педагогіки (Т. І. Сущенко); теоретичні та методичні основи позашкільної (О. В. Биковська), екологічної (Г. П. Пустовіт) та еколого-натуралістичної (В. В. Вербицький) освіти; основні положення теорії особистісного самоствердження (О. В. Безкоровайна); соціально-педагогічні умови вдосконалення фізичного стану дітей у літньому оздоровчому таборі (Г. І. Шутка); формування

у підлітків соціального досвіду в умовах дитячого оздоровчого центру (І. В. Старобудцева); унікальність соціальної ролі вожатого та визначення потенціалу його діяльності (Т. А. Ромм); ефективність методики формування дитячих колективів та особливості організації тимчасових дитячих колективів (І. І. Фрішман).

Мета статті – вивчення та аналіз педагогічної спадщини С. Т. Шацького щодо теоретичних підходів та практики організації дитячих оздоровчих закладів у період складних соціальних трансформацій, нестабільності та інноваційного пошуку.

Одним із реформаторів виховання та перевиховання дітей, які відчували на собі негативний вплив соціального середовища можна вважати видатного педагога початку ХХ століття С. Т. Шацького. Він був одним із перших, який започаткував літній відпочинок дітей.

Узагалі, слід зазначити, що теоретичною основою організації дозвіллевої роботи в дореволюційний період були ідеї «вільного виховання». «Вільне виховання» – це течія в педагогіці другої половини ХІХ століття – початку ХХ століття, в основу якої покладено твердження, що розвиток дитини не повинен нічим обмежуватись, що природа, заклавши в дитини певні задатки та здібності, протистоїть їхньому обмеженню. В європейських країнах ця течія з'явилася ще у ХVІІ столітті та була пов'язана з ученням Ж.-Ж. Руссо – прибічника природного виховання (ідея природо-відповідності).

У ХІХ столітті цю теорію розвивали шведський педагог Е. Кей, у Франції – С. Фора, яка

заснувала притулок «Вулик», де не було покарань і заохочень, релігійного, морального виховання. Вона велику увагу приділяла добровільній праці дітей та підлітків. Італійський педагог М. Монтесорі вважала, що дорослі не мають права втручатися в духовний розвиток дітей, а лише повинні створити умови для їхнього життя. Ці ідеї Монтесорі втілила у створеному нею «Домі дитини». У Росії Л. Толстой, працюючи у школі для сільської бідноти в Ясній Полянці, дійшов висновку, що під час виховання досконала природа дитини калічиться фальшивою культурою дорослих.

На початку ХХ століття ідеями «вільного виховання» захоплювався К. М. Вентцель, який створює «Товариство друзів вільного виховання», «Батьківський клуб», «Музей зразкових дитячих іграшок», де займається різнобічним гармонійним розвитком дітей відповідно до їхніх задатків та здібностей [2, 597–598].

Практика організації дитячого літнього відпочинку на основі ідей «вільного виховання» С. Т. Шацьким починається зі створення товариства «Дитяча праця та відпочинок» в лютому 1909 року. В 1911 року товариство відкрило дитячу літню трудову колонію «Бадьоре життя» (на території сучасного міста Обнінська). В створенні колонії велику роль відіграла Валентина Миколаївна Шацька (1882–1978), дружина С. Т. Шацького, яка згодом стала найбільшим фахівцем із проблем музичного виховання дітей.

Вихованцями колонії були діти московської околиці, Мар'їного Гаю, із сімей робочих, що не мали можливостей жити в місті в нормальних умовах.

Меценат М. К. Морозова, небайдужа до питань виховання, брала найактивнішу участь у справах товариства «Дитяча праця та відпочинок», надавала їй фінансову підтримку. Вона познайомилася із Шацьким у Москві в створеній їм громадській організації «Дитяча праця і відпочинок». Узимку 1911 року вона запропонувала Шацькому створити на її землі постійну колонію для літнього відпочинку дітей. Вона зайнялася необхідним забезпеченням облаштування колонії, фінансувала будівництво необхідних споруд [3, т. 2, 144].

У створеній колонії «Бадьоре життя» щоліта жили до 150 хлопчиків і дівчат, які займалися в клубах товариства «Дитяча праця та відпочинок». Основою життя в колонії була фізична праця та самообслуговування. Серед видів діяльності були: приготування їжі, благоустрій території, робота в майстернях, на городі, в саду, полі. Вільний час відводився на різноманітні ігри, читання, бесіди, постановки вистав-імпровізацій, заняття музикою, співом.

Аналізуючи досвід колонії, С. Т. Шацький зробив висновок, що фізична праця чинить організувальний вплив на життя дитячого колективу. Трудові заняття дітей мали й освітнє значення, вони були джерелом знань про природу, сільськогосподарське виробництво, сприяли виробленню трудових навичок.

Слід зазначити, що перші позашкільні установи багато в чому виконували компенсуючу функцію – заняття в цих установах заповнювали відсутність у дітей шкільного навчання. Крім того, вони допомагали влаштувати дозвілля дітей, сприяли збагаченню їхнього спілкування. Інноваційний характер перших позашкільних установ зумовлений благородними мотивами їхніх засновників, а також новими педагогічними поглядами на питання виховання дітей [4].

Увесь устрій колонії давав можливість створити відповідні умови для організації справжнього дитячого життя, вільного від зовнішніх впливів, що склалися за несприятливих умов оточуючого життя.

Перших дітей зустрів побудований великий двоповерховий барак, із гарною терасою та двома балконами на північ і південь на всій довжині другого поверху. Крім того, із залишків від будівництва сколотили курінь, туди поставили металеву плиту. Це було першою кухнею.

Разом із Шацьким для організації дитячого життя прибуло декілька молодих людей, його вихованців. Серед них був студент Строгановського училища А. Гаврілов, майбутній засновник студії образотворчого мистецтва колонії. Перша група колоністів складалася із 25 дітей старшого віку, потім приїхали і молодші. Усього в перше літо тут було 47 хлопчиків і дівчат у віці від 7 до 16 років [3, т. 2, 165].

С. Т. Шацький відразу надав дітям можливість самим вирішувати свої справи. Усі важливі питання життя вирішувалися на зборах, які проводилися щодня. На одному з перших зборів діти назвали свою колонію «Бадьоре життя». Разом із дорослими колоністи вирішили, що основою їхнього життя повинна бути праця. Проте, на думку Шацького, праця дітей повинна бути, на відміну від праці дорослих, перш за все освітньою.

Робота почалася відразу. Діти розділилися за віком та інтересами на групи та бригади, вибрали «завідуючих» і «бригадирів». З'явилися робочі бригади з упорядкування території з хлопчиків 14–16 років, які разом із Шацьким і іншими педагогами викорчувували пні, прокладали доріжки, добудовували приміщення та виконували інші трудові роботи. Молодші діти скопували землю, закладали город, висаджували ягідники і яблуневий сад. Дівчата були направлені на кухню, в пекарню, пральню і гуртожитки для облаштування домашнього господарства [3, т. 2, 178].

Педагоги прагнули організувати життя дітей так, щоб через працю вони вчилися самообслуговуванню, одержували навички життя в колективі, набували різнобічний життєвий досвід від контактів із навколишнім світом. На суспільну працю відводилося по п'ять годин на день.

Наступного року в колонію прибуло 55 дітей. До цього часу тут з'явилися домашні тварини: корови, кінь, кури та гусаки, якими опікувалися самі діти. В найближчі роки кількість колоністів зросла до 100–150 чоловік.

Діти видавали свій рукописний журнал «Наше життя», в якому обговорювали свої громадські та господарські справи.

Вихованцями колонії були діти різного віку з найбідніших робочих родин. Як відомо, царський уряд не прагнув надавати цим дітям нормальну освіту та виховання, і діти росли в нестерпних умовах московських тісних бараків. Шацький ставив своїм завданням дати їм можливість пожити серед чистої природи, в компанії таких же, як вони самі. З іншого боку, вихованці колонії самі багато працювали: готували собі їжу, працювали на городі, влаштовували побут, – але це була не важка праця дорослого працівника, а бадьора

та радісна дитяча праця. Це життя готувало їх до майбутнього складного дорослого життя, але не відбирало в них дитинство, як у місті. Тут діти багато гуляли, грали в різні ігри, спілкувалися.

Новими були і взаємовідношення дорослих співробітників і дітей в колонії. Вони жили як друзі, а не як начальники та підлеглі. Діти самі організовували своє життя в колонії, виступали із цікавими ініціативами на своїх зборах, придумували нові заняття. Цей момент був дуже важливий для самого Шацького, адже все це відповідало теорії «вільного виховання».

Там продовжено роботу дитячого колективу й самоврядування: виявлення «деяких закономірностей у розвитку дитячого суспільства» [3, т. 1, 127], дослідження взаємозв'язку трудової діяльності, гри, мистецтва з розумовим і соціальним розвитком, вивчення впливу фізичної праці на життя дитячого колективу. Книга В. М. та С. Т. Шацьких «Бадьоре життя» відбивала цей новаторський експеримент і разом з тим була своєрідним протестом проти рутини та схоластики, що панували в офіційній школі дореволюційної Росії.

У системі педагогічних поглядів та педагогічної діяльності С. Т. Шацького чільне місце займає питання про елементи, з яких, за його думкою, складається громадське дитяче життя. Їх встановлено С. Т. Шацьким на основі вивчення життя дітей в умовах вільних форм роботи з дітьми: дитячого саду, клубів, літньої трудової колонії – ще в дореволюційний період його педагогічної діяльності. Практична педагогічна робота С. Т. Шацького та його працівників була завжди пов'язана з вивченням дітей, спрямована на виявлення дитячих запитів і потреб.

Досліджуючи в післяреволюційний період роль вулиці у формуванні особистості дітей, С. Т. Шацький разом зі своїми колегами дійшли висновку, що потужний її (вулиці) вплив на дитину виникає через яскраве, емоційне самостійне життя. Тут перед дитиною відкривається цікава, нестандартна сфера діяльності, яка сприяє розвитку її ініціативи й самоствердженню. Саме тут дитина задовольняє свої потреби дослідження оточуючого

світу, отримує різні життєві враження, у неї формується почуття дружби та взаємодопомоги. Проте вулиця містить багато негативу, інколи вона призводить до антисоціальних явищ (крадіжок, бійок) та прищеплює шкідливі для здоров'я звички. С. Т. Шацький зазначав: «Настоящее воспитание дает сама жизнь (улица). В ней, как среде, доступной всем жизненным влияниям, где скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться» [4, 18].

**N. B. PUTILOVSKA**

Mykolaiv

#### **FROM HISTORY OF ORGANIZATION OF CHILDREN'S SUMMER REST: PEDAGOGICAL PRACTICE OF S. T. SHATSKYI**

*In article the essence of pedagogical practice of the known home teacher is considered, supporter of theory of «free education» S. T. Shatscogo and his unique experience of child's colony the «Cheerful life» on organization of summer child's rest in the pre-revolution period of history of pedagogics. Analysed basic principles of work of commune: self-government, initiative of children, collective labour activity, comradely mutual relations between children and adult*

*Key words: free education, children's summer vacation, commune, summer labor colony.*

**Н. Б. ПУТИЛОВСКАЯ**

г. Николаев

#### **ИЗ ИСТОРИИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕТНЕГО ОТДЫХА ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА С. Т. ШАЦКОГО**

*В статье рассмотрены особенности педагогической практики известного отечественного педагога, сторонника теории «свободного воспитания» С. Т. Шацкого и его уникальный опыт детской колонии «Бодрая жизнь» по организации летнего детского отдыха в дореволюционный период истории педагогики. Проанализированы основные принципы работы коммуны: самоуправление, инициатива детей, коллективная трудовая деятельность, товарищеские взаимоотношения между детьми и взрослыми.*

*Ключевые слова: свободное воспитание, детский летний отдых, коммуна, летняя трудовая колония.*

Історія організації дитячого літнього відпочинку пройшла відповідний шлях: починаючи з дореволюційного періоду, коли здійснювався пошук концепцій, форм, засобів дитячого літнього відпочинку й до наших днів. Роль педагогічної діяльності С. Т. Шацького в цьому напрямі була великим проривом на той час. Створена ним комуна доказала важливість дитячого відпочинку, розвитку, праці в канікулярний період. Нинішній стан соціального життя вимагає на новому рівні вивчати та розумно використовувати педагогічний досвід минулого.

#### **Список використаних джерел**

1. Бершадська Д. С. Педагогічні погляди і діяльність С. Т. Шацького. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 264 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 6016 с. (Альма-матер).
3. Шацький С. Т. Педагогические сочинения: В 4 т. – М., 1962–1964.
4. Шацький С. Т. Школа для детей или дети для школы // На путях к новой школе. – 1922. – № 1.

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378: 373.3-051

**С. З. РОМАНЮК**

м. Чернівці

DelevSV@yandex.ru

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті акцентовано увагу на підготовці майбутніх учителів початкових класів до забезпечення мовленнєвого розвитку молодших школярів, що здійснюється через активну мовленнєву практику в курсі «Українська мова», розкрито практичну спрямованість уроків української мови та продемонстровано зразки мовних вправ, розміщених у сучасних підручниках з української мови. Доведено, що формуванню мовленнєвої компетенції молодших школярів сприяють роботи з написання творів, залучення учнів до процесу спілкування, а також цікаві види робіт пропедевтичного характеру, які подаються для зразку. Обґрунтовано, що ці вміння та навички студенти вдосконалюють у процесі професійно-практичної діяльності у ЗНЗ I ступеня.*

*Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, молодші школярі, лінгводидактична підготовка, компетентнісна освіта, практична діяльність.*

Нестабільність сучасного світу, інтенсивність соціально-економічних і технологічних змін зумовлюють потребу вчитися впродовж усього життя. Тому в школі на перший план висувається не накопичення дитиною інформації, а засвоєння інтелектуальних технік, які є складниками культури та невід'ємною частиною змісту освіти. У центрі навчання має бути інтерес, пізнавальна активність школярів, позитивне ставлення до процесу й результатів своєї праці.

У цих умовах особистість учителя залишається ключовою фігурою в навчально-виховному процесі. Адже від його обізнаності, мобільності, професіоналізму, бажання й уміння працювати по-новому залежить, як швидко відбуватимуться зміни в освіті, чи відповідатиме початкова школа сучасним вимогам, чи зможе підготувати молодшого школяра до подальшого розвитку, навчання й виховання в основній та старшій школі.

На це, власне, й зорієнтований Галузевий Державний стандарт підготовки майбутніх учителів початкових класів, який визначає вимоги до рівня знань і вмінь майбутнього вчителя, а також комплекс його знань щодо реалізації в практичній діяльності положень психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі. Але майбутній учитель може стати компетентним фахівцем тільки за умови, якщо його теоре-

тичні знання вміло взаємодіють із практикою навчання, виховання та професійного розвитку. Саме тому в навчальних планах підготовки фахівців напряму «Початкова освіта» важливе місце відводиться педагогічній практиці, під час якої студенти повинні закріпити набуті під час теоретичного навчання знання, уміння й навички в професійній діяльності. Незаперечна її роль полягає й у формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти в навчання української мови молодших школярів.

Професійно-практична підготовка як ефективний чинник формування висококомпетентного вчителя початкових класів постійно перебуває в колі наукових інтересів учених, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих навчальних закладів, провідних методистів. Різні аспекти її організації та науково-методичного забезпечення досліджували О. Біда, В. Вихрущ, А. Зимульдінова, І. Жаркова, В. Ковальчук, В. Козак, М. Наумчук, М. Федурко та ін.

Мета статті полягає в розкритті особливостей процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження положень Державного стандарту загальної початкової школи в практику мовної підготовки молодших школярів.



Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їхнього запровадження.

Зокрема О. Савченко обґрунтувала, що компетентнісна освіта – це спроба вийти за межі традиційної моделі навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не його здатність діяти. Тобто відповідно до засад компетентнісного підходу звичний результат навчання – «знаю що...», має змінитися в напрямі «знаю як...» [4, 1–6].

Водночас практика вивчення рідної / української мови в сучасній школі свідчить, що розвиток мовлення учнів не посідає належного місця в системі педагогічної роботи й часто перетворюється в нецікаве та часто незрозуміле для дитини заучування невідомих мовних категорій.

Щоб уникати цих явищ, майбутні учителі мають застосовувати ідеї практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багатішої особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідною мовою й мовленням у всіх її функціях [3, 47–50].

Проблема мовленнєвої підготовки учнів містить поняття мовленнєвої компетенції. Розвиток мовленнєвої компетентності – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі аспекти мовленнєвої діяльності учнів.

У Концепції загальної середньої освіти зазначається, що «освітніми результатами початкової школи є повноцінні мовленнєві уміння й навички...» [2, 5]. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне й писемне, діалогічне та монологічне; про особливості висловлювань, зумовлені їхніми комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, пись-

мо), на чому й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, у навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання та форм організації навчальної діяльності.

У процесі педагогічної практики студенти переконуються, що з метою ефективного формування в учнів 1–4 класів необхідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок учителі початкових класів удаються до застосування нових підходів до навчання. Вважається, що учні можуть засвоїти рідну мову як систему на основі засвоєння словникового складу, словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу в мовленнєвому розвитку молодших школярів є єдність фонетичної та граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть успішно використовувати для спілкування не тільки у процесі навчання, а й у різноманітних життєвих ситуаціях. Насправді ж часто маємо протилежне: засвоївши лінгвістичну теорію, учні не набули комунікативних умінь і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні. Проблемним постає питання про практичну спрямованість навчання рідної мови, формування мовної особистості, яка вільно та легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Однак формування мовної особистості учня є одним із найважливіших завдань початкового курсу української мови.

Тому реалізацію в другому класі мети курсу «Українська мова», що «полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодших школярів, яка виявляється в здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань)» [5, 1–12], уможлиблює зміст навчально-методичного комплексу М. Д. Захарійчук, до якого входять: підручник «Українська мо-

ва», «Робочий зошит (частина перша та друга)» «Зошит для контрольних робіт», а також «Книжка для вчителя: календарне планування та розробки уроків».

Підручник «Українська мова» є основним дидактичним засобом реалізації державної навчальної програми, спрямований на формування мотивації вивчення мови, уміння вчитися, мовно-мовленнєвої компетентності другокласників. Навчальний зміст його відповідає вимогам чинної програми, є логічним продовженням курсу «Українська мова» для другого класу, а також уміщує матеріал, який забезпечує наступність вивчення української мови в третьому класі.

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти курс «Українська мова. 2 клас» побудований за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною.

У практичній діяльності майбутнім учителям допоможе й те, що зміст кожного розділу підручника спрямований на забезпечення мовленнєвого розвитку другокласників та на їхню мовну освіту, ураховує дидактичні принципи науковості, доступності та перспективності.

Важливим є і те, що залежно від дидактичних цілей, види та форми роботи за навчальним змістом підручника мають відповідні позначення. Започатковано в підручнику «Українська мова. 1 клас» рубрику «Спілкуймося красно».

Вона підсилює мовленнєву та соціокультурну змістову лінію, сприяє засвоєнню «правил етикетної поведінки під час спілкування, уживанню формул мовленнєвого етикету» [5, 1–12.]. Постійною роботою, що забезпечує розвиток культури мовлення впродовж навчального року, є робота зі словниковими словами програми. Зміст рубрики «Запам'ятайте», різноманітні висновки є пропедевтичними до засвоєння академічних правил. Із метою засвоєння лексичного багатства мови, введено рубрику «Тлумачний словник». Логотип із зображенням словника, на якому написано відповідну першу букву слова, подає лексичне значення цього слова, а також реалізує пропедевтичну мету щодо набуття вмінь роботи зі словниками.

Навчальним змістом передбачено такі форми діяльності учнів: у парах, у групах або ж колективно, завдання підвищеної складності, завдання на вибір, уроки розвитку мовлення, домашні завдання.

Щоб полегшити процес навчання в підручнику чітко розмежовано теоретичний матеріал: піктограма з книжкою – це відомості, які діти мають добре засвоїти, відомості в рамці подаються лише з пропедевтичною метою, а вивчення здійснюється практичним шляхом для забезпечення наступності в подальшій роботі.

Працюючи за цим підручником, учитель має можливість уже з першого уроку теми «Звуки і букви. Українська абетка» залучити учнів до різноманітних видів навчальної діяльності, які забезпечують виконання передбачених завдань.

Завдання, представлені в підручниках з української мови для другого класу, вимагають від майбутніх учителів фундаментальних знань із навчальної дисципліни, володіння методикою викладання та практичних навичок організації пізнавальної діяльності з молодшими школярами. А це, у свою чергу, вимагає посилення уваги до викладання лінгводидактичних дисциплін.

Практична спрямованість вивчення української мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, але й насамперед навчання діяльності спілкування.

Отже, готуючись до уроків з української мови, учитель повинен підібрати (або створити самостійно) інформаційно насичений матеріал, який би спонукав учнів до розв'язання комунікативних завдань із метою оволодіння спілкуванням. Прикладом є уроки розвитку зв'язного мовлення, зокрема написання різних видів творів. Робота над твором сприяє розвитку особистості учнів: збуджуються їхні емоції, розвивається спостережливість, мислення, активізується розумова самостійність, формуються вміння оцінювати й систематизувати побачене, пережите та засвоєне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, робити висновки [1].

На підготовчому етапі основна роль педагога – дати учням настанови до написання

твору, пожвавити їхню думку. Цей етап містить лексико-семантичну (створення словника настрою, пояснення та уточнення значень слів, які будуть використані у творі) та лексико-орфографічну роботу (пропонуються групи слів за спільним семантичним та орфографічним принципом, які допоможуть правильно написати слова у творі; учні послідовно називають слова, подані в таблиці, які візьмуть для своїх творів, одночасно читаючи цілу групу слів за спільною темою та орфограмою, пояснюють їхній правопис). Цікаві види роботи пропедевтичного характеру, які сприятимуть формуванню мовленнєвої компетенції школярів, можна запропонувати під час вивчення елементів офіційно – ділового стилю (складання привітань).

*Тато Карло вирішив своїх знайомих жінок привітати зі святом 8 Березня. Уявіть собі, що Буратіно вирішив додати до привітань тата Карла свої побажання. Вибери та підкресли побажання, які б сподобались адресатам.*

Буратіно – черепаці Тортилі:

1. Нехай Дуремар ніколи не тривожить Ваше болото!
2. Приєднуюсь до татових привітань, але він забув про п'явок і жаб, привітайте їх, будь ласка, від нашого імені.
3. Дорога Тортила! Я теж вітаю Вас. Чи немає у Вас чого-небудь із золота? Я зайду при нагоді!

*Яке побажання може засмутити Тортилу? У якому випадку вона може подумати, що Буратіно писав привітання не для того, щоб зробити їй приємне, а, щоб щось отримати від неї.*

Буратіно – лисиці Алісі:

1. Бажаю, щоб до наступного 8 Березня ти стала головою комерційного банку «Лисиця Аліса».
2. Бажаю тобі стати благородною дамою, для цього пофарбуватися в чорнобурий колір.
3. Бажаю тобі брати участь і перемагати в усіх хитромудрих конкурсах і лотереях.

*Яке побажання більш за все сподобається Алісі? У якому з них є прихована насмішка, яка може образити Алісу?*

Буратіно – Мальвіні:

1. Бажаю тобі перемогти на такому конкурсі краси, де головою журі буде Карабас Барабас.

2. Бажаю, щоб всі твої знайомі служили тобі так вірно, як і пудель Артемон.
3. Бажаю тобі ніколи не виховувати неслухняних хлопчиків.

*Які побажання Буратіно Мальвіна прочитає з посмішкою?*

Визнач, яким героям адресуються ці побажання.

Підказка

*Не забудь, побажання повинно бути приємним: Найдобріший Іван Побиван Найпрацьовитіша Кривенька качечка Найспритніший Заєць*

Кому?

*Бажаю, щоб знайшов гарних помічників, які б допомагали тобі у випіканні хліба, не хворіти та берегти своє голосисте горло від простуди.*

*/ півникові Голосистому Горлечку, казка «Півник і двоє мишенят»/*

Кому?

*Мати гарний слух та силу, щоб визволяти свого товариша півника із біди.*

*/ Котикові, «Котик та півник»/*

Кому?

*Я хочу, щоб на твоєму шляху зустрічалися тільки гарні люди, а твоя доброта та винахідливість допомогла прожити життя щасливо та без злої мачухи.*

*/ Дідовій дочці, «Дідова й бабина дочка»/*

А тепер сміливо можна приступати до самостійної роботи – складання власних привітань. І тут діти проявлять творчість, кмітливість і власну безпосередність.

Підсумовуючи, зазначимо, що оволодіває майстерністю слова тільки той, хто прагне писати, кого охоплює натхнення. Тому не можна дозволити, щоб холодна байдужість чи невмілість майбутнього учителя загасили іскорку творчості в душах учнів.

Розглянуті вище підходи зумовлюють створення ціннісно-мотиваційного, полікультурного простору, суб'єктних, партнерських відносин між викладачами та студентами; змістової насиченості теоретичних та практичних курсів у їх оптимальній єдності; використання інноваційних методів та форм організації навчальної діяльності студентів, які розвивають творчі здібності особистості майбутнього вчителя початкових класів, стимулюють інтерес до педагогічної діяльності в підготовці до уроків української мови.

Задля вдалого здійснення шкільної мовної освіти слід подавати навчальний матеріал так, щоб учень на уроці не залишався пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонує письмових вправ, а виступав у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу та полілогу. Саме в таких формах активної навчальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається активна соціалізація школярів, яким у процесі шкільного навчання доводиться брати участь у таких видах і формах діяльності, із якими їм доведеться зіткнутися в дорослому житті.

Виховання інтересу дитини до навчання значною мірою залежить від особистості вчителя. Тому однією з визначальних умов формування мовленнєвої компетенції молодшого школяра є здатність педагога організувати творчий пошук учнів. Бажання творити рідко виникає саме по собі.

Для цього потрібні передумови: постійний творчий пошук учителя в навчально-виховному процесі; його висока педагогічна майстерність, сприятливий мікроклімат в учнівському колективі; творче натхнення всіх учасників процесу навчання. Бо, як зазначив Плутарх: «Голова учня – не посудина, яку треба наповнити, а факел, який треба запалити».

Педагогічна практика відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутніх учителів, забезпечує взаємодію теоретичної та практичної підготовки, є комплексною. Вона забезпечує підвищення готовності студентів до постійного вдосконалення, професійного росту, збагачення творчого потенціалу; реалізує поетапне форму-

вання професійної компетентності майбутніх учителів на підставі наступності цілей, доцільному науково-обґрунтованому добору змісту, принципів, активних методів, ефективних організаційних форм.

Отже, враховуючи вимоги чинних програм з української мови як рідної для початкової школи, найактуальнішим залишається завдання виховати мовну особистість – людину, яка любить і шанує рідну мову, володіє її виражальними багатствами, користується нею, дбає про її збереження та розвиток. Щоб виконати це завдання, потрібен висококваліфікований фахівець, який матиме лінгводидактичну підготовку, використовуватиме у своїй практичній діяльності новітні форми та технології, а також буде забезпечений нормативною базою, зокрема навчальними програмами та підручниками з української мови, які відповідали б сучасним вимогам, задовольняли потреби вчителя й служили засобом пізнання та розвитку кожного учня.

#### Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. пос. / [окремі розд. нап. : Н. І. Лазаренко, І. І. Козак, М. С. Вашуленко та ін.] ; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 367 с.
2. Концепція загальної середньої освіти // Поч. школа. – 2002. – № 3. – С. 5.
3. Прошкуратова Т. Практична підготовка студентів – одне з найголовніших завдань педагогічної освіти / Т. Прошкуратова, В. Юрченко // Початкова школа. – 2013. – № 10. – С. 47–50.
4. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.
5. Українська мова : програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи: 1 клас // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С. 1–12.

**S. Z. ROMANIUK**  
Chernivtsi

#### PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORMING SPEECH COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN DURING VOCATIONAL AND PRACTICAL ACTIVITIES

*The paper emphasis on the training of primary school teachers to provide speech of younger students that through active speech practice in the course «Ukrainian language», reveals practical orientation Ukrainian language lessons and language exercises demonstrated samples placed in a contemporary of books in Ukrainian. It is proved that the formation of linguistic competence younger pupils contribute to the work of writing essays, involving students in the process of communication and interesting jobs propaedeutic character to be submitted for the sample. Proved that these skills and abilities in the students improve vocational practice at CEI Class.*

*Key words: future teachers of elementary school, junior pupils, language training, competency education, practical activities.*

С. З. РОМАНЮК

г. Черновцы

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье акцентировано внимание на подготовке будущих учителей начальных классов к обеспечению развития речи младших школьников, осуществляемая через активную практику в курсе «Украинский язык», раскрыто практическую направленность уроков украинского языка и продемонстрированы образцы языковых упражнений, помещенных в современных учебниках по украинскому языку. Доказано, что формированию речевой компетенции младших школьников способствуют работы по написанию сочинений, привлечения учащихся к процессу общения, а также интересные виды работ пропедевтического характера, которые подаются для примера. Обосновано, что эти умения и навыки студенты совершенствуются в процессе профессионально-практической деятельности в школах I степени.*

*Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, младшие школьники, лингводидактическая подготовка, компетентностное образование, практическая деятельность.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК37.018.3-058.862(477)«19»

**Л. М. РЯБКИНА**

м. Слов'янськ

lidiianik@mail.ru

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ОПІКИ НАД ЗНЕДОЛЕНИМИ ДІТЬМИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті розкрито історичний аспект опіки над знедоленими дітьми в Україні на початку ХХ ст. Проаналізовано систему інтернатних закладів. Розглянуто питання щодо організації виховної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без піклування батьків. Наведено приклади напрямів і форм виховної роботи інтернатних закладів початку ХХ ст.*

*Ключові слова: знедолені діти, сирітський будинок, опіка.*

Становище дітей завжди діалектичне, невід'ємне від суспільства та повністю залежить від політичних поглядів, матеріальних умов життя, культурного рівня, морального обличчя батьків, навколишнього середовища. Проблема опіки над знедоленими дітьми є завжди актуальною. Визнано, що погіршення соціально-економічних умов життя народу України негативно відбилося на вихованні дітей із неповних сімей, а також дітей-сиріт, які потребують соціального захисту. Саме тому ми маємо на меті вивчити історико-педагогічний досвід з цього питання, що допоможе у вирішенні проблеми оптимізації соціально-виховної діяльності інтернатних закладів на сучасному етапі.

Доволі широке коло питань з історії освіти й соціального виховання в Україні висвітлено в працях М. М. Грищенка, М. С. Гриценка, О. М. Філіппова, А. Г. Сивця та інших науковців. Питання становлення та розвитку інтер-

натних закладів на початку ХХ ст. розглянуто в дисертаційних роботах А. Аблятипова, В. Покася, Л. Артюшкіної, А. Полянничко. Вивченню різних аспектів опікування безпритульними дітьми в історичній ретроспективі присвятили свої дослідження В. Оржеховська, В. Виноградова-Бондаренко, С. Заєць, В. Маштакова, А. Зінченко, О. Ільченко та ін.

Метою статті є проведення аналізу дореволюційного етапу (1900–1917 рр.) становлення та розвитку інтернатних установ в Україні й простеження змін соціально-виховної системи в зазначений період.

На початку ХХ ст. до основних інфраструктур, що опікувалися знедоленими дітьми, належали дитячі притулки та сирітські будинки. Поняття «притулок» охоплювало не тільки заклади для безпритульних дітей, а й дітей-сиріт, а в період першої світової війни – дітей-біженців і таких, які загубили своїх батьків на окупованій території [10, 18].

Так, у 1900 році у 63 притулках України виховувалися 2117 дітей. Найбільшими серед дитячих притулків були Харківський, Ізюмський, Херсонський, Мелітопольський, Джаршигацький – у Таврійській губернії, Маріїнський – у м. Керч, Олександрівський – у м. Полтава, Дегтерівський – у м. Києві та ін. [1].

Опіка над знедоленими дітьми здійснювалася Відомством імператриці Марії, яке своїми наказами керувало діяльністю столичних та деяких губернських попечительств, благодійних товариств і безпосередньо сирітських закладів, та земств, які опікувалися всіма іншими губернськими сирітськими будинками та притулками. І хоча діяльність земств почасти «стримувалася малоефективною роботою Приказів громадської опіки», у випадках, коли вирішення питання лягало безпосередньо на ці установи, вони створювали свої притулки і проводили в них активну роботу із соціальної адаптації знедолених дітей, які утримувалися в цих закладах [9, 66].

У 1901 р. до Відомства імператриці Марії належало 247 дитячих притулків, сирітських закладів, ясел, виховних будинків, притулків для немовлят, ремісничих притулків і рукодільних шкіл, 3 школи кухарського мистецтва, 1 школа домознавства, 2 школи повивальних бабок, 1 школа кустарних виробів, 1 школа для підготовки помічниць доглядачок для притулків та ін. [6, 11].

На початку ХХ століття в постійно діючих притулках перебувало 19 509 дітей (6 630 хлопчиків і 12 879 дівчаток). При цьому спостерігалася тенденція до збільшення місць, призначених для повного утримання сиріт. Так, порівняно з 1900 р. кількість таких місць у 1901 р. збільшилася на 790 і досягла 8 109 постійних місць для дітей обох статей. На 1 січня 1901 р. загальна кількість безпритульних дітей у всіх постійно діючих притулках Відомства Імператриці Марії становила 14 178 осіб (4 567 хлопчиків і 9 611 дівчаток). З-поміж них 8 109 перебували під повною опікою, 6 069 відвідували притулок тільки протягом дня [6, 13].

Незважаючи на складні економічні умови, в яких перебувала держава на початку ХХ ст., дитячі притулки отримували вагомі

матеріальні надходження. Це було свідченням співчуття суспільства до дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків і виховувалися в притулках і сирітських будинках.

У 1900 р. започатковується нова форма опіки над бездоглядними дітьми – гуртожитки-притулки. Їхня поява зумовлена становищем, у якому перебували діти, які «з малку мали підтримувати своє існування власною працею» [8].

Економічне становище Російської імперії не сприяло матеріальному добробуту сім'ї, що змушувало до раннього залучення дітей, особливо тих, які проживали в сільській місцевості, до трудової діяльності. З метою одержання того чи іншого виду професійної кваліфікації, діти вступали на навчання до майстрів-ремісників, які опікувалися ними протягом робочого часу. Залишені в неробочий час без нагляду, учні «гуляли, де хотіли, заводили компанії з дорослими, відвідували шинки». Ними поповнювалася соціальна група підлітків, які скоювали правопорушення, утворюючи ватаги, що нерідко нападали на перехожих, провокували бійки між собою.

Посадовці, які дійшли думки про необхідність запровадження опіки над працюючими дітьми, поставили перед собою мету попередити моральну деградацію та загибель цих дітей, «заохочуючи водночас їхнє навчання ремесла в ремісничих майстернях у досвідчених хазяїв» [8]. Підготовлено відповідний Статут і передано його на розгляд Міністра внутрішніх справ.

Згідно з цим Статутом, діти, які навчалися вдень у майстернях, повинні були на ніч і у вільний від роботи час повертатися до гуртожитків-притулків, «у чисті, гігієнічні умови», де отримували здорову їжу для підтримання сил, чистий одяг і міцне взуття, а також мали можливість «тихо й мирно проводити вільний час під наглядом добрих і сердечних людей, одержуючи співчуття, заохочення та турботу про себе» [8].

Як зазначено в Статуті, створюючи гуртожитки-притулки для учнів ремісничих майстерень, попечительство поклало в основу їхньої діяльності завдання виховати із цих дітей «чесних, добрих, моральних і досвідчених

майстрів, спроможних своєю працею забезпечити власне існування й паралельно із цим полегшити суворі умови, в які життя ставило учнів ремісників» [8]. Крім того, у Статуті наголошувалося на необхідності звернення попечительством увагу не «лише на турботу про надання їм здорової їжі, одягу й взуття», а й на необхідність «виховувати їх, турбуючись про розумне проведення дозвілля, не втручаючись при цьому в навчання їх майстерності, яка повністю покладається на хазяїв» [8].

У процесі роботи над Статутом відкрито два гуртожитки-притулки: у травні 1900 р. для дівчаток і в лютому 1901 р. – для хлопчиків. На початку діяльності цих притулків у них розміщували бездоглядних дітей, яких попечителі самі віддавали до ремісничих майстерень; утримувалися ці заклади лише на кошти, що надходили від благодійників. По неділях і у святкові дні дітей навчали грамоти, кресленню, малювання, арифметиці, фізиці, з ними проводили заняття з правил гігієни та гри на балалайках.

На початку ХХ ст. у Києві діяло 9 закладів, що опікувалися дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без піклування батьків: Сирітський Будинок (заснований 7 січня 1856 р.), притулок товариства опіки сиріт робітників Південно-Західних залізниць (заснований у серпні 1897 р.), притулок для сиріт при Свято-Троїцькому монастирі (заснований у 1866 р.), Ольгинський притулок для дітей при будинку Працелюбності (заснований 3 листопада 1902 р.), притулок для дітей арештантів (заснований у 1898 р.), школа-притулок для духовенства (заснована у вересні 1897 р.), Маріїнський дитячий притулок губернського попечительства дитячих притулків (заснований 1 червня 1845 р.), дитячий притулок імені Імператора Олександра III губернського попечительства дитячих притулків (заснований у 1888 р.) [3, 24].

У 1905 р. Подільське губернське попечительство дитячих притулків Відомства закладів імператриці Марії проводило активну роботу, що спрямовувалася «винятково на опікування бідними дітьми обох статей без розрізнення звання, віросповідання та національності» й реалізовувалася через їхнє релігій-

но-моральне виховання, надання початкової та професійної освіти, підготовку до самостійної виробничої діяльності [8].

Разом із цим попечительство здійснювало пошук коштів для відкриття дитячих притулків у повітах, містах і селах. Того ж 1905 р. у віданні Подільського губернського попечительства перебували: Кам'янецький дитячий притулок, школа домознавства в м. Кам'янці, притулок-ясла в с. Островчанах Кам'янецького повіту, попечительство дитячих притулків усіх 12 повітів, сільські попечительства, відкриті у Войтовцях і Должку Кам'янецького повіту, Черно-Острові Проскурівського повіту, Капустянах Ушицького повіту [4]; дитячі притулки в повітових містах – Брацлаві, Вінниці, Гайсині, Літині.

Найстарішим і таким, що мав найбільші кошти серед цих закладів, був Кам'янець-Подільський притулок, заснований у 1882 р. (У 1905 р. його капітал сягав 52 304 64 карбованця; загальні витрати на рік становили 6000 карбованців). У притулку на повному утриманні перебувало 66 дітей обох статей.

Повітові попечительства дитячих притулків у 1900 р. створено в усіх повітах Подільської губернії. Крім турботи про збільшення кількості дитячих притулків загального типу, попечительства звертали особливу увагу на відкриття в селах притулків-ясел із метою опікування селянськими дітьми, які залишилися під час польових робіт без «будь-якого догляду та ставали внаслідок цього невеликими підпалювачами сільських хат і цілих селищ» [7].

Завідування яслами покладалося на спеціально запрошених осіб. До цих закладів приймали дітей обох статей від 2 до 8 років, які перебували на повному утриманні. Селяни позитивно ставилися до притулків-ясел і виявляли зацікавленість у їхній розбудові. У 1905 р. такі заклади діяли в с. Островчанах Кам'янецького повіту (відкриті й утримувалися на кошти почесного члена Подільського губернського попечительства дитячих притулків Д. Старжинського), у 15 селах Гайсинського повіту (відкриті на кошти приватних осіб), у 32 селах Могилівського повіту (відкриті на кошти приватних осіб і Могилівського попечительства) [7].

У 1908 р. у Києві за підтримки родини Гальперіних відкрито єврейський сирітський притулок імені Гальперіних. Діти перебували тут на повному утриманні: забезпечувалися їжею, одягом, взуттям, постільною білизною. Загальний нагляд за притулком здійснював Київський Лікарський інспектор [5].

Особливою підтримкою на початку ХХ ст. починають користуватися сільські сирітські притулки, які створювалися завдяки тому, що «знаходилися люди, які поспішали прийти на допомогу притулкам своїми, іноді доволі суттєвими, коштами й особистою відданою працею» [6, 13–14]. Серед сільських притулків помітне місце посідали ті, що мали суто сільськогосподарське спрямування – дітей тут привчали до городництва, садівництва, ремесничої справи. Крім цього, значну увагу звертали на релігійне виховання дітей.

Таким чином, на початку ХХ століття в Російській імперії існувала розгалужена система дитячих притулків як у містах (столичних), губернських, повітових, так і в сільській місцевості. Усі вони перебували переважно у віданні таких соціальних інституцій, як Відомство дитячих притулків імператриці Марії та земські установи губернського та повітового рівнів.

Поступово мережа притулків розширювалася. До неї входили сирітські будинки, будинки опіки, дитячі притулки (постійно діючі, денні, змішані), робота в яких здійснювалася за такими напрямками: створення умов для життєдіяльності та зміцнення здоров'я дітей, їхнього фізичного розвитку; підготовка до різних видів професійної діяльності й ведення домашнього господарства; релігійно-моральне виховання. Отже, на цьому етапі суспільного розвитку поряд із суто матеріальними питаннями увага до виховання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування, в притулках набуває більш цілеспрямованого характеру, що позитивно позначається на соціальній адаптації їхніх вихованців.

Однак належна реалізація означених напрямів ускладнювалася наявністю значної кількості негативних чинників. До основних з них належали: строга регламентація життє-

діяльності вихованців, яка здійснювалася за дзвінком та усталеним розкладом режиму дня; отримання всього необхідного вже в готовому вигляді; одноманітність життя в притулку; постійне перебування в колективі. Такий стан, як наголошували найбільш прогресивні діячі опікунської галузі, нівелював душу дитини, особливо у великих інтернатах, де «стадні початки іноді жорстко придушують особистість дитини» [11, 39].

Загалом же, на 1 січня 1911 р. в Російській імперії існувало 438 притулків, у яких утримувалося 14 439 дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Деякі притулки належали духовному й військовому відомствам, а також Міністерству внутрішніх справ. Частина притулків була самоокупною, тобто забезпечувала власні потреби й не потребувала державних дотацій. Але це спонукало до постійного залучення дітей до виробничої праці [2, 17].

Отже, на початку ХХ століття опіку над знедоленими дітьми здійснювало Відомство імператриці Марії, яке своїми наказами керувало діяльністю столичних, деяких губернських та повітових попечительств, благодійних товариств і безпосередньо сирітських закладів, а також земствами, що опікувалися всіма іншими губернськими сирітськими будинками та притулками.

З огляду на наявні кошти та місцеві умови дитячі притулки й сирітські будинки поділялися на такі категорії: 1) ті, що опікувалися протягом дня дітьми, які залишилися без нагляду батьків або родичів, які працювали, а також тими дітьми, котрі через об'єктивні умови життєдіяльності сім'ї не мали можливості одержати початкову освіту й позбавлені виховного впливу; 2) ті, в яких перебували постійно повні сироти, напівсироти та діти, які залишилися без піклування батьків; 3) ті, що опікувалися покинутими немовлятами. На повне утримання до притулків приймали лише дітей найбільш бідніших батьків, причому перевага надавалася сиротам і напівсиротам.

Отже, на початку ХХ століття склалася чітка система організаційних форм забезпечення соціальної адаптації знедолених дітей.



**Список використаних джерел**

1. Вестник благотворительности. – СПб., 1990. – 1148 с.
2. Горшкова Е. А. Воспитательные дома и приюты в Российской империи / Е. А. Горшкова // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 17–20.
3. Дело об учреждении в г. Киеве сиротского дома // ЦДІАК України, ф. 442, оп. 32, спр. 189, арк. 1–185.
4. К вопросу об организации земледельческих приютов для сельских сирот // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 229, спр. 2, арк. 87.
5. К вопросу об урегулировании благотворительных учреждений // ЦДІАК України, ф. 422, оп. 661, спр. 273 ; ф. 422, оп. 534, спр. 422, арк. 61–62.
6. Отчет по ведомству детских приютов, состоящих под непосредственным покровительством императорским величеством за 1900, 1901, 1902 г. – СПб., 1903. – 173 с.
7. Отчет Подольской губернии // ЦДІАК України, ф. 442, оп. 637, спр. 99, арк. 7–8.
8. Отчет попечительства «О существующих личным трудом детях и подростках обучающихся различного рода ремеслам у цеховых мастеров С.-Петербурга за 1900–1903 гг. // ЦДІАК України, ф. 442, оп. 657, спр. 2.
9. Разоренова Е. Л. Симфония государства, общества и русской православной церкви в процессе социально-педагогической поддержки детей-сирот: на примере отечественного опыта XVIII – XIX вв. / Е. Л. Разоренова // Педагогічні науки. – 2005. – № 6. – С. 61–65.
10. Сейко Н. А. Доброчинність як підґрунтя діяльності дитячих притулків в Україні у XIX – поч. ХХ ст. / Н. А. Сейко // Історико-педагогічний альманах. – 2006. – № 1. – С. 18–22.
11. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 2. – С. 31–55, С. 39.

**L. M. RIABKYNA**

Sloviansk

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF CUSTODY OF DISADVANTAGED CHILDREN AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY**

*The article reviews the historical aspect of custody of disadvantaged children in Ukraine at the beginning of the 20th century. The system of boarding institutions was analyzed. The organization of educational work with orphans and children left without parental care was considered. There are examples of tendencies and forms of educational work of boarding institutions at the beginning of the 20th century.*

*Key words: disadvantaged children, orphanage, custody.*

**Л. Н. РЯБКИНА**

г. Славянск

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОПЕКИ НАД ОБЕЗДОЛЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА**

*В статье раскрывается исторический аспект опеки над обездоленными детьми в Украине в начале ХХ в. Проанализирована система интернатных заведений. Рассмотрены вопросы организации воспитательной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Приведены примеры направлений и форм воспитательной работы интернатных заведений начала ХХ в.*

*Ключевые слова: обездоленные дети, сиротский дом, опека.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 37(091):004

**О. М. САМОЙЛЕНКО**

м. Миколаїв

samoilenko65@mail.ru

## ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

*У статті розглянуто процес становлення електронної педагогіки та її особливості. Окреслено історичний перехід до інформаційного суспільства, що супроводжував радикальними змінами у сфері освіти та який побудовано на основі використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій. Виокремлено чотири рівні аналізу в електронній педагогіці, які дозволяють усебічно дослідити педагогічні явища і процеси та робити висновки про їхній зміст і специфіку функціонування. Розкрито основні принципи електронної педагогіки та сформульовано деякі її проблеми, що є актуальними на сьогодні.*

*Ключові слова: електронна педагогіка, історичне становлення електронної педагогіки, навчання, інформаційно-освітнє середовище.*

Перехід до інформаційного суспільства супроводжується радикальними змінами у сфері освіти. Незважаючи на використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій, головним для сучасного викладача залишається володіння педагогічною теорією та розуміння проблем, які він ставить перед собою. Об'єктивний процес інформатизації всіх сфер людської діяльності зумовив появу нової суспільної формації – інформаційне суспільство. Класична педагогіка, починаючи з Я. А. Коменського, стала актуальною в індустріальну епоху, але сприймалася як неадекватна для інформаційного суспільства. У зв'язку з цим виникла потреба у розробці нової парадигми до освіти.

Неактуальними є такі компоненти парадигми освіти індустріального суспільства, як освіта для суспільного виробництва; вчення в молодості як запас на все життя; передача педагогом знання, який стоїть над тими, хто навчається; стабільна структура навчальних дисциплін та форм організації навчального процесу з акцентом на аудиторні заняття; книга як основний засіб навчання та ін. З'являється необхідність формування нової педагогіки, яка адекватна для постіндустріального суспільства – електронної [5].

Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що потребу в постіндустріальній педагогіці визнавали вчені А. А. Андреев, В. Д. Шадріков, С. А. Щенніков, І. А. Скальський, В. В. Наумов, В. Н. Кухаренко та інші експерти в цій галузі. Велика кількість очних і дистанційних конференцій, семінарів і шкіл

в освітньому просторі, присвячених застосуванню інформаційних і комунікаційних технологій в освіті, свідчить про актуальність і затребуваність цього напрямку в науково-педагогічному співтоваристві, а також про необхідність обміну досвідом і дискусій із цих проблем. Багато наукових заходів організовано із 2007 року, більшість із яких є щорічними. Зокрема Міжнародна конференція з питань навчання із застосуванням технологій e-Learning, Міжнародна науково-практична педагогічна конференція «Компетенції вчителя як фактор інтеграції інформаційно-комунікаційних та сучасних педагогічних технологій», Щорічна міжнародна конференція-виставка «Електронні ресурси в безперервній освіті», Міжнародні інтерактивні форуми електронних освітніх технологій, Міжнародна літня школа e-Learning та ін. Матеріали заходів спрямовано на опис реального досвіду впровадження e-Learning, досвіду розробки електронних навчальних матеріалів та проведення навчальних занять, успіхів і труднощів організації та інших елементів практичної діяльності. Можна констатувати розвиток емпіричного досвіду електронного навчання за відсутності наукових теоретичних узагальнень.

Мета статті – огляд процесу становлення електронної педагогіки та її особливості.

Дотепер педагогіка є багатогалузевою наукою, функціонує та розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими науками. Як свого об'єкта вона розглядає систему педагогічних явищ, пов'язаних із розвитком індивіда. Предметом педагогіки є цілісний педагогічний

процес спрямованого розвитку та формування особистості в умовах її виховання, навчання й освіти.

Педагогіка постіндустріального суспільства формується в абсолютно нових умовах існування й розвитку інформаційного суспільства, коли мірою всіх соціальних речей, основоположною умовою виробництва та відтворення суспільної цілісності стають розвиток і збагачення людського інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил. Основне завдання – створення умов, що сприяють розвитку в людини твердих моральних орієнтирів, здатності самостійно вирішувати проблеми в динамічному суспільстві [10, 140–141].

Постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX століття, більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до мінливих умов життя. Іншими словами, навчальний заклад має створити умови для формування особистості, а це вимагає комплексних зусиль не тільки школи, а й усього суспільства. Процес навчання сучасної людини стає переривчастим (школа – технікум – ВНЗ). А система безперервної освіти є потребою кожної людини. Тому вже в цей час виникла необхідність удосконалити процес навчання за рахунок сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Усе частіше використовуються електронні засоби як джерела інформації. Виникає потреба у знаходженні шляхів педагогічного вирішення назрілих проблем освіти [3; 7].

Існують галузі застосування загальнопедагогічних знань, які поділяються на дошкільну педагогіку, педагогіку школи, виробничу, військову, виправно-трудова, соціальну та корекційну педагогіки. Це загальноприйнятий розподіл, хоча підстави для класифікації різні. Можна стверджувати, що електронна педагогіка – це не окрема нова галузь, а вона присутня в кожній із зазначених галузей педагогіки. Кожна з галузей еволюційно переходить в електронну. Під електронною педагогікою можна розуміти науку, що скеровує свої зусилля на оперативне розв'язання важливих суспільних проблем виховання, освіти, навчання в умовах інформаційно-освітніх середовищ [4].

Освітні процеси, як відомо, відбуваються в педагогічній системі, яка складається з таких елементів, як мета, зміст, методи, засоби та форми навчання. Функціонування зазначених елементів в реальних умовах підтримується навчально-матеріальною, фінансово-економічною, нормативно-правовою та маркетинговою підсистемами. Усі перераховані елементи перебувають у взаємозв'язку й утворюють інформаційно-освітнє середовище [1].

Окреслимо зміни, внесені в освітній процес електронною педагогікою. По-перше, розширився понятійний апарат. По-друге, з'явилися такі категорії, як дистанційне навчання, електронне навчання, Інтернет-навчання, он-лайн-навчання, масові відкриті он-лайн курси, викладач дистанційного навчання, коучинг, електронні навчальні заняття та ін. Електронна педагогіка розвиває таку категорію, як персональне навчальне середовище – термін, який пов'язаний із практичним застосуванням ідей e-learning 2.0. Побудова персонального навчального середовища базується на хмарних обчисленнях. У таких середовищах є інструменти та послуги, що представляють окремі освітні платформи для використання їх у навчанні та досягнення освітніх цілей. Персональні навчальні середовища – це результат еволюції веб 2.0 та його впливу на освітній процес [8; 9].

Електронна педагогіка зберігає класичні педагогічні принципи: свідомість, активність, наочність навчання, систематичність і послідовність, міцність, доступність, зв'язок теорії з практикою та ін. Але поряд із класичними додалися й нові принципи, серед яких інтерактивність, стартові знання, ідентифікація, педагогічна доцільність застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій та ін. Електронна педагогіка спрямована на визначення загальних рис майбутньої системи освіти, таких як аксіологічна, культурологічна, антропологічна, гуманістична, синергетична та валеологічна [2].

Теорія електронної педагогіки дозволяє висувати й осмислювати наукові гіпотези, перевіряти отримані наукові факти, формулювати встановлені положення в умовах інформаційно-освітніх середовищ, що в результаті сприяє правильному й усебічному розвитку всієї педагогічної науки. Методи елект-

ронної педагогіки, тобто способи та прийоми вивчення педагогічних явищ і процесів в умовах інформаційно-освітніх середовищ, дають можливість досягати потрібних освітньо-виховних результатів.

Рівні аналізу в електронній педагогіці дозволяють повністю й точно дослідити педагогічні явища та процеси і на цій основі робити правильні висновки про їхній зміст і специфіку функціонування. Можна виокремити чотири рівні аналізу в електронній педагогіці:

- I рівень, гносеологічний, дає можливість правильно формулювати найбільш загальні наукові підходи до аналізу педагогічних явищ і процесів в умовах інформаційно-освітніх середовищ;
- II рівень, світоглядний, містить положення про фактори формування та розвитку особистості, а також освіти, навчання, виховання та педагогічну діяльність в умовах інформаційно-освітніх середовищ;
- III рівень, науково-змістовний, дозволяє правильно формулювати й обґрунтовувати закони та закономірності педагогічної науки, теорію і методику навчання й виховання людей в умовах інформаційно-освітніх середовищ;
- IV рівень, логіко-гносеологічний, забезпечує можливість правильно осмислювати предмет і об'єкт електронної педагогіки, визначення та розвиток категорій науки, здійснювати визначення та розвиток категорій електронної педагогіки, виявляти співвідношення педагогічної теорії та практики, зв'язків електронної педагогіки з іншими науками, формулювати положення про співвідношення фундаментальних і прикладних досліджень і розробок в умовах інформаційно-освітніх середовищ, робити прогнози в розвитку самої електронної педагогіки.

Також особливістю електронної педагогіки є те, що вона має справу з конкретними людьми, особистостями, не звертаючи уваги на те, що це відбувається в умовах інформаційно-освітніх середовищ. Від того, наскільки вона їх знає та враховує їхні різні особливості та чинники у віртуальному світі, залежить ефективність педагогічного впливу. Цілісність особистості залежить від усього комплексу зовнішніх впливів інформаційно-освітніх середовищ на неї в ході її розвитку.

Електронна педагогіка виходить з того, що в людини в процесі навчання й виховання повинна формуватися активна життєва позиція, що є зумовленою конкретними соціальними обставинами стійкою формою прояву ідейно-моральних настанов і відносин, знань і вмій, переконань і звичок, що надає регулюючий вплив на його поведінку та діяльність.

Формування електронної педагогіки пов'язують із формуванням і розвитком вільної особистості. У розвитку талантів особистості та сутності науки електронна педагогіка має свої загальні принципи [11; 6].

Викладач має чітко дотримуватись вимог щодо викладання у віртуальному освітньому середовищі. Це передбачає, по-перше, знання дидактичних властивостей інформаційно-комунікаційних технологій та вміння користуватися засобами навчання в умовах використання зазначених технологій; по-друге, управління процесами навчання та розвитку особистості з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Взаємодія учасників навчального процесу в умовах електронного освітнього середовища. Такі середовища можуть забезпечити якість навчання за рахунок доступності в будь-який момент часу, зручності використання та гнучкості.

Засоби, методи та форми навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують нові стандарти та способи навчання для всіх учасників навчального процесу. Електронна педагогіка передбачає навчання в групах в умовах інформаційно-освітніх середовищ. Викладачі повинні сприяти розвитку навичок спільного навчання у членів групи, управляти групою, гарантувати зворотний зв'язок для членів групи, підтримувати пізнавальну мету процесу навчання членів групи. В інформаційно-освітніх середовищах викладачі відіграють активну роль у формуванні груп та підтримки групової роботи.

В умовах інформаційного освітнього середовища відбувається співпраця учасників навчального процесу завдяки синхронних та асинхронних можливостей зворотного зв'язку. До них можна уналежнити телекомунікаційні конференції, електронна пошта, тематичні форуми та чати тощо. Це забезпечує

вільну взаємодію в глобальній мережі, допомагає та стимулює, розвиває впевненість у собі, прагне до ефективної корпоративної роботи.

Розширення вмінь та навичок викладача. Викладач повинен уміти проводити класифікацію електронних дидактичних ресурсів за призначенням, дидактичними цілями та формами організації роботи. Також він має використовувати електронні дидактичні ресурси в управлінні навчальним процесом; створювати сценарії для розробки різних типів занять; використовувати можливості наочно-образного подання навчальної інформації.

З урахуванням вищенаведеного сформулюємо деякі проблеми електронної педагогіки, що на сьогодні вважаються актуальними:

- недостатньо досліджено та виписано теоретичну базу електронної педагогіки;
- проблеми використання старих методів навчання за нових технологій;
- труднощі під час суміщення природних потреб людини у спілкуванні з новими технологіями, у зв'язку з чим викладачам треба докладати дуже багато зусиль, для того, щоб інформаційно-освітнє середовище та його складники мали належний вигляд;
- віддалений студент має певні обмеження в спілкуванні з викладачем;
- брак професіоналізму в ході розробки навчальних електронних матеріалів і необхідність спеціальної підготовки викладачів для роботи з новими технологіями, оскільки без спеціального навчання викладачі розробляють курси незадовільної якості.

Рішення сформульованих проблем електронної педагогіки дозволить просунути педагогічну практику в середовищі електронного навчання на новий якісний рівень.

**О. М. САМОЙЛЕНКО**  
Mykolaiv

### THE HISTORY OF ESTABLISHMENT OF ELECTRONIC PEDAGOGY AND ITS FEATURES

*The article deals with the process of establishing e-pedagogics and its features. The historical transition to an information society, accompanied by radical changes in education and which is based on the use of information and communication technologies are outlined. The four levels of analysis in electronic pedagogics that allow fully explore pedagogical phenomena and processes and draw conclusions about their content and the specific operation. The basic principles of e-Education are explored and some of their problems that are up-to-date, are formulated.*

*Key words: e-pedagogics, the historical formation of e-pedagogics, learning, informational and educational environment.*

Електронна педагогіка – це не окрема нова галузь. Вона наявна в різних галузях педагогіки, кожна з яких еволюційно переходить в електронну. Електронна педагогіка формується в абсолютно нових умовах існування та розвитку інформаційного суспільства, перехід до якого супроводжується радикальними змінами у сфері освіти.

#### Список використаних джерел

1. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. / А. А. Андреев. – М.: ММИЭИФП, 2003.
2. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002.
3. Дистанційна освіта в питаннях та відповідях [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eoi.ru/about/press-center/publication> – Назва з екрана.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М.: ИЦ «Академия», 2003.
5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2008. – 136 с.
6. Педагогика у сучасних інформаційно-освітніх середовищах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdenet.ru/bibl/education/communications/5.1.html> – Назва з екрана.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: «Академия», 2009. – 272 с.
8. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
9. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 280 с.
10. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия / под ред. Т. С. Буториной. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2006. – 256 с.
11. Щенников С. А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов и др. – М.: Дрофа, 2006. – 591 с.

**А. Н. САМОЙЛЕНКО**  
г. Николаев

## **ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ ОСОБЕННОСТИ**

*В статье рассмотрен процесс становления электронной педагогики и ее особенности. Определены исторические переходы к информационному обществу, сопровождающиеся радикальными изменениями в сфере образования и построенные на основе использования средств информационных и коммуникационных технологий. Описаны четыре уровня анализа в электронной педагогике, которые позволяют всесторонне исследовать педагогические явления и процессы, а также делать выводы об их содержании и специфике функционирования. Раскрыты основные принципы электронной педагогики и сформулированы некоторые ее проблемы, которые являются актуальными на сегодняшний день.*

*Ключевые слова: электронная педагогика, историческое становление электронной педагогики, обучение, информационно-образовательная среда.*

Стаття надійшла до редколегії 30.01.2015

УДК 378.147

**I. В. СЕРЕДА**

м. Миколаїв

sereda\_iv71@mail.ru

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті досліджено шляхи підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога засобами технологій педагогічної освіти. Сформульовано організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти на етапі навчання в магістратурі. Визначено загальну логіку проведення дослідницької роботи з розкриттям змісту 4-х основних етапів дослідження. Запропоновані очікувані результати.*

*Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, майбутній викладач-філолог, технології педагогічної освіти, організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти.*

Стратегія розвитку національної системи освіти формується відповідно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимог переходу до постіндустріальної цивілізації. Якісна освіта розглядається сьогодні як необхідна умова забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства [3]. З огляду на це набуває актуальності пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем і технологій, які забезпечать високий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця і, як результат, його конкурентоспроможність на сучасному світовому ринку праці.

У першу чергу, це стосується підготовки майбутнього викладача, та зокрема викладача філологічних дисциплін. Адже саме він ви-

ступає провідником української чи іноземної мови та культури, поширювачем гуманістичної системи цінностей, сприяє формуванню в студентів цілісної картини світу, комунікативної компетентності, критичного мислення. Суспільство потребує підготовки фахівців нової генерації, здатних формувати та розвивати в громадян спроможність до самостійного продуктивного вивчення мов як засобу самореалізації та пристосування до динамічних умов життя.

Підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін здійснюється на основі Закону України «Про вищу освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Концепції розвитку освіти України на період

2015–2020 рр., державних стандартів підготовки магістрів-філологів з урахуванням основних положень Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. Сучасний викладач-філолог у процесі професійно-педагогічної підготовки має сформувати цілий комплекс компетенцій: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних.

Компетентність майбутнього викладача філологічних дисциплін щодо застосування технологій педагогічної освіти дозволить йому максимально інтегрувати в своїй діяльності професійні знання та вміння, сформовану гуманітарною освітою гуманістичну систему цінностей, а також психолого-педагогічні основи викладацької діяльності та її технологічні аспекти.

Підготовка філологів у системі вищої освіти розглядалася вченими в контексті діалогу культур та цивілізацій (В. Біблер, Н. Бориско, Ю. Ємельянов, А. Сахаров та ін.), на рівні шляхів, способів, методів засвоєння іншомовної культури (Г. Волков, Ю. Пассов, Г. Кітайгородська та ін.), на основі інтегративного підходу (Г. Борозенець, І. Крестинський, О. Протасова, І. Румянцева, О. Шавенков та ін.), формування професійної компетентності та її окремих складників (В. Баркасі, Л. Бродська, С. Будак, Т. Колодько, Н. Щерба), професійної культури та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (Я. Черньонков, С. Хмельковська), професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (О. Семенов, Г. Клочек).

Педагогічною наукою накопичено певний досвід із вивчення теорії та практики технологічного підходу в освіті. Він пов'язаний із фундаментальними та прикладними дослідженнями щодо розвитку та впровадження найбільш відомих і перспективних педагогічних технологій таких учених, як В. Беспалько, М. Гриньова, В. Кларин, Н. Наволокова, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, Н. Шуркова та ін. Окремі технологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя-філолога досліджували О. Артеменко, Н. Волошина, О. Дуплійчук, Т. Семенюк, А. Ситченко, І. Соколова, В. Шуляр.

Сьогодні освіта України відходить від тотальної уніфікації та реформується на заса-

дах демократизму, національної спрямованості, гуманізації, особистісної та суб'єктної орієнтації, технологізації. У сучасних наукових дослідженнях активно розглядаються особливості розвитку вищої освіти, у тому числі й університетської (В. Кремень, О. Савченко, О. Глузман, Т. Левченко, В. Бабак та ін.), проблеми її гуманізації та гуманітаризації (І. Зязюн, Г. Балл, Є. Барбіна, В. Доній, В. Зайчук, Т. Койчева, В. Кузнецова, Н. Ничкало та ін.); формування творчої, соціально активної особистості (Н. Кічук, С. Сисоєва, В. Федяєва).

Проте лише невелика кількість праць присвячена проблемам підготовки магістрів. Зокрема Г. Дейвіс аналізує особливості магістерських ступенів у Європі, О. Зіноватна розглядає проблеми модернізації філологічної освіти магістерського рівня України в контексті адаптації американського досвіду, Г. П'ятакова порівнює особливості підготовки магістрів філології в Україні та Польщі, В. Базова досліджує підготовку викладачів іноземних мов в університетах Німеччини та деякі інші.

У теорії та практиці вищої школи донині недостатньо вивчено сутність та зміст підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти, особливості формування його технологічної компетентності відповідно вимогам галузевого стандарту та сучасної освітньої стратегії. Тому метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти на етапі навчання в магістратурі.

Підготовка магістрів філології в Україні відбувається в умовах модернізації системи освіти, перебудови її структури та змісту, удосконалення діючих програм, підготовки нових курсів і спецкурсів, формування сучасних механізмів визначення рівня якості освіти, які б відповідали сучасним світовим стандартам, рівню кваліфікації випускника та сприяли формуванню основних професійних компетенцій.

Метою нашого дослідження визначено обґрунтування шляхів підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін засобами технологій педагогічної

освіти. Для її досягнення поставлено такі завдання:

- виявити сутність та особливості підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти;
- виявити якісні показники та критерії рівнів готовності майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності;
- обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти;
- розробити методичне забезпечення підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти на етапі навчання в магістратурі.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування готовності майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти як важливої передумови для досягнення якісної викладацької діяльності в університеті може бути реалізоване в разі створення таких *організаційно-педагогічних умов*:

- зміни акцентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-філолога в магістратурі в напрямі її гуманізації та технологізації в межах компетентнісного підходу відповідно вимогам галузевого стандарту та сучасної освітньої стратегії;
- розробки відповідних тем у змісті навчальних курсів «Педагогіка і психологія вищої школи», «Болонський процес і вища освіта України», «Технології педагогічної освіти»;
- впровадження в методiku викладання педагогічних дисциплін у магістратурі сучасних технологій педагогічної освіти: інтерактивних, розвитку критичного мислення, інформаційно-комунікаційних, педагогічного проектування та колажування, кейс-технологій, контекстного навчання, професійного саморозвитку та ін.;
- набуття майбутніми викладачами філологічних дисциплін у ході стажування досвіду застосування технологій педагогічної освіти під час підготовки та проведення різних форм навчальних занять і позааудиторної роботи.

Дослідження проводитиметься у чотири етапи протягом 2014–2017 років. *На першому етапі (2014 р.)* нами здійснено аналіз сучасних підходів до теорії та практики підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти. Виявлено існуючі щодо цього протиріччя у вітчизняній системі освіти та визначено ступінь актуальності цієї проблеми. Виявлено існуючі наукові підходи щодо технологізації вищої педагогічної освіти та визначення провідних тенденцій. Розроблено та обґрунтовано науковий апарат дослідження: об'єкт, предмет, мету, гіпотезу та завдання. Окреслено основні етапи та здійснено підбір відповідних методів дослідження.

*На другому етапі (2015 р.)* визначитиметься існуючий стан підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти в умовах сучасного ВНЗ (на базі МНУ імені В. О. Сухомлинського). Буде виявлено вихідний рівень готовності майбутніх викладачів до застосування технологій педагогічної освіти за допомогою розробленого комплексу діагностичних засобів (анкети, тести, контрольні роботи). На основі отриманих результатів буде розроблено й обґрунтовано теоретичну модель підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти. Взято участь у розробці програми та навчально-методичного забезпечення спецкурсу для магістрантів «Технології педагогічної освіти» з урахуванням специфіки філологічного напрямку підготовки.

*На третьому етапі (2016 р.)* здійснюватиметься експериментальна перевірка моделі підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти. Будуть створені відповідні організаційно-педагогічні умови в процесі реалізації магістерської підготовки, діяльності Центру технологій педагогічної освіти, Музею-лабораторії «Педагогічна освіта Миколаївщини». Результати будуть обговорені на науково-практичних конференціях, семінарах, опубліковані у фахових виданнях.

*На четвертому етапі (2017 р.)* буде проведено контрольний зріз після завершення



формульованого етапу експерименту та виявлено рівень готовності до застосування технологій педагогічної освіти в магістрантів експериментальних та контрольних груп. Планується порівняльний аналіз результатів експерименту, внесення коректив у формулювання теоретичних понять і положень, систематизація та узагальнення дослідницького матеріалу. Будуть сформульовані висновки дослідження, розроблені відповідні методичні рекомендації та підготовлено підсумковий звіт. Позитивні результати дослідження буде впроваджено в масову практику підготовки магістрантів філологічних спеціальностей ВНЗ.

Отже, наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що вперше буде визначено сутність та особливості підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти; будуть обґрунтовані організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти; буде виявлено якісні показники та критерії рівнів готовності майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій педагогічної освіти у викладацькій діяльності.

Очікуване практичне значення одержаних результатів полягатиме, на наш погляд, у збагаченні процесу педагогічної підготовки майбутнього викладача під час навчання в магістратурі технологіями педагогічної освіти; розробці відповідних тем та завдань у програмах курсів «Педагогіка і психологія вищої школи», «Технології педагогічної освіти»; розробці методичного забезпечення підготовки майбутнього викладача філологічних дисциплін до застосування технологій

педагогічної освіти на етапі навчання в магістратурі; підготовці розділів для навчально-методичного посібника «Технології педагогічної освіти» та монографії «Підготовка майбутнього викладача до застосування технологій педагогічної освіти».

Теоретичні висновки та експериментальні дані, отримані в ході дослідження, сприятимуть створенню цілісної науково-педагогічної системи та відповідних методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності магістерської підготовки. Окреслені показники та умови підготовки дадуть можливість більш цілеспрямовано та свідомо керувати цим процесом на етапі навчання в магістратурі.

### Список використаних джерел

1. Клочек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 9–10. – С. 100–127.
2. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.meduniv.lviv.ua/files/.../nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/.../nats_strategia.pdf)
3. Семенов О. М. Сьогодення філологічних професій: соціальне замовлення чи реалізація особистісних потреб / О. М. Семенов // Вісник Черкаського університету (Серія: педагогічні науки). – Черкаси : вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип. 186. – С. 135–139.
4. Серeda І. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у Миколаївському державному університеті імені В. О. Сухомлинського / І. В. Серeda, О. М. Пехота // Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення, перспективи розвитку. – К. : Знання України, 2010. – С. 254–268.
5. Серeda І. В. Суб'єктно орієнтована педагогічна підготовка майбутнього викладача як засіб професійного саморозвитку / І. В. Серeda // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Випуск 1.43 (92): Технології педагогічної освіти. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 27–31

**I. V. SEREDA**  
Mykolaiv

### PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS TO USING PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

*The article explores ways to improve professional and pedagogical training of future teachers, philologists means technology teacher education. Formulated organizational and pedagogical conditions of preparation of the future teacher of philological disciplines to use technology teacher education at the stage of master degree. Determined by the general logic of the research to the disclosure of the contents of the 4 main stages of the study. Proposed the expected results.*

*Key words: professional pedagogical preparation, the future teacher-scholar, teacher education technology, organizational and pedagogical conditions preparation future teachers of philological disciplines to use technology teacher education.*

**И. В. СЕРЕДА**  
г. Николаев

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье исследуются пути повышения эффективности профессионально-педагогической подготовки будущего преподавателя-филолога средствами технологий педагогического образования. Сформулированы организационно-педагогические условия подготовки будущего преподавателя филологических дисциплин к применению технологий педагогического образования на этапе обучения в магистратуре. Определена общая логика проведения исследовательской работы с раскрытием содержания четырех основных этапов исследования. Предложены ожидаемые результаты.*

*Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, будущий преподаватель-филолог, технологии педагогического образования, организационно-педагогические условия подготовки будущего преподавателя филологических дисциплин к применению технологий педагогического образования.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 378

**М. М. СІДУН**  
м. Мукачево  
vsidun@mail.ru

### **ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТЕСТУВАННЯ**

*У статті визначено загальні аспекти розробки методики тестування майбутніх викладачів для формування рівня мовленнєвої компетенції в говорінні англійською мовою. Автором також встановлено ознаки тесту, що відрізняють його від нетестового завдання. З'ясовано сутність і роль тестового контролю в умовах кредитно-модульної системи, виокремлено фактори, що зумовлюють ускладнення тестового контролю говоріння та сформульовано основні вимоги до розробки тестових завдань.*

*Ключові слова: тестування, тестовий контроль, мовленнєва компетенція в говорінні.*

Відповідно до сучасної освітньої концепції вищої школи мета навчання іноземної мови майбутніх викладачів у формуванні розвитку особистості, здатної і брати участь у міжкультурній комунікації, і навчати їй. Це означає, що випускник мовного спрямування повинен вільно володіти англійською мовою як засобом спілкування в різних ситуаціях, тобто такою мірою, яка необхідна для активної професійної та суспільної діяльності, самостійної роботи над підвищенням свого професійного та культурного рівня. Методика організації тестування майбутніх викладачів щодо рівня сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні англійською мовою як засобу контролю за результатами навчання іншомовного мовлення є актуальною, оскільки роль контролю в навчальному процесі зростає в умовах кредитно-модульної системи.

Посилення ролі контролю в процесі навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах зумовлено входженням системи вищої освіти в Болонський процес та введенням кредитно-модульної системи, що передбачає безперервний контроль знань студентів і потребує застосування нових відповідних методик контролю з урахуванням загальноєвропейських рекомендацій. Із введенням кредитно-модульної трансферної системи вся процедура контролю потребує перегляду: проблема перерозподілу часу, зміна об'єктів контролю, введення нових технологій, зокрема тестових. Отже, проблема періодичного оцінювання говоріння як виду мовленнєвої діяльності студентів стає одним з основних компонентів методичної системи курсу практики англійського усного та писемного мовлення та однією із центральних у загальному комплексі наукових досліджень [1, 44; 2, 57; 3, 58].

Мета статті – визначення загальних аспектів, необхідних для розробки методики тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні англійською мовою.

Як зазначає Т. О. Корольова [6, 128], точно діагностувати рівень володіння іншомовним мовленням на будь-якому етапі навчального процесу в умовах певної організації із застосуванням певних методів та засобів навчання важливо передусім для того, щоб керувати цим навчальним процесом і таким чином гарантувати відповідність між поставленою метою та досягнутими результатами.

Керування процесом навчання студентів говоріння англійською мовою має відбуватися за допомогою тестового контролю, головною метою якого є моніторинг сформованості необхідних мовленнєвих умінь. Під «тестовим контролем» ми розуміємо процес визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні англійською мовою на основі виконання ними усних тестових завдань та формулювання оцінки за певний період навчання.

Оцінка студентів за виконання тестових завдань свідчить про певний рівень сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні та є орієнтиром для студентів у подальшій діяльності з опанування англійської мови. Результати виконання тесту повинні продемонструвати якість і повноту досягнення цілей і завдань, визначених програмою для кожного року навчання.

Для всіх залікових модулів необхідно розробити банк тестових завдань, щоб проконтролювати якість засвоєння мовно-мовленнєвого матеріалу. Кожен заліковий модуль повинен оцінюватися. Студента інформують про результати оцінювання залікового модуля як елемента підсумкової оцінки засвоєння навчального модуля.

Відсутність заліково-екзаменаційних сесій зміщує акцент із підсумкового контролю на поточний – підсумкову атестацію кожного залікового модуля.

Зарахування змістових модулів, уведених до річної навчальної програми, здійснюється шляхом складання студентом певного виду підсумкового контролю протягом навчального року без організації заліково-екзамена-

ційних сесій, однак із дотриманням термінів, визначених графіком підсумкового контролю.

Для того, щоб оцінна функція тестового контролю успішно реалізувалась у практиці навчання, контролю мають бути властиві такі якості, як цілеспрямованість, адекватність, репрезентативність, об'єктивність та систематичність [5, 188].

Цілеспрямованість тестового контролю полягає в тому, що він повинен спрямовуватися на певні мовленнєві вміння говоріння, рівень сформованості яких визначається та оцінюється. Репрезентативність означає, що контролем має бути охоплений увесь мовно-мовленнєвий матеріал, опанований студентами за I та III роки навчання в університеті, та рівень засвоєння якого перевіряється. Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей студентів за цілісними та аналітичними шкалами. Систематичність контролю реалізується через його регулярне проведення в процесі навчання англійської мови на початкових етапах.

Відповідно до ступеня сформованості мовленнєвих умінь застосовуються такі види систематичного тестового контролю: поточний, рубіжний і підсумковий, які проводяться після завершення модуля, семестру та року. Проведення вказаних видів контролю має засвідчити ефективність засвоєння програми навчання.

Підсумкові тести повинні бути градуйованими за цілями та об'єктами контролю відповідно до визначених Програмою рівнів володіння студентами англійською мовою наприкінці кожного року навчання. Ці рівні співвідносяться на молодших курсах із рівнями B2, діалогічне мовлення, і B2 – C1, монологічне мовлення, за шкалою, розробленою Радою Європи [4, 112]. Згідно з програмою «Іноземні мови, 1 – 11 класи» рівень володіння іноземною мовою наприкінці одинадцятого класу відповідає рівню B1, тобто це рівень вступників до ВНЗ. Отже, за два перші роки навчання у вищому навчальному закладі студенти мають перейти з рівня B1 на рівень B2 – C1.

Постає проблема розподілу навчального часу на певну кількість модулів та визначення, які саме вміння повинні бути сформовані наприкінці кожного модуля. Подальше за-

вдання – розподілити дескриптор рівня B2 шкали Загальноєвропейських Рекомендацій на два роки навчання. Для цього потрібно визначитися, у чому полягає відмінність між рівнями B1, B2 та C1.

Об'єктами тестового контролю виступають вміння говоріння, рівень володіння якими дає змогу студенту здійснити іншомовну мовленнєву діяльність.

Результат говоріння виражається у вербальній реакції на висловлювання. Отже, висловлювання та вербальна реакція на нього може бути безпосереднім об'єктом контролю. Як наголошує Г. Фулчер, у методиці навчання іноземних мов оцінюється саме продукт, а не процес реалізації [8, 22].

Як зазначено в Програмі, випускники повинні вільно користуватися іноземною мовою з професійною, науковою та іншою метою [7]. Для подальшого визначення об'єктів тестового контролю та критеріїв оцінювання ми вважаємо за доцільне уточнити, з якою метою випускники мають використовувати іноземну мову, які мовленнєві вміння говоріння вони застосовуватимуть у вирішенні професійних завдань та повсякденному житті.

На жаль, для майбутніх викладачів іноземної мови не розроблено освітньо-кваліфікаційної характеристики, тому залишаються невизначеними межі користування англійською мовою в їхній майбутній професійній діяльності. На основі цього ми вважаємо правомірним виокремити необхідні компоненти для розробки тестової методики з дескрипторних шкал рівнів володіння мовою із Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

Якісні та кількісні показники володіння студентами іншомовним спілкуванням у говорінні як видом мовленнєвої діяльності є критеріями оцінювання їхніх відповідей, отриманих під час проведення тестового контролю. Оскільки продуктом усної мовленнєвої діяльності є текст, то ми вважатимемо його характеристики якісними та кількісними показниками. Ми визначили такі загальні характеристики усного тексту з глобальної шкали Загальноєвропейських Рекомендацій: структура, функціональний тип, тема, когерентність, когезія, розвиток думки / думок та спонтанність [4, 24]. Потрібно пам'ятати, що вели-

ка кількість різноманітних критеріїв ускладнює процес оцінювання, проте сприяє підвищенню об'єктивності та валідності тестів.

Як доводить наш досвід, на мовних факультетах педагогічних ВНЗ доцільніше застосовувати одномовні форми контролю. Студенти на практичних заняттях мають справу з різноманітними форматами тестових завдань, як правило, запропонованими в зарубіжних підручниках. Крім того, медіація не є саме метою навчання іншомовного мовлення.

Засобами проведення тестового контролю є спеціально підготовлені тестові завдання, які містять інструкцію щодо їхнього виконання та програмний мовний і мовленнєвий матеріал. Необхідною умовою цих завдань є те, що інструкція має спонукати студентів до реалізації тих мовленнєвих умінь говоріння, які підлягають контролю, а мовно-мовленнєвий матеріал тестових завдань за обсягом повинен охоплювати увесь той матеріал, рівень засвоєння якого перевіряється.

Досвід нашої практичної діяльності показує, що в навчальному процесі мають варіюватися усі формати тестового контролю, оскільки це сприяє його ефективності та об'єктивності, реалізації принципу індивідуалізації навчання та підвищенню мотивації студентів.

Оскільки за кредитно-модульною системою оцінювання здійснюється за кількома рейтинговими шкалами, то тестування є найефективнішим. Адже результати, отримані під час тестування, підлягають кількісному підрахунку, на основі якого оцінюється успішність студентів в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Для цього кожне тестове завдання спочатку оцінюється в балах. Бали нараховуються за ступінь відповідності відкритого типу відповіді тестованого певним характеристикам якості мовлення за критеріально-аналітичною шкалою. За кожним із критеріїв тестований отримує певну кількість балів, що співвідноситься зі шкалою оцінок.

Зважаючи на особливості процесу породження мовлення й умови функціонування експресивної усної форми комунікації для досягнення більшої валідності, тестовий контроль сформованості продуктивних умінь говоріння здійснюється різними прийомами,

які повторюють прийоми навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Г. Фулчер зазначає, що методисти, які досліджують проблему тестового контролю вмінь говоріння, наголошують на особливій складності цього процесу через те, що не розуміють самої природи говоріння й відповідно не мають уявлення про те, що повинні вимірювати в усному мовленні тестованих [8, 18].

Ми встановили фактори, що зумовлюють ускладнення тестового контролю продуктивного виду мовленнєвої діяльності – говоріння – для їхнього подальшого аналізу з метою усунення недоліків:

- процес оцінювання потребує безпосередньої присутності як студента, – того, хто говорить, так і викладача, того, – хто оцінює. Викладач не може «віднести» усний текст додому, відтворити його в точних деталях та проаналізувати, коли з'явиться час. Увесь процес відбувається в реальному часі;
- говорінню властиві деякі специфічні лінгвістичні, психологічні та методичні характеристики;
- мовленнєві вміння в говорінні доволі важко виявити;
- відсутність єдиної точки зору на те, що є якісними та кількісними показниками рівня володіння говорінням.

Проаналізувавши сучасні визначення поняття «тест», ми визначили такі ознаки тесту, що відрізняють його від нетестового завдання:

- існує в формі комплексу завдань, що в своїй сукупності забезпечує однозначність відповідей;
- розробляється відповідно до певних дидактичних вимог;
- має еталон відповіді, що гарантує об'єктивність результатів;
- проходить попереднє експериментальне випробовування (апробацію / пілотування);
- апробація здійснюється в однакових для всіх умовах;
- тривалість тесту та його характер зумовлені об'єктивними факторами;
- передбачає жорстку регламентацію в часі;
- його результати піддаються кількісній оцінці, статистичній (математичній) обробці;
- виконання тесту дає змогу встановити рівень мовно-мовленнєвої компетенції з

використанням спеціальної шкали заздалегідь установлених критеріїв;

- має свої специфічні ознаки, такі, як валідність, надійність та практичність;
- структура тесту передбачає постійні зміни;
- проходить процедуру стандартизації [1, 43–92].

На основі окреслених ознак ми розглядаємо тест підготовлений відповідно до певних методичних та дидактичних вимог комплекс контрольних завдань, що пройшов попереднє випробовування та проводиться в однакових для всіх умовах, тривалість та характер якого зумовлені об'єктивними факторами, результати його піддаються кількісному та якісному оцінюванню та дають змогу встановити рівень сформованості мовленнєвих умінь говоріння за допомогою спеціальної шкали заздалегідь установлених критеріїв.

Як відомо, за структурою тест складається з двох частин: інформаційної та операційної. Інформаційна частина містить інструкцію та зразки правильного виконання завдань. Операційна – завдання чи запитання (items) [5, 189].

Тестове завдання є одиницею тесту, що передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію, містить конкретне окреме завдання та вимагає його вирішення, тобто відповіді [2, 51].

Для перевірки сформованості вмінь в експресивному усному мовленні використовують такі типи тестових завдань, як читання вголос, відповідь на запитання, перекодування інформації, ранжирування інформації, короткий або докладний переказ, прийоми драматизації (рольова гра), керований діалог, інтерв'ю, співбесіда, усний коментар, виступ, дискусія, повідомлення, роздум, розв'язання проблемних завдань, звіт, опис, інструкції, порівняння малюнків, бесіда, усний переклад.

Нашим завданням є уточнення змісту цих завдань, їхній розподіл за видами говоріння (монологічним та діалогічним) та визначення форми й умов їхнього проведення.

Тестове завдання повинне містити комунікативну проблему, щоб стимулювати студента для її розв'язання, тобто спілкування.

Важливо усвідомити, що ми хочемо отримати від студента в ході виконання ним тес-

тового завдання (test performance). Насамперед це здатність (ability) говорити в заданій ситуації. Для цього вважаємо за доцільне пов'язати говоріння в реальних життєвих ситуаціях із говорінням, що зумовлене тестовою ситуацією, та інтерпретувати відповідь студента.

Вагомим є те, якою мірою ми можемо виявити здатність студента до мовленнєвої діяльності в реальному житті, контактуючи з носіями мови. Нам не цікаво знати, як добре студент зможе виконати наш тест, потрібно встановити рівень його здатності говорити поза межами тестової ситуації.

Тестові завдання, спрямовані на перевірку рівня сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні, повинні відповідати таким вимогам:

- забезпечувати нас релевантною інформацією про рівень сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні;
- кількість тестових завдань, що складатимуться студентами за один раз, залежить від виду тестового контролю;
- від тестованих повинна очікуватися усна відповідь, а не фізична реакція;
- формулювання тестових завдань повинно бути ясне, чітке, однозначне, легко зрозуміле, коротке, послідовне, а також відповідати рівню тесту, містити всю необхідну інформацію, не мати помилок;
- тестові завдання мають функціонувати незалежно одне від одного.

Застосування тестового контролю як надійного інструмента вимірювання рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні англійською мовою є перспективним і необхідним, особливо в умовах кредитно-модульної системи. Тому, незважаючи на всі вимоги щодо тестового

контролю та недоліки, тестова перевірка має низку переваг порівняно з традиційними формами та методами, вона природно вмонтована у сучасні педагогічні концепції, дозволяє більш раціонально використовувати зворотний зв'язок зі студентами й визначати результати засвоєння матеріалу, зосередити увагу на прогалинах у знаннях та внести відповідні корективи. Однак потрібно мати перевірену надійну базу тестів, поєднувати їхнє використання з іншими методами контролю, серед існуючих автоматичних систем тестування вибрати таку, яка б максимально запобігала б угадуванню та зубрінню, виробити об'єктивні, чіткі критерії оцінювання, зрозумілі не тільки екзаменатору, а й студентів.

### Список використаних джерел

1. Алексейчук І. С. Про технологію створення системи тестування / І. С. Алексейчук // Нові технології навчання : Науково-методичний збірник. – К. : НМЦВД, 2000. – С. 43–92.
2. Булах І. Є. Основи педагогічного оцінювання : Навчальний посібник / І. Є. Булах // Частина 1. – К., 2006. – С. 36–91.
3. Дорошенко Ю. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч. – 2005. – № 20–21. – С. 56–60.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання : Пер. з англ. – К. : Ленвіт, 2003, – 261 с.
5. Колесникова І. Л. Англо-руський термінологічний справочник по методикі преподавания иностранных языков / І. Л. Колесникова, О. А. Долгина // СПб : Cambridge University press, Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ. – 2001. – 224 с.
6. Королева Т. А. О тестировании в интенсивном курсе иностранного языка (Франция) / Т. А. Королева // Обучение иностранным языкам в высшей школе: Методический сборник № 4/9. – М., 1969. – С. 128–139.
7. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – К. : Британська Рада, 2014. – 245 с.
8. Fulcher G. Testing Second Language Speaking. – Longman, 2003. – 288 p.

**M. M. SIDUN**  
Mukachevo

### RAISING SPEECH COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS BY MEANS OF TESTING

*The article identified the general aspects of the development of testing methods for the formation speech competence of future teachers in speaking English. The author also highlighted signs of test, which distinguish it from non-test task. It was clarified the nature and the role of test control in credit-modular system, determined the factors that cause the complexity of the test control in speaking and formed basic requirements for development tests.*

*Key words: test, test control, language competence in speaking.*

**М. М. СИДУН**  
г. Мукачєво

## **ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ТЕСТИРОВАНИЯ**

*В статье определены общие аспекты разработки методики тестирования будущих преподавателей для формирования уровня речевой компетенции в говорении на английском языке. Автором также выделены признаки теста, отличающие его от нетестового задания. Выяснены сущность и роль тестового контроля в условиях кредитно-модульной системы, выделены факторы, обуславливающие осложнения тестового контроля говорения и сформулированы основные требования к разработке тестовых заданий.*

*Ключевые слова: тестирование, тестовый контроль, речевая компетенция в говорении.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 378.18

**Л. Г. СУРА, О. Д. ШЕВЧУК**

м. Северодонецк  
suralarisa@gmail.com  
ods1509@yandex.ru

## **ЦІННІСНЕ СВІТОВІДНОШЕННЯ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*Формування ціннісного світовідношення молоді людини – складний, цілісний процес, зумовлений сполученням цілої низки соціальних, психологічних, педагогічних чинників, що потребує теоретичного осмислення та емпіричного вивчення. Авторами проведено вивчення ціннісних орієнтацій молоді та процесу формування її ціннісного світовідношення в нових соціально-історичних умовах серед студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Аналізуючи відповіді, можна констатувати наявність достатньо сформованої моральної культури студентів. Їхня естетична культура потребує пильної уваги з боку педагогів, подальшого дослідження та розвитку. Вища школа сьогодні є головною моральною підвалиною суспільства, вона повинна бути спрямована в майбутнє. Саме тому в сучасних умовах основним завданням повинно бути формування ціннісного світовідношення молоді.*

*Ключові слова: світовідношення, система цінностей молоді, педагогічна проблема.*

На сучасному етапі система вищої освіти України перебуває в умовах реконструкції та пошуку свого місця в новому демократичному суспільстві нашої держави та світовому освітньому просторі. На початку ХХІ століття суттєво змінюються основні загальнолюдські цінності, інтенсифікується процес формування інформаційного суспільства.

Найбільш інтенсивний період формування ціннісних орієнтирів припадає на молоді роки, тобто саме на час проходження навчання. Саме в цей період відбувається дорослішання молоді людини та становлення її не тільки як підготовленого до здійснення професійної діяльності працівника, але і як члена громадянського суспільства та морально відповідальної особистості. Розбудова нової системи освіти, її докорінне реформування передбачають утвердження людини як най-

вищої соціальної цінності, повне розкриття її здібностей та задоволення її різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища, суспільства та природи.

Таким чином, перед системою освіти, у тому числі і вищою педагогічною, постає необхідність пошуку нових та модернізації існуючих підходів до організації та змісту освітнього та виховного процесів. Одним із перспективних у цьому сенсі, на наш погляд, є ціннісний підхід.

У системі духовних характеристик особистості одне із центральних місць займає світовідношення як індивідуалізований прояв властивостей, що характеризують її ставлення до життя як цінності, світу природи та світу людей [5, 1]. Світовідношення органічно

пов'язане зі світоглядом особистості молодої людини, вони взаємозумовлені і взаємозалежні. Світоглядні настанови особистості особливої значущості набувають у період професійного та ціннісно-смыслового становлення молоді. Педагогічний аспект проблеми формування ціннісних орієнтацій полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей людини зробити предметом усвідомлення й переживання, що є однією з умов становлення особистості.

Для розкриття категорії «світовідношення» особливо важливими є наукові праці, що присвячені проблемі людини та її зв'язку зі світом, місцю людини у світі (І. Александров, Л. Буєва, В. Воронова, В. Казначеев, Є. Спірін, С. Кримський, В. Бех). Проблеми духовності особистості досліджувалися в роботах В. Андрущенко, С. Анісімова, В. Барановського, М. Боришевського, Л. Буєвої, С. Кримського, М. Михальченка, О. Семашка.

У контексті проблем формування духовного світу, світоглядних позицій та ціннісної сфери студентів значний інтерес представляють роботи Л. Аза, Н. Беґека, Е. Фаустової, О. Бутиліної, О. Олексюк, М. Євтуха, Г. Шевченко, Н. Миропольської та ін. Теоретичні та практичні аспекти формування різних сторін світогляду студентської молоді, становлення ціннісних орієнтацій студентства розглядалися в дисертаційних дослідженнях різних років.

«Динамічні процеси сучасного суперечливого світу ставлять кожну людину в надзвичайно складні умови соціального життя. Радикальна зміна ціннісних орієнтацій, гостра необхідність постійного пошуку та швидкого знаходження життєво важливих рішень, стресові ситуації – усе це проблеми повсякденного людського буття, сфера практичного застосування світоглядної культури» [6, 9].

Особливість ситуації в нашому суспільстві полягає в тому, що в українському суспільстві особистість, і особливо молоді, знаходиться в ситуації ціннісного хаосу та невизначеності. Як вважає У. Бек, «у суспільстві ризику минуле втрачає властивість визначати сучасність, на його місце висувається майбутнє як щось неіснуюче, як конструктор» [1, 391].

Треба наголосити, що постійно «ускладнюються різні форми взаємодії молоді з усіма соціальними підсистемами, активізуються конфліктні явища як усереднені цієї групи, так і між молоддю та суспільством у цілому» [3, 45].

Процес формування системи ціннісних орієнтацій відбувається в умовах розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді. О. В. Бутиліна запевняє, що «несформованість свідомості молоді, підвладність зовнішньому впливу ... вимагає від молодих людей самостійного пошуку свого шляху, ініціативної активної творчої діяльності» [4, 21]. Поява власних соціальних настановлень, переконань, орієнтацій свідчить про активний зацікавлений пошук свого «Я» в соціумі. За такою ситуацією важко переоцінити значення наявності цілісної системи ціннісних орієнтацій як найголовнішої умови розвитку особистості, здатної до самостійного та відповідального вибору.

Отже, дуже важливо виявити, яких якостей нові соціально-економічні умови вимагають від молоді, які цінності сьогодні заперечуються молоддю в зв'язку зі зміною соціально-психологічних стереотипів пріоритету загального (колективного) над особистим (індивідуальним), якими цінностями визначається становлення світовідношення молоді за умов сучасної економіки та під час розширення соціальної самостійності молоді.

Мета статті полягає у виявленні факторів, що впливають на формування системи цінностей у сучасної студентської молоді, огляді цього процесу як педагогічної проблеми.

Вивчення ціннісних орієнтацій молоді та процесу формування її ціннісного світовідношення в нових соціально-історичних умовах проведено серед студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Для здійснення дослідження ціннісних орієнтацій студентів використовувалися методи бесіди та анкетування, для обробки емпіричних даних – статистичні методи ранжування та відсоткового розподілення.

Результатом застосування зазначених методів стали дані, які фіксують стан сформованості ціннісного світовідношення студентської молоді. Дослідницька робота здійснювалася на базі Східноукраїнського націо-



нального університету імені В. Даля у натуральних умовах. У констатуючому дослідженні, що мало локальний характер, узяли участь 126 студентів 1-го курсу різних напрямів підготовки.

Відповідаючи на питання «Які цінності ви вважаєте найголовнішими?», «Які цінності стали вашим надбанням?», «Якими цінностями ви прагнете оволодіти?», студенти в довільній формі визначили коло явищ, які, на їхню думку, мають для них значущість (цінність) та впливають на їхнє ставлення до навколишньої дійсності, та їхню власну поведінку.

Аналіз здобутих під час бесід та анкетування результатів показує, що серед цінностей, які студенти уналежнюють до пріоритетних, першорядне місце займають матеріальне забезпечення, освіта, духовний розвиток. Серед цінностей, які мали дещо нижчий рівень, варто назвати сім'ю, любов, дружбу та здоров'я людини. Щодо позитивних якостей особистості, то найголовнішими студенти вважають толерантність, комунікативність, наполегливість, доброту, вміння любити та дружити.

У наш час можна спостерігати розшарування студентів за світоглядними орієнтирами, рівню інтелектуального розвитку, соціальним ознакам. У студентському середовищі є наявною суперечливість соціально-психологічних настанов, є значні розбіжності в системі цінностей. Проте можна виокремити загальні характерні риси, які властиві сучасному молодому поколінню.

Аналізуючи судження, що характеризують рівень моральної та естетичної культур студентів, слід відзначити, що «в цілому цінності, які наслідують молоді люди, традиційні й навіть дещо патріархальні» [1, 21]. Тобто на одне з перших місць серед усіх цінностей студенти ставлять свою сім'ю, загальну культуру, духовний розвиток та збереження особистої свободи.

Виявилось, що студенти у своїй діяльності керуються гуманістичними настановами, прагнуть розвитку власних моральних якостей та дотримання етичних норм. Для них має певне значення вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством (45,1%); добробут, розвиток і вдосконалення

інших людей (45,2%); корегування в процесі спілкування з людьми деяких недоліків їхньої натури (30,9%). Отже, у сім'ї молоді люди шукають довіру та взаємодопомогу. Вони хочуть жити в гармонії зі світом, приносити користь людям.

Дещо меншого, але все ж таки великого значення студенти надають друзям. Установлення і розвиток дружних зв'язків є важливою частиною життя молоді. Дружба в цей період виходить на новий якісний рівень. У спілкуванні з однолітками молоді люди прагнуть до близькості в поглядах, інтересах, світорозумінні.

Невід'ємною частиною життя студентської молоді є відпочинок та дозвілля. Для 42,8% опитаних ця сторона діяльності є доволі важливою. На жаль, витратити багато часу на читання літератури, перегляд передач і фільмів готові лише 30,9% студентів-першокурсників.

Отже, можна констатувати наявність достатньо сформованої моральної культури студентів. Їхня естетична культура потребує пильної уваги з боку педагогів, подальшого дослідження та розвитку.

Аналізуючи відповіді першокурсників щодо їхньої суспільної позиції можна зазначити, що важливим бути корисним для суспільства вважають 45,2% студентів, дуже важливим – 19%. Непокоїть те, що для 11,8% опитаних це не має ніякого значення. Більшість студентів висловила побажання отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність. Дуже важливим знаходити внутрішнє задоволення в активному суспільному житті вважають лише 19% студентів. Учитись переконувати людей у своїй точці зору, взаємодіяти з досвідченими людьми, беручи участь в суспільному житті, мають намір 42,8% студентів.

Отже, доходимо висновків, що більшість молодих людей готова до конструктивної соціальної діяльності на основі сполучення суспільних та особистих інтересів.

Прийняти національні цінності у свою систему життєвих орієнтирів готові лише 62% молодих людей. Усвідомлення своєї приналежності до нації, відстоювання її інтересів, готовність до патріотичної самореалі-

зації є дуже важливим для 19% студентів, важливим – для 21,4%. Усе це свідчить про низький рівень сформованості їхньої національної свідомості та патріотичних почуттів.

Визначення стану сформованості суспільної самосвідомості показало, що більшість студентів-першокурсників знаходиться на середньому рівні. Отримані дані, на думку авторів, свідчать про формування нового типу спрямованості особистості, що характеризується індивідуалізованою орієнтацією на особисті цінності.

Оскільки студентство як специфічна частина молоді розглядається як провідний фактор інтелектуального розвитку суспільства, джерело інновацій і творчості, нам цікаво стало дослідити стан його ставлення до навчання, майбутньої професії. За результатами аналізу виявлено, що важливим (21,4%) і дуже важливим (52%) для першокурсників є отримання освіти та особисте матеріальне забезпечення в майбутньому завдяки її рівню. Студенти більш прагматично підходять до своєї професії. «Вони беруть до уваги не скільки особисті схильності, стільки практичність або прибутковість майбутньої діяльності» [2, 143].

Але не всім студентам властивий такий прагматизм. Під час навчання вони часто прагнуть не тільки отримати професійну підготовку, а й продовжити загальнокультурний розвиток. Мати рідкісну, унікальну спеціальність, щоб краще проявити свою індивідуальність вважають важливим 42,5% студентів, дуже важливим – 26%. Треба відзначити певний рівень прагнення досягти успіху в навчальній і дослідницькій діяльності.

Розглядаючи пізнавальний інтерес першокурсників, слід зазначити, що більшість із них прагне вчитися, щоб дізнаватися нового та створювати щось нове у сфері знань, що ними вивчається. Студенти прагнуть відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми, бажають, щоб рівень освіти допоміг їм змінити соціальний статус. Суттєвим недоліком є те, що не всі студенти пов'язують профіль навчання з подальшою професійною діяльністю.

У загальній ієрархії смисложиттєвих цінностей абсолютно домінує психічне та фізич-

не здоров'я. Вони отримали вищий бал майже в усіх студентів (86,5%). Знайти сенс свого існування, мету в житті вважають важливим 21,4% респондентів, дуже важливим – 57%.

Реалізація своїх творчих здібностей і сам процес творчості в очах студентів мають стійке значення для особистості, але представляються їм другорядними порівняно з головними цілями життя. Тільки для 4,7% опитаних не має ніякого значення реалізація свого творчого потенціалу.

Відзначимо також особистісне прагнення сучасного студента змін і перетворень, осягнення процесу життєдіяльності й отримуваних від неї результатів.

Отже, дослідження проблеми формування ціннісного світовідношення свідчать, що для України ще й досі є актуальною серйозна небезпека духовного спустошення не лише сучасників, але й майбутніх поколінь співвітчизників. Такий стан зумовлений природними наслідками зміни ціннісної парадигми, яку породжено цивілізаційним конфліктом.

Обґрунтування головних засад процесу формування в студентській молоді ціннісного світовідношення спричиняє необхідність переглянути концептуальні підходи до нього, оцінити його потреби та сформулювати ефективні стратегії його розвитку. Тобто повинна бути створена програма цілісного здійснення навчально-виховного процесу з позиції залучення до духовних цінностей.

Вища освіта на цьому етапі розвитку українського суспільства стає найголовнішим чинником здійснення ефективної соціальної та індивідуальної самореалізації особистості, способом досягнення високої професійної кваліфікації, засобом підвищення соціального статусу та поновлення лав нової інтелектуальної еліти.

#### Список використаних джерел

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. [Текст] / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. Берко П. Еволюція філософічно-політичних поглядів Івана Франка [Текст] / П. Берко, М. Небелюк. – Борислав, 2001. – 387 с.
3. Бутиліна О. В. Особливості маргіналізації молоді в умовах суспільства, що трансформується [Текст] / О. В. Бутиліна // Український соціум. – 2005. – № 2–3. – С. 45–53.
4. Бутиліна О. В. Студентська молодь у суспільстві, що трансформується [Текст] / О. В. Бутиліна // Український соціум. – 2007. – № 7. – С. 20–26.

5. Івушкіна О. В. Формування світовідношення студентів коледжу культури і мистецтв засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / О. В. Івушкіна. – Луганськ, 2002. – 20 с.

6. Філософія: навч. посіб. [Текст] / Л. В. Губернський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко [та ін.] ; за ред. І. Ф. Надольного. – 5-те вид., випр. і доп. – К. : Вікар, 2005. – 455 с. – (Вища освіта XXI століття).

**L. H. SURA, O. D. SHEVCHUK**  
Sievierodonetsk

### **VALUE WORLDVIEW OF THE YOUTH AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

*The formation of valuable outlook of a young man is a complex, holistic process due to a combination of a number of social, psychological, pedagogical factors that requires theoretical understanding and empirical study. The authors have studied the value orientations of young people and the process of forming the value outlook in the new socio-historical conditions among students of the East Ukrainian National University named after Vladimir Dahl. Analyzing the answers it can be stated that many students formed moral culture. Their aesthetic culture needs attention from the teachers to research and develop further. High School today is a major moral fabric of society, it should be directed to the future. Therefore, in the present circumstances, the main objective should be the formation of values outlook of our youth.*

*Key words: worldview, value system of the youth, pedagogical problem.*

**Л. Г. СУРА, О. Д. ШЕВЧУК**  
г. Северодонецк

### **ЦЕННОСТНОЕ МИРООТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Формирование ценностного мироотношения молодого человека – сложный, целостный процесс, обусловленный сочетанием целого ряда социальных, психологических, педагогических факторов, что требует теоретического осмысления и эмпирического изучения. Авторами было проведено изучение ценностных ориентаций молодежи и процесса формирования ее ценностного мироотношения в новых социально-исторических условиях среди студентов Восточнoукраинского национального университета имени Владимира Даля. Анализируя ответы можно констатировать наличие достаточно сформированной нравственной культуры студентов. Их эстетическая культура требует пристального внимания со стороны педагогов, дальнейшего исследования и развития. Высшая школа сегодня является главной моральной основой общества, она должна быть направлена в будущее. Именно поэтому, в современных условиях основной задачей должно быть формирование ценностного мироотношения молодежи.*

*Ключевые слова: мироотношение, система ценностей молодежи, педагогическая проблема.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 378.4: 811+004

**Н. А. СУРА**

м. Луганськ

sura.natalia@mail.ru

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено дослідженню специфіки професійної іншомовної підготовки як невід'ємного складника сучасної вищої професійної освіти; акцентовано увагу на сфері теоретичного й практико-орієнтованого наукового знання, що поширюється на всю систему професійної підготовки у ВНЗ, а також на взаємодії специфічних і неспецифічних цілей підготовки фахівців, яка розглядається як система, у якій перші накладаються на загальні; визначено місце навчання іноземної мови в загальній моделі підготовки фахівців; проаналізовано, як конкретизація від загальних цілей ВНЗ до кафедральних відбиває конкретизацію моделі діяльності фахівця та моделі його підготовки в галузі іноземних мов.*

*Ключові слова: професійна іншомовна підготовка, цілі, модель підготовки, фахівці, іноземна мова.*

Модернізація системи вищої освіти України потребує впровадження в навчальний процес нових наукових підходів, ефективних форм, методів і засобів професійної іншомовної підготовки студентів сучасного ВНЗ, реалізація яких зорієнтована на оновлення всіх ланок відповідно до потреб міжнародного співробітництва, інноваційного розвитку та європейської інтеграції. Ідея важливості модернізації професійної підготовки з урахуванням європейських стандартів відображена в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Національній рамці кваліфікацій (2011).

Проблема формування іншомовних навичок студентів завжди поставала об'єктом наукових досліджень. Так, науковим підґрунтям дослідження проблем, пов'язаних із професійною іншомовною підготовкою у ВНЗ, є дослідження з методики викладання іноземних мов (О. Леонт'єв [5]; Ю. Пассов [7]); розвідки з проблем формування іншомовної компетентності (Р. Гришкова [2]; Е. Комарова [3]; П. Образцов, О. Іванова [6]; М. Прадівляний [8]; І. Секрет [10]).

Однак, незважаючи на низку наукових досліджень, що з'явилися останнім часом, проблема формування іншомовної професійної компетентності все ж таки залишається нерозв'язаною. Навчання іноземної мови відбувається без урахування професійних запитів студентів за допомогою традиційних методів, що призводить до зниження їхньої пізнавальної активності.

У результаті цього має місце втрата інтересу до іноземної мови і, відповідно, зниження рівня знань, фахівець не отримує достатньої іншомовної підготовки й зіштовхується із суттєвими труднощами в застосуванні мови в ситуаціях професійного спілкування. З огляду на актуальність проблематики метою статті є розгляд, зокрема специфіки професійної іншомовної підготовки як невід'ємного складника сучасної вищої професійної освіти.

Відповідно до вимог Державної освітньої національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» [1] майбутній фахівець має досягти певного рівня розвитку вмінь, необхідних для вирішення професійних завдань. Тому вважаємо за доцільне виокремити три етапи навчання у ВНЗ [9] для розвитку професійних умінь і навичок:

- Перший етап (1 курс) – домінування професійно орієнтованого спілкування, де одиницею спілкування є текст. На цьому етапі пропонується модельований автентичний текст, на базі якого формується професійний лексикон-тезаурус (обсяг професійного тексту 500 друкованих знаків).
- Другий етап (2 курс) – спеціальна підготовка до професійного спілкування (обсяг тексту – 1500 друкованих знаків).
- Третій етап (3 курс) – використання іншомовних мультимедійних ресурсів телекомунікаційної мережі Internet.

Особливості сучасного етапу суспільного розвитку вимагають від кожного фахівця з

вищою освітою вміння постійно оновлювати й поповнювати обсяг знань і навичок, орієнтуватися в нових проблемах. Для успішної діяльності кожному фахівцеві необхідні закордонні інформативні видання та зв'язки із фахівцями інших країн. Тому знання іноземної мови належить до загальних, неспецифічних вимог. Взаємодію специфічних і неспецифічних цілей підготовки фахівців можна сприйняти як систему, у якій специфічні цілі накладаються на загальні (див. рис. 1) [12].

Таким чином, вимогу навчання іноземної мови доцільно зарахувати до загальних цілей ВНЗ із їхньою подальшою конкретизацією під час підготовки фахівців.



Рис. 1. Система конкретизації синтезу та цілей підготовки фахівців (за Н. Тализіною)

Загальні цілі ВНЗ визначаються моделлю діяльності фахівця, що передбачає знання іноземної мови та використання її в професійній діяльності.

Надзвичайно важливо визначити місце навчання іноземної мови в загальній моделі підготовки фахівців. У зв'язку з цим варто проаналізувати, як конкретизація від загальних цілей ВНЗ до кафедральних відбиває конкретизацію моделі діяльності фахівця та моделі його підготовки [12].

Конкретизація цілей насамперед відображається на специфічних вимогах до діяльності фахівця, але не можна відокремлювати неспецифічні вимоги від специфічних, тому що вони взаємозалежні [12]. Цей зв'язок ми розуміємо як кореляцію неспецифічних цілей зі специфічними й тому вважаємо, що перші конкретизуються останніми. Так, навчання іноземної мови, будучи одним із неспецифічних вимог до підготовки фахівців, конкретизується, на наш погляд, у такий спосіб: за-

гальний рівень – загальна вимога до всіх вищих навчальних закладів країни здійснювати навчання іноземної мови; рівень окремого ВНЗ – вимога до навчання іноземної мови відповідно до певної сфери діяльності, визначеної специфічними цілями підготовки в певному вищому навчальному закладі; факультетський рівень – вимога до навчання іноземної мови відповідно до діяльності конкретного профілю, що має своє вираження в специфічних цілях підготовки на рівні факультету; кафедральний рівень – вимога до навчання іноземної мови згідно зі специфічними цілями підготовки фахівців певної спеціальності.

Отже, навчання іноземної мови не можна відділяти від майбутньої конкретної спеціальності сьогоденних студентів, що надто важливо в ході формулювання цілей підготовки з іноземної мови на кафедральному рівні, оскільки навчання іноземної мови у ВНЗ проводиться кафедрою іноземних мов, яка обслуговує студентів усіх профільних кафедр певного вищого навчального закладу. Через це, цілі підготовки з іноземної мови мають бути співвіднесені із цілями підготовки певною кафедрою фахівців на базі вимог до їхньої професійної діяльності.

Практика, що існує в системі вищої освіти, показує, що дотепер конкретизація цілей навчання до кафедрального рівня відбувається централізовано, тобто на рівні загальних цілей, причому вказівки до підготовки фахівців існують лише в узагальненій формі. Жорстока централізація не створює умов для конкретизації цілей і розробки точних моделей підготовки на різних рівнях конкретизації – на рівні навчального закладу, факультетському, кафедральному, оскільки вона не спонукає до ініціативи у вирішенні зазначеної проблеми на конкретних рівнях системи вищої освіти [11].

Аналіз програми з англійської мови для професійного спілкування [9] засвідчив, що ставляться узагальнені, але доволі високі вимоги з підготовки студента до спілкування іноземною мовою в усній і писемній формах, що припускає наявність у нього таких умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, які після закінчення курсу дадуть йому можливість

читати оригінальну літературу за фахом для отримання інформації; брати участь в усному спілкуванні іноземною мовою в обсязі матеріалу, передбаченого програмою.

Таким чином, згідно з конкретними вимогами до сьогоденішнього фахівця вищої кваліфікації можна припустити, що майбутньому випускникові ВНЗ необхідно читати зарубіжні газети, журнали й наукові публікації за фахом, що є одним з основних засобів пошуку інформації. Писати в іноземні газети чи публікувати свої наукові праці іноземною мовою будуть, звичайно, не всі, однак разом із тим елементарне конспектування літератури, складання тез доповідей, огляд інформації, резюме статей тощо в писемній формі виявляться обов'язковими для фахівця з вищою освітою.

Читання, на думку Е. Комарової [3], можна розділити на дві підгрупи в аспекті тематики писемного спілкування:

- газетно-інформаційна тематика;
- професійно орієнтована тематика.

Установлена тематика спілкування в усній і писемній формах дозволяє визначити функціональні різновиди стилю іноземної мови, якій потрібно навчати студентів. Тут варто назвати розмовний, газетно-радіо-інформаційний і науковий стилі, вживані в різних ситуаціях спілкування.

На рис. 2 показано граф логічної структури ситуацій спілкування, що в першому

наближенні характеризує обсяг навчання чи обсяг засвоєння [4].

Виокремлення конкретних функцій іноземної мови в діяльності фахівця з вищою освітою зводиться до типових мовних ситуацій, оволодіння якими є системоутворюючими цілями підготовки з іноземної мови. Рівні елементів графа, як це видно на рис. 2, визначаються в такий спосіб:

- 1-й рівень – основна функція мови;
- 2-й рівень – різновиди основної функції мови;
- 3-й рівень – уживані підфункції основної функції мови;
- 4-й рівень – тематика спілкування;
- 5-й рівень – різновиди функціонального стилю мови;
- 6-й рівень – характерні ситуації спілкування.

Третій і четвертий рівні графа визначають обсяг лексичного матеріалу мови, обов'язкового для фахівця в уживанні мови. У свою чергу, п'ятий рівень графа визначає обсяг граматичного матеріалу мови, особливостей лексики й інтонації, обов'язкових для фахівця у використанні іноземної мови.

Дуги графа показують зв'язки, що існують між установленими елементами, і їхню взаємозалежність, що дозволяє визначити конкретні завдання навчання іноземної мови у ВНЗ у термінах знань і вмінь відповідно до головних цілей навчання [4].

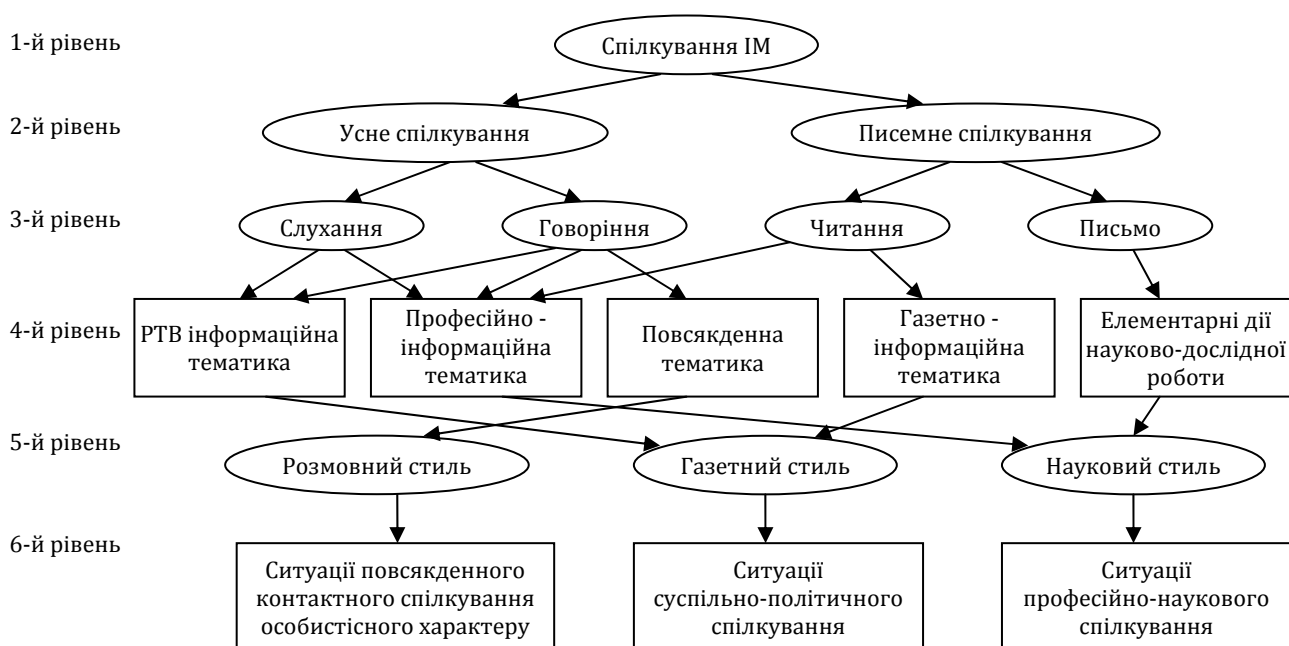


Рис. 2. Граф логічної структури ситуацій спілкування іноземною мовою

Аналіз робіт багатьох дослідників, які займаються проблемами навчання іноземної мови у ВНЗ [2; 3; 6; 8; 10], виявив, що чимало авторів головну увагу приділяють підвищенню ефективності навчання в аспекті читання літератури за фахом і усним висловлюванням на професійно орієнтовані теми.

Існують [8] й інші компоненти змісту навчання:

- ситуація спілкування, що обслуговує повсякденні побутові потреби;
- ситуація контактного спілкування особистісного характеру;
- ситуації суспільно-політичного характеру;
- ситуації професійного спілкування.

У нашому дослідженні ми виокремлюємо четвертий тип ситуації, тому що по суті цей тип є основним у процесі навчання студентів ВНЗ професійного спілкування іноземною мовою.

Отже, вирішення визначених дидактичних завдань вимагає певного вибору системи навчання іноземної мови у ВНЗ. Сформульовані вимоги до навчання іноземної мови детермінують вибір схеми керування педагогічним процесом. Зокрема це може бути модульна дидактична система.

Перспективним напрямом подальших досліджень формування іншомовної професійної компетентності в умовах сучасного ВНЗ є апробування представленої теоретичної моделі з розробкою електронних курсів та навчальних посібників для навчання іншомовної професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

**N. A. SURA**  
Luhansk

### **PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGES AS A COMPONENT OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

*The article is devoted to investigation of the specificity of professional foreign language training as an integral component of the modern higher professional education; the attention has been focused on the field of theoretical and practice-oriented scientific knowledge, which embraces entire system of professional education at higher educational establishment, on the interaction of specific and nonspecific purposes of professional training, which is considered as a system in which specific objectives are superimposed on general ones; it is pointed out the place of foreign languages learning in general model of professional training; it's been analyzed, as specification from general purposes of higher educational establishment till the department's ones reflects the specification of the model of a specialist's activities and the model of specialist's preparation in the field of foreign languages.*

*Key words: professional foreign languages training, goals, model of training, specialists, foreign language.*

### **Список використаних джерел**

1. Государственная национальная программа «Образование (Украина XXI века)». – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Гришкова Р. О. Соціальні та культурологічні бар'єри на шляху формування іншомовної соціокультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей / Р. О. Гришкова // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 169–173.
3. Комарова Э. П. Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э. П. Комарова. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
4. Кулиш Л. Ю. Психолінгвістическі аспекти восприятия устной иноязычной речи. – К. : Вища школа, 1982. – 208 с.
5. Леонтьев А. А. Психолінгвістическі єдиниці и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 312 с.
6. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова ; под ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Прадівляний М. Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прадівляний Микола Григорович. – Вінниця, 2006. – 274 с.
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
10. Секрет І. В. Формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти : монографія / І. В. Секрет. – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2011. – 386 с.
11. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій у технічних університетах : монографія / Н. А. Сура. – Луганськ : СХУ імені В. Дала, 2012. – 300 с.
12. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

**Н. А. СУРА**  
г. Луганск

## **ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена исследованию специфики профессиональной иноязычной подготовки как неотъемлемой составляющей современного высшего профессионального образования; акцентировано внимание на сфере теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки в ВУЗе, а также на взаимодействие специфических и неспецифических целей подготовки специалистов, которое рассматривается как система, в которой первые накладываются на общие; определено место обучения иностранному языку в общей модели подготовки специалистов; проанализировано, как конкретизация от общих целей ВУЗа до кафедральных, отражает конкретизацию модели деятельности специалиста и модели его подготовки в сфере иностранных языков*

*Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, цели, модель подготовки, специалисты, иностранный язык.*

Стаття надійшла до редколегії 02.02.2015

УДК 378:811.111

**Н. В. ТЕЛИЧКО**  
м. Мукачево  
natura.tel@mail.ru

## **ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

*Для формування навичок діалогічного мовлення студентів на заняттях іноземної мови доцільно застосовувати особистісно орієнтований підхід, що передбачає створення штучних педагогічних ситуацій, що потребують прийняття з боку студентів самостійного рішення, оскільки студенти навчаються самостійно творчо мислити; вступати в бесіду, зміст якої потребує культури діалогічного мовлення; давати критичну оцінку проблемі, що обговорюється; поповнювати власний глосарій з іноземної мови. Саме таку особистісно орієнтовану ситуацію кожний педагог спроможний створити на занятті у формі діалога між викладачем та студентами чи між студентами.*

*Ключові слова: діалогічне мовлення, особистісно орієнтоване навчання, мовленнєве спілкування.*

Становлення української демократичної держави, побудова громадянського суспільства передбачають зміни в системі освіти України. Це стосується насамперед переорієнтації на особистість громадянина. Особливої значущості це набуває в сучасних умовах, пов'язаних з інтеграцією України в Європейський союз, у погодженні з Болонською угодою. Для цього необхідно створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей, постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. Гуманістичні цінності освіти передбачають напрям професійної переорієнтації в підготовці майбутніх фахівців до особистісно орієтова-

ної педагогіки співробітництва. Особистісно орієнтоване навчання пріоритетом педагогічної системи визнає особистість студента, її самобутність і самоцінність, передбачає співробітництво викладача та студента, в процесі якого відбувається обмін досвідом різного змісту. Привабливий гуманний варіант взаємодії двох досвідів йде не за лінією витіснення індивідуального та заміни його суспільним, а шляхом їхнього постійного погодження, використання всього того, що накопив студент як суб'єкт пізнання у своїй власній попередній діяльності. Розвиток студента як особистості відбувається не тільки шляхом оволодіння заданою викладачем унормованою діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела особистого розвитку. На основі виконан-



ня відповідних завдань відбувається оволодіння знаннями та наперед передбаченими способами роботи, тобто основним результатом учіння стає розвиток особистості в процесі засвоєння знань, умінь і навичок [2].

Визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтоване навчання. Студент як суб'єкт ВНЗ стає реальним і повноправним господарем учіння, побуту, суспільного життя та майбутньої професійної діяльності, що повністю усвідомлює всю міру відповідальності за зроблений вибір, ствердження своєї свободи, честі, гідності, фізичної та духовно-моральної готовності до праці, засвоєння цінностей, необхідних для становлення сучасного фахівця. Значні потенційні можливості у вирішенні питань із цієї проблеми закладено в заняттях іноземної мови, зокрема в діалогічній роботі [4].

Огляд низки праць свідчить, що багатьма науковцями, педагогами й дослідниками пріоритетним у навчанні іноземної мови є створення особистісно орієнтованих ситуацій [3]. У наукових пошуках проблема особистісно орієнтованої освіти розглядалась у працях І. Д. Беха, О. В. Бондаревської, В. В. Серікова, А. В. Фурмана, І. С. Якиманської. Психологічні засади проблеми розглядалися І. Я. Лернером, М. І. Махмутовим, Г. І. Щукіною. Дослідники по-різному бачать процес реалізації та становлення моделі особистісно орієнтованої освіти: культурологічна (О. В. Бондаревська); антропологічна (Л. Рахлевська); психолого-дидактична (І. С. Якиманська); позиційно-дидактична (В. В. Суріков); проєктивна (М. Алексєєв).

Учені (Ф. М. Рабінович, Г. В. Рогова, Т. Є. Сахарова) доводять, що викладачі іноземної мови мають розуміти важливість створення умов, які стимулюють діалогічне мовлення. До таких умов вони уналежнюють такі: мотивацію, ситуативність та особистісну орієнтацію, які стають структурним компонентом заняття [6].

Мета написання статті полягає в обґрунтуванні переваг особистісно орієнтованого навчання для формування навичок діалогічного мовлення на занятті іноземної мови.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація, яка актуалізує, робить затребуваними особистісні функції учнів. Конс-

туювання такої ситуації, як показали дослідження [4], пропонує реалізацію трьох основних умов: подання елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно орієнтованих завдань («технологія задачного підходу»); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-сміслову спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості («технологія навчального діалогу»); імітація соціально-рольових і просторово-часових умов, що затребують від вихованця прояву особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання («технологія імітаційних ігор») [5, 12].

Тріада «завдання – діалог – гра» розкриває підстави своєрідного «технологічного комплексу» особистісно орієнтованого навчання.

Програма досліджень у межах концепцій особистісно орієнтованої освіти містить декілька напрямів:

- методологічні регулятиви побудови теорії і практики особистісно орієнтованої освіти;
- історичні передумови концепції особистісно орієнтованого навчання;
- міжнародний досвід побудови систем і технологій особистісно розвиваючої освіти, їхній порівняльно-педагогічний аналіз;
- джерела та процедури педагогічного цілепокладання в умовах особистісно орієнтованих освітніх систем;
- відбір і композиція змісту освіти з позиції особистісного підходу;
- технології особистісно орієнтованого навчання;
- підготовка педагогічних кадрів і керівників освітніх установ до реалізації особистісного підходу в педагогічній та управлінській діяльності [3].

Оскільки система навчання іноземних мов є одним з елементів загальної системи освіти, то все вищесказане має відношення й до неї. Отже, основним принципом навчання ІМ є його особистісно орієнтована спрямованість, тобто спрямованість на мовну особистість учня. У зв'язку з цим ще раз акцентуємо на тому, що висунення концепту мовної особистості вторинної мовної особистості як системоутворюючого фактора сучасної методичної теорії і практики є доволі актуальним і

співзвучним загальноосвітній ідеології. Мовна особистість редукується й постає як генетично зумовлена схильність до створення та маніпулювання знаковими системами як «людський» корелят мови з великої літери. У такому розумінні мовна особистість містить багатозаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків різного ступеня складності, вчинків, що передбачають виявлення і характеристику мотивів і цілей, рушійних розвитком особистості, її поведінкою, і в кінцевому підсумку визначають ієрархію смислів і цінностей у мовній моделі світу.

Принцип орієнтації навчання іноземної мови на формування рис вторинної мовної особистості самим природним чином робить актуальним завдання не просто навчити учня вести себе (за допомогою ІМ) як носія мови, що вивчається, але і розвинути в учня здатність і готовність здійснювати текстову діяльність, здатність до адекватної взаємодії з представниками інших культур і соціумів на різних рівнях. Цілком очевидно, що реалізувати це положення можливо лише в тому випадку, якщо система навчання предмета буде максимально орієнтована на особистість студента, його реальні потреби та мотиви, соціокультурні та індивідуальні програми розвитку. Тому похідним із названого вище принципу може бути такий: побудова навчального процесу має здійснюватися не з позиції логіки та системності предмета засвоєння, а з точки зору логіки розвитку особистості, її суб'єктивного внутрішнього стану, його індивідуальної програми засвоєння мови, що вивчається. При цьому для успішного засвоєння ІМ важливі не дисципліна та старанність, а прояв студентом власної активності, радість і задоволення від спілкування суб'єктів навчального процесу один з одним, від усього того, чим необхідно займатися на заняттях.

Заняття, на якому створюються штучні педагогічні ситуації, що потребують прийняття з боку студентів самостійного рішення, стає більш ефективним, оскільки студенти навчаються самостійно творчо мислити; вступати в бесіду, зміст якої потребує культури діалогічного мовлення; сприяє підвищенню ефективності у вивченні іноземної мови; навчаються давати критичну оцінку пробле-

мі, що обговорюється; поповнюють власний глосарій з іноземної мови.

Заняття, у структуру якого викладач іноземної мови вміщує штучно створену педагогічну ситуацію, потребує від студентів творчого міркування. Вступаючи в діалогічне спілкування, студент набуває не тільки пізнавальний досвід, але й досвід культури діалогічного мовлення [7, 61].

Саме таку особистісно орієнтовану ситуацію кожний педагог спроможний створити на занятті у формі діалога між викладачем та студентами чи між студентами. Адже діалог на занятті – це не тільки обмін інформацією чи форма спілкування між двома співрозмовниками. Завдяки навчання діалогу студенти вчаться оволодівати «принципами варіативності» у виборі фразеологічних доведень іноземною мовою. Але культура діалогічного мовлення потребує від студентів порівнювати зміст обраних речень, які (за наявності названої культури) мають бути яскравими, відображати характер і зміст висловленої думки. Мовленнєва культура, яка стає основою культури діалогічного мовлення, одночасно є і культурою мовленнєвого спілкування. Діалогічне спілкування потребує від студентів умінь не тільки використовувати фразеологічні засоби для розкриття своїх почуттів, але й застосовувати їх як тактичні прийоми [5].

За вимогами діалогічного мовлення співбесідники розглядаються як рівноправні суб'єкти спільної діяльності. Студенти тренуються оцінювати процес розгортання діалогу зі своїх особистих позицій, змінювати напрям діалогу. Цінність діалогу проявляється ще й у тому, що він передбачає постійну зміну ролей співрозмовників [9].

Досліджуючи проблему навчання діалогічного мовлення в ситуаціях рольової поведінки, Є. С. Аргустянянц дійшла такого висновку: якщо в процесі мовленнєвого спілкування комуніканти є «носіями певних соціальних ролей, формування мовленнєвих умінь та навичок можна розглянути як штучний процес засвоєння певного ряду ролей. Тому для ефективного формування мовленнєвих умінь та навичок слід використовувати ситуації рольової поведінки, в якій фігурують статусні, позиційні та ситуативні ролі» [1]. Ми вважаємо, що для реалізації особистісно орієнто-

ваного навчання мовленнєва ситуація на занятті з іноземної мови повинна бути проблемною. Обговорення проблеми на занятті – уже є справжній діалог. Під час висловлювання свого судження, власного відношення до конкретної ситуації чи її оцінки студент вчиться погоджуватися або спростовувати думку співбесідника. Крім того, студенти повинні навчитися вислуховувати співрозмовника та з повагою ставитися до його думок.

Найбільш ефективно проблемна ситуація може реалізовуватися на занятті іноземної мови у груповій діяльності. На наш погляд, групова діяльність – це ефективна форма навчання в малих групах студентів, які мають спільну навчальну мету та співпрацюють із викладачем та іншими студентами.

Стосунки між викладачем та студентами набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу малих груп тільки тоді, коли в студентів виникають запитання. Крім того, групова навчальна діяльність дозволяє реалізувати природне прагнення студентів до співпраці на засадах діалогічного спілкування та взаємодопомоги. Робота в групах сприяє активізації діалогу та формуванню гуманних стосунків між студентами [8, 44].

Перевагами діалогічного спілкування стають такі його результати: формування уміння доводити свою точку зору, культурно відстоювати її, уважно прислухатися до думок інших. Групова діяльність на уроці також виконує організаційну функцію: студенти вчаться розподіляти обов'язки, спілкуватися один з одним, розв'язувати конфлікти, які інколи виникають у спільній діяльності у випадку неузгодженості думок під час розв'язання штучної ситуації.

**N. V. TELYCHKO**  
Mukachevo

### **DIALOGIC SPEECH AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS ONE OF THE WAYS OF IMPLEMENTING PERSONALITY BASED TEACHING**

*It is expedient to apply personality based approach involving the creation of pedagogical situations that require students' independent decision as they learn to think creatively; take part in conversation, the contents of which requires cultural dialogue speech; give a critical assessment of the problem discussed; replenish own glossary of foreign languages for the skills of dialogical speech of students at the foreign language classes. It is such a person oriented situation every teacher can create in the form of dialogue between teacher and students or between students at the foreign language classes.*

*Key words: dialogical speech, personality based learning, speech communication.*

Отже, особистісно орієнтована технологія організації навчання студентів не є метою, а засобом досягнення мети. Увесь сенс упровадження нової освітньої системи полягає в тому, щоб зробити процес вивчення кожної окремої навчальної дисципліни творчим та індивідуальним, щоб це вивчення зацікавило студента, принесло йому моральне й інтелектуальне задоволення від того, що він пізнає, а також від власного інтелектуального й освітнього зростання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці спеціальних методик застосування особистісно орієнтованого навчання для формування навичок діалогічного мовлення на занятті іноземної мови.

#### **Список використаних джерел**

1. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 24–31.
2. Стенина Н. С. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся на основе межпредметных связей // «Образование через науку»: тезисы докладов Международной конференции, Москва, 2005 г. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2005. – (0,25 п.л.)
3. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Русский язык, 2000. – 317 с.
5. Blommaert J. Discourse: A critical introduction / J. Blommaert. – Cambridge University Press, 2005. – 253 p.
6. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain. – Applied Linguistics 1, 1980. – P. 1–47.
7. Clyne M. Intercultural communication at work: Cultural values in discourse / M. Clyne. – Cambridge University Press, 1994. – 217 p.
8. Cohen R. International Communication: An Intercultural Approach / R. Cohen // Cooperation and Conflict. – 1987. – Vol. 22. – P. 63–80.
9. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures. Diversity and Universals / A. Wierzbicka – Cambridge University Press, 1999. – 241 p.

**Н. В. ТЕЛИЧКО**  
г. Мукачево

### **ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Для формирования навыков диалогической речи студентов на занятиях иностранного языка целесообразно применять личностно ориентированный подход, предусматривающий создание искусственных педагогических ситуаций, требующих принятия со стороны студентов самостоятельного решения, поскольку они учатся самостоятельно творчески мыслить; вступать в беседу, содержание которой требует культуры диалогической речи; давать критическую оценку обсуждаемой проблеме; пополнять собственный глоссарий по иностранному языку. Именно такую личностно ориентированную ситуацию каждый педагог способен создать на занятии в форме диалога между преподавателем и студентами или между студентами.*

*Ключевые слова: диалогическая речь, личностно ориентированное обучение, речевое общение.*

Стаття надійшла до редколегії 13.02.2015

УДК 37.01:355.233 (477)

**О. М. ТОГОЧИНСЬКИЙ**  
м. Київ  
ipo.tom@ukr.net

### **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ МОТИВАЦІЇ ДО НАБУТТЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*У статті розкрито основні напрями роботи з формування в майбутніх фахівців ОВС мотивації до набуття вмінь та навичок соціальної взаємодії, зокрема запропоновано звертати увагу на професійну спрямованість навчання, формування в курсантів пізнавального інтересу до соціальних аспектів професійної діяльності, їхнє особистісне залучення в процес навчання та відпрацювання навичок соціальної взаємодії під час стажування на посадах за фахом підготовки.*

*Ключові слова: соціальна компетентність, мотивація, пізнавальний інтерес, завдання, стажування, курсанти.*

У наш час соціальна компетентність фахівців ОВС є детермінантою їхньої ефективної професійної діяльності. Це стійка характеристика особистості офіцера-правоохоронця, функціональна та інтегративна властивість, що охоплює комунікативний, політико-правовий, рольовий, рефлексивно-психологічний та професійний компоненти та забезпечує успішну та продуктивну професійну діяльність офіцерів органів внутрішніх справ.

Соціальна компетентність офіцерів органів внутрішніх справ нерозривно пов'язана з особливостями їхньої професії, спеціальністю, професійними завданнями, способами практичного виконання та зумовлюється професійною компетентністю, сферою повноважень, обов'язків і відповідальності. Соціальна компетентність виявляється в готовності ефективно вирішувати професійні завдання, пов'язані із забезпеченням громадського

порядку, здійснювати ефективну комунікацію і виконувати соціальні ролі у професійному та криміногенному середовищі, а також у здатності до професійної та соціальної адаптації та самореалізації, спільної командної діяльності, умінні відповідально й конструктивно розв'язувати життєві проблеми та конфліктні ситуації. Від рівня її сформованості сьогодні залежить ефективність виконання представниками правоохоронних органів обов'язків з охорони громадського порядку, відстоювання законних прав та інтересів громадян. Саме тому формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів ОВС є важливим завданням їхньої професійної підготовки та актуальним завданням у галузі педагогіки.

На сьогодні вчені активно вивчають проблеми формування соціальної компетентності молодих фахівців. Також дослідники розг-

лядають особливості формування соціальної компетентності в представників різних соціальних та вікових груп. Ідеться про роботи М. Гончарової-Горянської (соціальна компетентність дошкільнят), М. Докторович (формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї), І. Печенко (соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів), Е. Позднякової (формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності), С. Семчук (особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку) та ін.

Серед проаналізованих докторських дисертацій, виконаних в Україні з проблеми формування соціальної компетентності, слід відзначити дослідження І. Зарубінської. Авторка запропонувала такі педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: розгляд завдань формування соціальної компетентності студентів як однієї з пріоритетних цілей підготовки фахівців економічного профілю у вищому навчальному закладі; усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу дидактичної специфіки поняття «соціальна компетентність» як педагогічної категорії; організація навчально-виховного процесу на основі індивідуального підходу та принципів особистісно зорієнтованого педагогічного впливу; моделювання за допомогою педагогічних технологій інтерактивного та контекстного навчання предметного та соціального змісту життя й діяльності фахівця економічного профілю; забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі та створення ситуації успіху [3, 9–10].

У свою чергу, Н. Калініна розробила концепцію психологічного супроводу розвитку соціальної компетентності учнів в освітньому середовищі школи [4]. Ця концепція містить методологічні положення (про необхідність створення особливого освітнього середовища в освітньому закладі, скерованого на розвиток соціальної компетентності учнів, збагачення його розвивального потенціалу), теоретичні положення про цілі, принципи, зміст, напрями психологічного супроводу ро-

звитку соціальної компетентності учнів у загальноосвітньому закладі, а також методичні положення щодо проектування розвивальних програм, технології, методи та прийоми розвивальної діяльності.

Дослідниця визначила, що в ході конструювання технології розвитку соціальної компетентності потрібно спиратися на принципи активної взаємодії, стимуляції саморозвитку та створення комфортних умов для всіх учасників освітнього середовища. Така технологія, на думку Н. Калініної, повинна ґрунтуватися на методах активного соціально-психологічного навчання та передбачати створення відповідного освітнього середовища для розвитку соціальної компетентності як учнів, так і педагогів і батьків [4].

Ще одне докторське дослідження з проблеми формування соціальної компетентності здійснив В. Бочаров [1]. Учений визначив, що процес формування соціальної компетентності фахівця ОВС детермінують такі фактори, як ціннісне самовизначення особистості, ефективна організація навчально-виховного процесу; використання особистісного та діяльнісного підходів у навчанні та вихованні; адекватне використання сучасних технологій і методик навчання та виховання. На його думку, для системного формування соціальної компетентності фахівця ОВС в умовах навчання та виховання у вищій школі МВС варто звертати увагу на розвиток інтелектуальних здібностей курсантів (через зміст освіти, технології та методи навчання); розвиток професійних знань і вмінь (професійне виховання в навчальній, навчально-дослідній та науково-дослідницькій діяльності); формування світоглядних установок, духовних цінностей і моральних позицій, адекватних вимогам до професіонала-юриста (через зміст навчальних дисциплін і методи їхнього викладання) та ін. [1, 20].

Загалом можна стверджувати, що науковці під час формування соціальної компетентності віддають перевагу системному, компетентнісному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому та технологічному підходам. Крім того, для отримання позитивних результатів щодо формування соціального досвіду особливого значення вони надають ви-

користанню в процесі фахової підготовки теорії розвивального навчання, а також концепції активізації навчально-виховного процесу та творчого саморозвитку особистості. Вчені вважають, що формування соціальної компетентності курсантів та слухачів у ВНЗ повинно мати поетапний характер і передбачати соціальне інформування, залучення майбутнього фахівця до усталених соціальних цінностей, прийняття моделей належної соціальної свідомості й поведінки.

Щодо формування соціальної компетентності майбутніх фахівців правоохоронних органів, слід зазначити, що на сьогодні комплексного дослідження формування соціальної компетентності в курсантів і слухачів ВНЗ МВС України немає: не обґрунтовано концепції та педагогічних умов формування цієї значущої для професійної діяльності якості майбутнього фахівця. Такий стан справ зумовлює необхідність визначення педагогічних умов формування зазначеної якості в майбутніх фахівців ОВС, насамперед їхньої мотивації до формування всіх складників соціальної компетентності.

Метою статті є розгляд шляхів формування у майбутніх фахівців мотивації до набуття умінь та навичок соціальної взаємодії.

Ми розглядаємо вироблення в майбутніх фахівців мотивації до набуття умінь та навичок соціальної взаємодії як важливу педагогічну умову формування їхньої соціальної компетентності. Йдеться про необхідність упровадження таких педагогічних умов, як розвиток у майбутніх фахівців мотивації до набуття умінь та навичок соціальної взаємодії, формування усвідомленого та зацікавленого ставлення до набуття знань, умінь і навичок, що є складниками соціальної компетентності в аспекті підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ми підтримуємо позицію вчених (С. Занюк, І. Зимня, С. Максименко, Д. Узнадзе) щодо важливості вдосконалення потребнісно-мотиваційної сфери суб'єктів навчання для підвищення їхньої навчальної активності та в цілому для підвищення ефективності професійної підготовки. Важливими щодо цього для нас є слова Д. Узнадзе про потребу як джерело активності. Учений наголошував, що

там, де немає ніякої потреби, не може говоритися про активність, а тому глибоке пізнання мотивів навчально-професійної діяльності суб'єктів навчання може забезпечити успіх, спрямувати їхню активність у русло професійного розвитку [8, 89].

Для нас також важливою є позиція Л. Лепіхової, яка, досліджуючи особливості соціалізації та соціально-психологічної компетентності як рівня особистісної зрілості, зазначає, що для розвитку компетентності важливе значення має те, що особистість сама усвідомлює необхідність роботи в цьому напрямі. За таких умов, на думку дослідниці, коли визначено мету, розгортається внутрішній суб'єктний механізм її досягнення, особистість набуває спеціальних знань і життєвого досвіду, може конструктивно його аналізувати [5].

З огляду на це технологія формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів ОВС визначає необхідність цілеспрямованого формування в курсантів позитивної мотивації як до навчальної діяльності, так і до власне формування соціальної компетентності. Ми вважаємо за необхідне звертати увагу як на зовнішні, так і на внутрішні мотиви навчання курсантів. Дослідники (С. Занюк, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.) вважають, що більший ефект дає внутрішня мотивація, коли суб'єкти навчання більш активні, свідомі, для них велике значення мають не так зовнішні чинники (педагогічне оцінювання), як задоволення від власне процесу навчання, можливість осягнення нового. У свою чергу, слід зазначити, що зовнішньомотивовані суб'єкти навчання менше «занурені» в навчальну діяльність, для них не так важливими є пізнавальні або професійні мотиви, їхня активність більшою мірою залежить від зовнішніх щодо процесу та результату навчальної діяльності мотивів [6, 161]. Дійсно, ми вважаємо, що окремі соціальні мотиви все ж таки варто враховувати. Йдеться про мотивацію досягнення, що містить у своїй структурі два головні компоненти – прагнення успіху й уникнення невдачі. У першому випадку мотивація самоствердження, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення допомагає успішному навчанню. Ці мотиви, зрозуміло, без гіпертрофованої залежності

від успіху можуть значно покращити ефективність роботи курсантів. У цьому контексті О. Леонтьєв, досліджуючи динаміку мотивів навчання на різних етапах, зазначає, що найвищий етап розвитку мотивації навчання пов'язаний із мотивами, які домінують у широкому соціальному житті, та відповідними життєвими перспективами [2, 127]. Урахування цих мотивів навчальної діяльності, на нашу думку, дозволить краще налагодити навчальну діяльність майбутніх офіцерів ОВС, їхню роботу щодо формування соціальної компетентності.

Для розвитку в майбутніх фахівців мотивації до професійної діяльності та формування усвідомленого й зацікавленого ставлення до набуття знань, умінь і навичок складників соціальної компетентності в контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності, – ми, спираючись на дослідження низки вчених (О. Власова, С. Занюк, В. Ротенберг), вважаємо за необхідне велику увагу звертати на формування пізнавального інтересу до професійної підготовки та вивчення різних аспектів соціальної компетентності.

При цьому з огляду на те, що мотиви формуються насамперед в діяльності, основний акцент робимо на відповідну організацію навчальної діяльності курсантів. Зокрема для того, щоб забезпечити особистісне залучення курсантів у процес навчання, формування їхньої позитивної мотивації, вважаємо за доцільне створювати можливості для їхньої інтелектуальної ініціативи й самостійності щодо шляхів вирішення навчальних завдань, залучати їх у процес самостійного пошуку та відкриття нових знань, вирішення складних проблем соціальної взаємодії.

Крім того, в технології формування соціальної компетентності враховуємо важливість того, щоб курсанти змогли усвідомити свій ціннісний соціальний простір і побачили його зв'язок з обраною професією. Для цього передбачено ознайомлювати курсантів із вимогами майбутньої професійної діяльності та її суспільною значущістю, а також вимогами, які вона висуває до соціальної підготовленості фахівців правоохоронних органів. Важливе значення при цьому, на нашу думку, має формування в курсантів соціальних ціннісних

орієнтацій, уявлень про себе як професіонала, усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійної підготовки, а також створення позитивного «Я-професійне». Це допоможе курсантам ідентифікувати себе з професійною моделлю, краще уявити себе в майбутньому як правоохоронця. Повсякчасне акцентування на соціальній та суспільній значущості професії правоохоронця, на наше переконання, допоможе курсантам краще зрозуміти корисність, потрібність, важливість отримуваних знань із проблем соціальної компетентності.

Для формування позитивної мотивації як до навчальної діяльності, так і до власне формування соціальної компетентності важливе значення має також відповідний вибір пізнавальних і практичних завдань та орієнтовної основи й способів їхнього вирішення. Важливість таких завдань, як зазначають дослідники Г. Балл, В. Беспалько, І. Дичківська, Є. Клімін, В. Сластьонін, Л. Рубінштейн, зумовлена тим, що будь-яка професійна діяльність є, по суті, вирішенням завдань [7, 474].

З урахуванням досліджень згаданих учених у технології формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів ОВС ми вважаємо за необхідне використовувати різні види завдань, насамперед пізнавально-пошукові, дослідницькі, логіко-пошукові, рефлексивно-оцінні, творчі та репродуктивні. Ми беремо до уваги, що зміст усіх завдань має відображати специфіку соціальної компетентності офіцерів ОВС, відтворювати ситуації, явища, процеси, події їхньої професійної діяльності. Ці завдання повинні передбачати розгляд типових ситуацій під час спілкування з різними категоріями населення, допомагати відпрацьовувати в курсантів навички встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми на основі сукупності знань та вмінь, що забезпечують професійну комунікацію на мовному, мовленнєвому та соціокультурному рівнях. У ході вирішення подібних завдань курсанти зможуть краще зрозуміти всі особливості соціально виваженої поведінки в різних ситуаціях професійної взаємодії та усвідомити значення своїх соціальних функцій як правоохоронця та члена суспільства.

У процесі розробки завдань ми також беремо до уваги їхню відповідність інтересам майбутніх фахівців, необхідність розробки завдань декількох рівнів складності та об'єктивні методи оцінки їхнього виконання. Також вважаємо, що використання таких завдань допоможе повніше відтворити особливості професійної діяльності ОВС у соціальному аспекті, зміст власне соціальної компетентності майбутніх офіцерів-правоохоронців.

Слід також указати, що для підвищення рівня зацікавленості курсантів до майбутньої професійної діяльності та власне соціальної компетентності важливе значення має набуття ними навичок соціальної взаємодії під час стажування на посадах за фахом підготовки. Стажування в органах системи МВС розглядається нами як важливий вид навчання курсантів, у процесі якого вони набувають відповідного професійного та соціального досвіду, поглиблюють набуті знання з проблем соціальної компетентності та адаптуються до умов проходження служби й виконання своїх службово-посадових обов'язків.

Як підтверджує аналіз наукових джерел літератури й досвід практичної педагогічної діяльності, стажування дозволяє закріпити в курсантів навички ефективної соціальної взаємодії (володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, механізмами взаєморозуміння під час спілкування), виконання соціальних ролей у професійному та криміногенному середовищах та загалом відповідального й конструктивного вирішення життєвих проблем і конфліктних ситуацій. Крім цього, курсанти на стажуванні мають змогу перевірити свої вміння діагностувати власні психологічні стани та почуття для забезпечення ефективної та безпечної діяльності чи здійснювати саморегулювання поведінки.

Для належного набуття курсантами практичних навичок соціальної взаємодії під час виконання професійних обов'язків, а також закріплення отриманих знань, умінь та навичок важливо перед початком стажування розробити з індивідуальний план відпрацювання навичок соціальної взаємодії, порядок ознайомлення на практиці із соціальним аспектом професійної діяльності представника правоохоронних органів.

Отже, у цілому для забезпечення розвитку в майбутніх фахівців ОВС мотивації до професійної діяльності, формування знань, умінь і навичок складників соціальної компетентності – відповідно до розробленої технології передбачено звертати увагу на професійну спрямованість навчання, формування в курсантів пізнавального інтересу до соціальних аспектів професійної діяльності, їхнє особистісне залучення в процес навчання та відпрацювання навичок соціальної взаємодії під час стажування на посадах за фахом підготовки. Ми вважаємо, що за таких умов навчання для курсантів набуватиме особистісного життєвого сенсу, увиразнюватиме їхнє життєве самовизначення в соціальному контексті, посилюватиме прагнення до формування соціальної компетентності. Загалом це допоможе підвищити ефективність їхньої підготовки до успішного функціонування в професійному та соціальному середовищі.

У подальшому планується здійснити експериментальну перевірку педагогічних умов формування соціальної компетентності слухачів та курсантів вищих навчальних закладів МВС України.

### Список використаних джерел

1. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Бочаров Виталий Михайлович ; Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 400 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – Хмельницький, 2011. – 506 с.
4. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. докт. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 460 с.
5. Лепіхова Л. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості / Л. Лепіхова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
8. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : АН Груз. ССР, 1961. – 210 с.



**О. М. ТОНОСНУНСЬКИЙ**

Київ

### **THE FORMATION OF MOTIVATION IN FUTURE OIA SPECIALISTS' FOR COMPETENCE ACQUIRING AND SOCIAL INTERACTION SKILLS**

*In the article the basic directions of the formation of future OIA specialists' motivation for acquiring competence and social interaction skills were revealed, besides it was proposed to pay attention to cadets' professional orientation of training, formation of cadets' cognitive interest to the social aspects of professional activity, their personal involvement in the process of learning and developing skills of social interaction during the internship in professional position.*

*Key words: social competence, motivation, cognitive interest, task, internship, cadets.*

**А. М. ТОГОЧИНСКИЙ**

г. Киев

### **ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОВС МОТИВАЦИИ К ОБРЕТЕНИЮ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*В статье раскрыты основные направления работы по формированию у будущих специалистов ОВС мотивации к обретению умений и навыков социального взаимодействия, в частности предложено обращать внимание на профессиональную направленность обучения, формирование у курсантов познавательного интереса к социальным аспектам профессиональной деятельности, их личностное вовлечение в процесс обучения и формирование навыков социального взаимодействия во время стажировки на должностях по специальности подготовки.*

*Ключевые слова: социальная компетентность, мотивация, познавательный интерес, задача, стажировка, курсанты.*

Стаття надійшла до редколегії 09.02.2015

УДК 378 + 371.134

**Л. С. ТОПЧІЙ**

м. Одеса

liudatop@ukr.net

## **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ**

*У статті визначено роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів гімназії, розкрито її зміст. Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя. Практика організовується в реальних умовах роботи навчального закладу, забезпечує занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність. Квзіпрофесійна діяльність студентів-майбутніх учителів-філологів упродовж педагогічної практики стимулює творче застосування ними сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів гімназії, поглиблює пізнавальний інтерес, вдосконалює методичні і комунікативно-технологічні вміння, забезпечує розвиток професійно-значущих якостей особистості майбутнього учителя.*

*Ключові слова: майбутній учитель-філолог, педагогічна практика, процес підготовки, формування соціокультурної компетентності.*

У сучасній лінгводидактиці все актуальнішими стають питання співвивчення мови і культури. Соціокультурна змістова лінія виокремлюється як обов'язкова в мовній освіті учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Особливого значення вона набуває в мовній

підготовці учнів старших класів гімназії. Сучасна гімназійна освіта, на думку науковців (В. Андреев, О. Горошкіна, С. Караман, Є. Полат та ін.), є освітою підвищеного типу з ускладненою навчальною програмою, що зорієнтована на формування в учнів широкого

наукового світогляду, загальнокультурних інтересів. Старша ланка характеризується тим, що підсумовує та узагальнює весь навчально-виховний процес гімназійної освіти, формує цілісний світогляд і перспективи на майбутнє. Учні старших класів гімназії здебільшого мають значний інтелектуальний потенціал, розвинені соціальні й пізнавальні мотиви, демонструють високий рівень очікування від здобутої освіти. Майбутній учитель-філолог повинен бути спроможним сформулювати у старшокласників-гімназистів уявлення про мову як національно-культурний феномен, розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, виховати повагу до інших етносів, відкрити учнів до «діалогу культур» тощо.

Аналіз науково-методичної літератури останніх десятиліть свідчить про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних науковців до проблем формування соціокультурної компетентності мовців. Ученими було досліджено структуру соціокультурної компетентності (І. Бім, Н. Гальскова, В. Сафонова, С. Шехавцова та ін.), принципи її формування (С. Грачова, Л. Литвинова, І. Лупач та ін.), культурологічний і соціокультурний підходи у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови (Є. Більченко, В. Костомаров, Л. Кузьміна, С. Операйло, С. Шехавцова). Окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості розкрито у працях лінгводидактів (А. Богуш, О. Кучерук, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Потапенко, О. Семенов).

Незважаючи на інтерес учених до питань формування соціокультурної компетентності україномовної особистості і значимість отриманих результатів, проблема підготовки майбутніх учителів-філологів до здійснення соціокультурно-спрямованої професійно-педагогічної діяльності не є розв'язаною у практиці діяльності педагогічних ВНЗ. Метою статті є уточнення ролі та місця педагогічної практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, розкриття її змісту.

Спеціальне дослідження, присвячене пошуку шляхів оптимізації навчального проце-

су в педагогічному виші щодо підготовки студентів філологічних факультетів до здійснення соціокультурної освітньої діяльності в гімназії, засвідчило, що така підготовка повинна здійснюватися поетапно. На першому (когнітивно-мотиваційному) етапі відбувалося озброєння майбутніх учителів-філологів системою знань соціокультурної спрямованості, формувалася їхня соціокультурна компетентність, забезпечувалася позитивна мотивація до майбутньої соціокультурної професійно-педагогічної діяльності. Метою другого (інтегративно-практичного) етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої соціокультурної навчальної діяльності, здійснюваної в цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін психолого-педагогічної, методичної, комунікативно-технологічної підготовки («Педагогіка (з методикою виховної роботи)», «Психологія», «Методика навчання української мови», «Методика навчання української та зарубіжної літератур», «Англійська мова з методикою її навчання», «Технічні засоби навчання», «ІКТ в навчальному процесі») із забезпеченням їх програмно-методичного супроводу, а також на основі інтегративного спецпрактикуму «Інноваційні технології в соціокультурній професійній діяльності вчителя-філолога», який передбачав ознайомлення студентів із інноваційними технологіями формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії. На третьому (креативно-професійному) етапі відбувалося занурення студентів в активну соціокультурно-спрямовану професійну діяльність під час педагогічної практики. Прикінцевий (рефлексивно-оцінний) етап мав за мету розвиток рефлексивно-оцінного компонента в структурі навчальної і професійної діяльності студентів, самостійності в підвищенні рівня професійної компетентності.

Особливу увагу в експериментальному навчанні приділяли педагогічній практиці студентів. Педагогічна практика – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних університетів, яка передбачає оптимізацію професійної підготовки педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації. Педагогічна практика має на меті: 1) навчити студе-

нтів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосовувати їх на практиці; 2) сприяти оволодінню студентами сучасними формами і методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та в інших типах навчально-виховних закладів (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо), а також 3) виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, формувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності.

Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховного закладу. У процесі практики студент має можливість осмислити педагогічні явища і факти, закономірності й принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями, досвідом практичної діяльності.

Педагогічна практика майбутніх учителів-філологів є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, який передбачає формування його як професіонала через оволодіння різними видами педагогічної діяльності. О. Семенов відзначає, що від того «наскільки педагогічна практика виявиться успішною, чи дасть можливість студентам посправжньому випробувати свої творчі здібності, реалізувати себе як фахівця, висококультурну національно-мовну особистість, дослідника, залежить їхня подальша професійна доля» [4].

На настановчій конференції до початку педагогічної практики, яка відбувалася в гімназії, доносили до студентів основні положення роботи з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, спрямовували їх на розв'язання низки завдань: розвиток в учнів світосприймання, розуміння загальноісторичного процесу й усвідомлення впливу України на нього; формування вмінь сприймати, аналізувати та оцінювати прочитані, вивчені чи почуті соціокультурні відомості про Україну й світ; фор-

мування духовного світу учнів, ціннісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів; виховання відкритості до інших культур і мов; вироблення в учнів уміння взаємодіяти з іншими людьми в полікультурному суспільстві; виховання поваги, толерантності до носіїв іншої культури, громадянських прав людини, демократичних цінностей; сприяння розвитку комунікативної культури учнів, навчання етично допустимих і юридично виправданих форм самовираження в суспільстві та етики дискусійного спілкування; залучення учнів на практиці ефективно застосовувати набуті соціокультурні знання й уміння [1, 3].

Актуалізували увагу студентів на тому, що результативність соціокультурного розвитку мовної особистості учнів старших класів гімназії залежить від урахування в навчальному процесі низки педагогічних ідей, провідними серед них є такі: реалізація особистісно зорієнтованого підходу в освітньому процесі; застосування інтегрованого й системно-синергетичного підходів до створення соціокультурного освітнього середовища гімназії; використання дидактичного матеріалу, якому властива глибока соціокультурна сутність; увага до аксіологічних виявів соціокультурного освітнього змісту; принцип єдності навчання, розвитку й виховання особистості; принцип опори на духовність учня; принцип національно-культурної самоідентифікації; створення позитивного культурно-освітнього середовища для дидактичного спілкування; стимулювання навчальної співпраці [2].

Серед завдань педагогічної практики були такі: здійснити моніторинг соціокультурно-спрямованої діяльності гімназії; ознайомитися з досвідом роботи вчителів-філологів; дослідити систему діяльності вчителя-філолога (його дій, методів, засобів) при вирішенні завдань соціокультурного розвитку учнів; схарактеризувати стиль соціокультурної діяльності вчителя-філолога; проаналізувати уроки мови й літератури в гімназії щодо їх спрямованості на соціокультурний розвиток учнів; схарактеризувати ефективність навчально-виховної роботи вчителя-філолога щодо формування соціокультурної компетентності учнів старших класів; вивчити рі-

вень мотивації учнів старших класів гімназії до соціокультурної навчальної роботи на уроці і в позакласній діяльності; реалізувати навчальні і виховні заходи з формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії (традиційні уроки, зорієнтовані на актуалізацію соціокультурної складової, інтегративні уроки, позакласні соціокультурно-спрямовані заходи); дати аналіз успішності й ефективності проведених заходів.

Педагогічна практика, що відбувалася за експериментальною методикою, була спрямована на розв'язання зазначених вище завдань. Окрім цього, студенти враховували структуру соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, відповідно будували навчальний процес у такий спосіб, щоб удосконалювати етнокультурний, соціолінгвістичний і полікультурний компоненти соціокультурної компетентності учнів.

Значна увага приділялася формуванню вмінь студентів добирати і використовувати в навчальному процесі дидактичний матеріал етнокультурного характеру. Наведемо приклади завдань, які були дібрані студентами для повторення й узагальнення матеріалу з теми «Фразеологія».

Вправа. Ознайомтеся з інформацією, пригадайте фразеологізми, що містять слова, які згадуються в тексті.

«Фразеологізми зі стрижневими концептами верба, дуб, осика, гарбуз, ряст, барвінок, мак міцно «проросли» в українську етнокультуру і нерідко утворюють розгалужені семантико-структурні ряди. Наприклад, фразеологічні вислови, де вжита пара «верба – груша», посилюють експресію (дарма верба, що груш нема! аби зеленіла), активно варіюються (наказав на вербі груш, дулю на вербі дістанеш), функціонують і в інших слов'янських мовах, як-от: білоруське на вярбе грушы растуць у каго, польське gruszki na wierzbie (зустрічаються також у чехів, сербів, хорватів, болгар)».

Вправа. У складі багатьох фразеологізмів зустрічаються назви рослин, що є національними символами. Поясніть їх значення. Чи відобразилися в них особливості рослин? Чому такі рослини, як верба та калина вважаються національними символами?

Без верби і калини нема України, як виросте гарбуз на вербі, вибуяв (вигнав) як верба, червона як калина, гарна як калина, заливається мов соловейко на калині, як маків цвіт.

Окрему увагу студенти присвячували добору завдань, які були покликані розвивати фразеологічну синоніміку мовлення учнів. Наведемо приклади.

1. Користуючись словником, з'ясуйте, скільки груп фразеологічних синонімів можна дібрати до слова говорити.
2. Прочитайте, запам'ятайте, як можна виразити приказкою вислів говорити про пусту річ:  
Городити теревені; гнути всячину; плести нісенітниці; плести смоленого дуба; розказувати сім мішків гречаної вовни; наговорити, що на вербі груші ростуть, а на осиці, кислиці; гнати химери; гонити ахінеї; плести харамани; розказувати сон рябої кобили; Химині кури розводити.
3. Доберіть фразеологічні синоніми до таких понять: говорити невиразно, похапцем, щиро, гнівно.
4. Прочитайте крилаті вислови, що належать перу Т. Шевченка. Викладіть на папері їх точний зміст.

*У всякого своя доля і свій шлях широкий.  
В своїй хаті й своя правда і сила, і воля.  
Караюсь, мучуся, але не каюся.  
Все йде, все минає.  
Не гріє сонце на чужині.*

Важливим для формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії є вміння майбутнього вчителя-словесника добирати матеріал пізнавального характеру, який розширює етнокультурні знання учнів, мотивує їх до кращого оволодіння українською мовою. Наведемо приклад завдання, що мало за мету продемонструвати учням історію походження української літери і.

Вправа. Прочитайте текст, розкрийте походження літери і в українській мові.

«Кожен звук має своє походження. На підставі писемних пам'яток встановлено, коли приблизно найдавніша мова східних слов'ян стала набувати звукових ознак української. Ще в минулому столітті мовознавець О. Потебня, досліджуючи староруські пам'ятки, помітив, що в низці слів замість нормативного для давньоруської мови **е** пишеться **ѣ** (ять). Може, це випадкові помилки писця? Чи

цими літерами позначали однакові звуки? Але така заміна відбувалася лише в тих словах, де ми тепер маємо і: пѣчь, сѣдмь (сім), камѣнь та інших такого самого типу. З'явився здогад, чи не можуть ці «помилки» означати живу вимову Киян 12 століття, якою вона стала на той час? Цей здогад був перевірений і підтверджений іншими вченими. Таким чином було з'ясовано, до якого часу належить початок нової вимови слів, тих, де тепер е чергується з і, а цим самим відкрито одну з перших ознак української мови».

Вивчення мови в історичному розрізі посилювало виховний потенціал занять із рідної мови, активізувало діяльність думки учнів, розвивало увагу, логічне мислення, переконувало в тому, що мова проходить складний і тривалий історичний розвиток, тим самим удосконалювали когнітивні компоненти соціокультурної компетентності учнів. Робота з довідковою літературою щодо історії літер Г і Ґ пропонувалася учням на самостійне опрацювання.

Важливого значення надавали підготовці майбутніх учителів-філологів до впровадження в навчальний процес гімназії елементів лінгвокраєзнавчої діяльності. Зокрема, студенти-практиканти долучали учнів старших класів до завдань лінгвокраєзнавчого характеру. Наведемо приклади:

1. Розпитайте у вашої бабусі, дідуся, яке в них було весілля. Які з тодішніх звичаїв збереглися до сьогоднішнього дня? Які зникли? Запишіть весільні пісні, які вони пам'ятають.
2. Дізнайтеся у вашої бабусі, дідуся, чи знайомі вони з такими словами-термінами, що позначають реалії весільного обряду: заручини, запросини, коровай, гільце, дівич-вечір, комора, покриття, перезва, циганщина. З'ясуйте, за інформаційними джерелами значення тих слів, які залишилися нерозкритими. Розкрийте сутність одного з цих обрядів.
3. Запитайте у ваших родичів, дідусів, бабусь, які страви подавали колись під час весіль? Які танці танцювали, в який одяг були одягнені молоді? Запишіть назви невідомих вам страв, танців, предметів одягу, поділіться ними із вашими однокласниками.
4. Відвідайте краєзнавчий музей і ознайомтеся з традиціями проведення весіль-

ного обряду у вашій місцевості. Підготуйте доповідь.

Перевірку виконання такого завдання студенти здійснювали за допомогою технології «Карусель». На уроці під час використання «Каруселі» учні сідали у два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло – рухливе. За сигналом ведучого учасники зовнішнього кола пересувалися на один стілець праворуч і опинялися перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлені завдання. А завдання було таким: учасники внутрішнього кола – гості краю, що хочуть дізнатися більше про традиції весільних обрядів нової для них місцевості, а зовнішнього – експерти-краєзнавці з весільних обрядів. Після завершення циклу учасники внутрішнього кола об'єднувалися в мікрогрупи по три-чотири особи і формували певну думку з досліджуваного питання, після чого спікер групи озвучував результати, яких вони досягли. Завдяки таким завданням учні оволодівали новою лексику етнокультурного характеру, збагачували своє мовлення, розширювали етнокультурознавчі знання.

Значущими для формування соціокультурної компетентності учнів були засідання лінгвістичних гуртків, які проводилися студентами-практикантами. На засіданнях лінгвокраєзнавчої секції відбувалося ознайомлення учнів із мовними особливостями регіону, здійснювався розвиток творчих і пізнавальних здібностей, навичок пошукової роботи, виховання національно-мовної особистості засобами зустрічей із місцевими краєзнавцями, лінгвокраєзнавчих олімпіад, словників топонімів тощо. Наведемо тематику і види навчальної діяльності, які виконувалися учнями на засіданнях гуртка під керівництвом студентів-практикантів. Так на засіданні з теми «Становлення і розвиток української літературної мови» заслуховували і обговорювали доповідь про основні етапи розвитку української мови (за монографією І. Огієнка «Історія української літературної мови»). На засіданні з теми «Тернистий шлях української мови» ознайомлювали з мовною політикою Царської Росії і СРСР: указ Петра I (1720 р.) про заборону книгодрукування українською мовою та ін. При опрацюванні теми «Козаччина – значення в історії і розви-

тку мови України» досліджували архаїзми та історизми, пов'язані з добою козаччини, аналізували мову художніх і наукових творів про період козаччини (Д. Яворницький, І. Крип'якевич та ін.), проводили конкурс дослідницьких робіт учнів старших класів гімназії з теми «На козаку нема знаку» – відображення козацької епохи у фольклорі». Лінгвокраєзнавчі аспекти мовлення були предметом засідання за темою «Етимологічні сторінки Одещини», де відбувалося підведення підсумків конкурсу пошуково-дослідницьких робіт старшокласників «Топоніми й андроніми рідного краю». Жвавий інтерес викликало у гімназистів засідання з теми «Т. Шевченко – основоположник сучасної української мови», на якому відбувалося обговорення «Словника Шевченкової мови» І. Огієнка, здійснювався пошук і добір віршів і висловів Т. Шевченка про рідну мову, проводився конкурс есе старшокласників з теми «Моє знайомство з Кобзарем».

Упродовж педагогічної практики студенти активно долучали учнів старших класів гімназії до пошукової діяльності, яка охоплювала: пошук в мережі Internet; самостійну роботу зі словниками, довідниками, газетами та журналами; проведення аналогій між поняттями; вибір конкретної інформації з тексту; збір інформації та її опрацювання; дискусії з метою виявлення певної точки зору; проектну роботу; рольові гри; пошук найкращої ідеї в результаті мозкової атаки; науково-дослідницьку роботу. Серед уживаних видів і форм

активного навчання, що впроваджувалися студентами в навчальний процес із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, найбільш ефективними були: робота у проблемних групах, технології «мікрофон», «мозковий штурм», метод інтерактивної гри, драматизації, телекомунікаційні проекти і проектна діяльність загалом.

Квазіпрофесійна діяльність студентів-майбутніх учителів-філологів упродовж педагогічної практики стимулювала творче застосування студентами сформованих методичних умінь із формування соціокультурної компетентності учнів старших класів гімназії, поглиблювала їхній пізнавальний інтерес, вдосконалювала методичні і комунікативно-технологічні вміння, забезпечувала розвиток професійно-значущих якостей особистості.

#### Список використаних джерел

1. Корицька Г. Реалізація соціокультурної змістової лінії на уроках української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://lad-osvita.at.ua/PDF/Na-dopomogu/realizacija\\_sociokulturnoji\\_zmistovoji\\_liniji.pdf](http://lad-osvita.at.ua/PDF/Na-dopomogu/realizacija_sociokulturnoji_zmistovoji_liniji.pdf)
2. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи / О. А. Кучерук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39 (3). – С. 194–199.
3. Мацько Л. Програмні засади навчання української мови учнів старшої школи / Мацько Л., Семенов О. // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 3. – С. 2–8.
4. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Семенов. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. – 404 с.

**L. S. TOPCHIJ**

Odessa

#### **ROLE OF THE TEACHING PRACTICE IN THE PROCESS OF FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS' TRAINING TO FORM SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF GYMNASIUM PUPILS**

*The article defines the role of pedagogical practice in the process of future language and literature teachers' training to form socio-cultural competence of gymnasium pupils, describes its content. Students' activity during teaching practice is an analogue of the professional work of a teacher. The practice takes place in real working conditions of the educational establishment and provides students' immersion into active sociocultural-directed professional activity. Quasi-professional activity of students during teaching practice stimulates creative application of teaching skills in the field of formation of socio-cultural competence of gymnasium pupils, enhances cognitive interest, improves teaching and communicative-technological skills, and ensures development of professionally-significant personal qualities of a future teacher.*

*Key words: future language and literature teachers, teaching practice, training process, formation of sociocultural competence.*

**Л. С. ТОПЧИЙ**  
г. Одесса

### **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ**

*В статье раскрыта роль педагогической практики в процессе подготовки будущих учителей-филологов к формированию социокультурной компетентности учащихся гимназии, описано ее содержание. Деятельность студентов в период педагогической практики является аналогом профессиональной деятельности учителя. Практика происходит в реальных условиях работы учебного заведения и обеспечивает погружение студентов в активную социокультурно-направленную профессиональную деятельность. Квазипрофессиональная деятельность студентов во время педагогической практики стимулирует творческое применение сложившихся у них методических умений по формированию социокультурной компетентности учащихся гимназии, усиливает познавательный интерес, совершенствует методические и коммуникативно-технологические умения, обеспечивает развитие профессионально-значимых качеств личности будущего учителя.*

*Ключевые слова: будущий учитель-филолог, педагогическая практика, процесс подготовки, формирование социокультурной компетентности.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК 376.32:378.147:004

**Ю. Й. ТУЛАШВІЛІ**

м. Рівне

i.j.tulashvili@nuwm.edu.ua

### **МАТЕМАТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

*У статті розкрито основні математичні підходи до формування змісту навчання в системі освітнього середовища професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору. Ці підходи дають можливість реалізувати в технології навчання принципи індивідуального та диференціального навчання, спеціального педагогічного управління навчально-розвивальним процесом суб'єктів освіти з порушеннями зору.*

*Ключові слова: математичні підходи, освітнє середовище, професійна підготовка, комп'ютер, особи з порушеннями зору.*

В умовах гуманістичного розвитку суспільних відносин на підґрунті парадигми людиноцентризму сьогодні активно впроваджується в соціумі суспільно-правова концепція соціальної адаптації такої категорії членів суспільства, як особи з порушеннями зору, через оволодіння ними новітніми інформаційними технологіями.

Одним із напрямів досягнення цієї мети є реалізація в професійній та вищій освіті моделі організації освітнього середовища підготовки осіб із порушеннями зору до використання комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності.

Сучасні підходи до структурування навчального матеріалу розвиваються під впли-

вом нових засобів подання інформації. Перехід на комп'ютерні засоби навчання поклав початок науковим напрямам, що розвивають різноманітні підходи до подання знань у стилістичному, компактному, зручному для сприймання вигляді. Логічне структурування, продукційні моделі та семантичні мережі знаходять все ширше застосування в процесах спрощення та оптимізації передачі навчальної інформації, що створює відповідні умови для напрацювання нових методів формалізації дидактичного тексту (О. Гагарін, С. Титенко, П. Брусиловский). Одним із таких напрямів формалізації навчального матеріалу є понятійно-тезовий підхід, що використовує апарат семантичних мереж [6, 48]. Застосу-

вання цього підходу дає можливість скласти навчальні завдання в системах комп'ютерного тестування для оцінювання рівня сформованості фахових знань та вмінь [2, 409].

Відповідно до зазначених підходів зміст професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинен відповідати інтегрованій соціально-дидактичній меті, яка полягає в досягненні відповідного рівня соціалізації та реабілітації людей із зоровою депривацією через їхню професійну комп'ютерну підготовку.

У низці робіт розглядається проблема побудови змісту, що дозволяє нам окреслити завдання виходячи з фундаментальних підходів до визначення поняття «зміст освіти».

Зміст освіти В. Леднев та Ю. Бабанський визначають, як «частину загальнолюдської культури, яка подається індивіду для засвоєння, і відібрана та структурована таким чином, що б її засвоєння спрямовувало та детермінувало розвиток особистості відповідно до цілей виховання» [4].

У своїх роботах із дидактики Д. Чернілевський розвиває підхід до визначення змісту освіти через загальні визначаючі принципи його побудови. Він наголошує, що «зміст освіти – це педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості» [5, 229].

Загальні принципи, сформульовані А. Хуторським, передбачають формування змісту освіти через:

- урахування соціальних умов і потреб суспільства;
- відповідності змісту освіти цілям образної моделі навчальної підготовки;
- доступність й природовідповідність щодо суб'єкта освіти;
- єдність змістової та процесуально-діяльнісної сторін навчальної підготовки;
- структурної єдності змісту навчання на різних рівнях підготовки.

Проведений аналіз щодо побудови змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору визначив актуальність дослідження для окреслення особливостей його формування. У процесі формування та подання змісту навчання слід враховувати

такі психофізіологічні особливості суб'єктів освіти із зоровою депривацією, як фрагментарність, вербалізм та понижений темп засвоєння навчального матеріалу [7]. Тому однією з умов ефективного розв'язання завдання з формування змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки є максимальне врахування природних особливостей осіб із порушеннями зору.

Основним завданням статті є розкриття математичних підходів до формування змісту навчання в системі професійної підготовки осіб, які мають порушення зору, із застосуванням інформаційних технологій.

Єдність змістової та процесуально-діяльнісної сторін професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору повинна забезпечуватись поєднанням таких елементів змісту навчальної підготовки, коли, крім опанування фаховими знаннями, уміннями та навичками, формується первинний досвід застосування зороводепривованими суб'єктами освіти комп'ютерних технологій для виготовлення продукту професійної діяльності.

У цілому зміст фахової підготовки на дидактичному макрорівні в існуючих традиційних системах наведений у навчальній документації, що регламентована на загальнодержавному рівні: освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, навчально-методичних виданнях тощо.

Кожний процес, на думку розробника принципу полісистемного моделювання змісту технологій навчання М. Лазарева [3, 62], перед тим, як стати дійсністю має спочатку розглядатись у вигляді системи зв'язків процесу навчання та змісту. Запропонований ним підхід попарного розгляду категорій можливостей та дійсності між системою навчального процесу та системою змісту навчання покладено нами в основу моделей формування змісту навчання на дидактичному мікрорівні професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

За результатами застосування цього принципу для структурної декомпозиції системи навчання та системи змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору отримуємо структурну декомпозицію, зображену на рисунку 1.



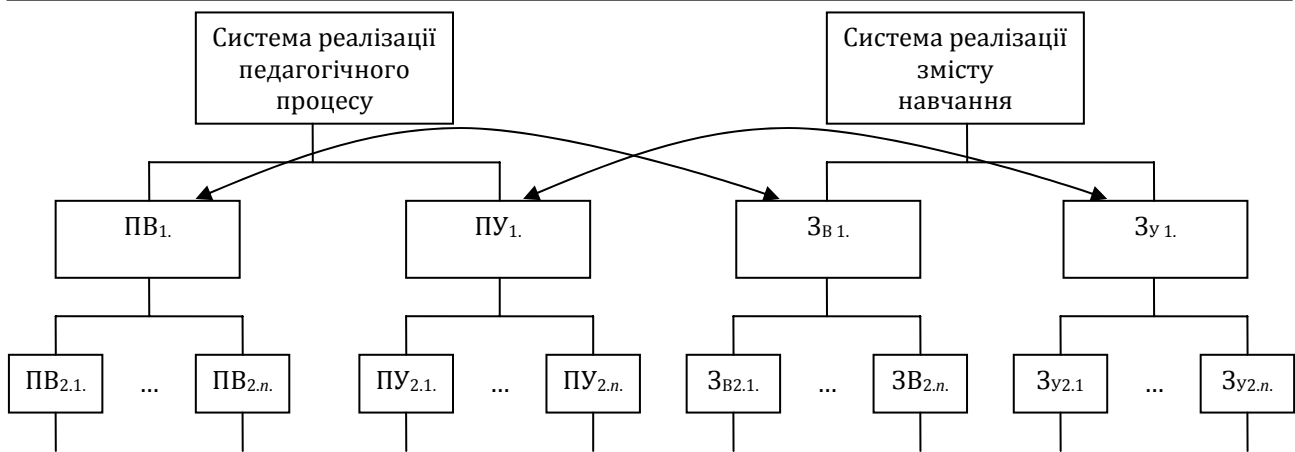


Рис. 1. Структурна декомпозиція системи педагогічного процесу та системи змісту навчання осіб із порушеннями зору

Згідно із цим підходом у процесі проведення декомпозиції, відповідно, провідну роль відіграє навчальний процес, тому спочатку визначаються елементи системи педагогічного процесу, а вже потім – відповідні їм елементи системи змісту [3, 63].

Відповідно до попарного розгляду за принципом полісистемного моделювання систему педагогічного процесу та систему змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки на першому рівні проведеної декомпозиції можна виокремити дві основні категорії підсистем: підсистему процесу викладання (ПВ) та систему процесу учіння (ПУ).

На етапі підсистеми процесу викладання традиційний навчальний процес базується переважно на пояснювально-ілюстративних методах навчання, коли застосовується відповідний зміст навчання  $Зв$ , який у більшості випадків пов'язаний із широким використанням засобів наочності. Через нездатність як слабозорих, так і незрячих суб'єктів освіти безпосередньо сприймати наочну ілюстрацію в процесі проведення заняття значний обсяг змісту навчання повинна подаватись для самостійного опрацювання із застосуванням допоміжних засобів сучасних інформаційних технологій адаптації (СІТА). Такий підхід передбачає збільшення частки процесу учіння в системі професійної комп'ютерної підготовки, що призводить до перегляду та адаптації змісту навчання і, відповідно, до перерозподілу в бік збільшення змісту  $Зу$ , що відповідає процесу учіння.

У процесі учіння чільне місце посідають індивідуальні аудиторні та самостійні робо-

ти, коли той, хто навчається, розв'язує задачі, виконує вправи та різноманітні завдання, розроблені викладачем. Процес учіння відіграє особливо важливу роль для осіб із порушеннями зору, коли, крім з оволодіння знань, умінь та навичок, відбувається утворення компенсаторних пристосувань до сприймання та відтворення навчальної інформації, яка опрацьовується допоміжними засобами СІТА. Тому процес учіння відбувається в більшості випадків за репродуктивними методами, що передбачають подання зразків розв'язаних прикладів та виконуваних завдань.

Відповідно до психологічних аспектів підготовки осіб із порушеннями зору до використання у своїй діяльності комп'ютерних технологій зороводепривований суб'єкт освіти внаслідок наявного дефекту здійснює перцептивні дії, застосовуючи тактильні та слухові способи сприймання інформації про властивості навчального об'єкта. Згідно із цим у системі змісту професійної комп'ютерної підготовки не можуть бути застосовані навчальні дії, де заміна зорового сприймання неможлива допоміжними засобами СІТА. Також процес навчання потребує допомоги та супроводу з боку викладацького складу. Така взаємодія сприяє формуванню взаємного комунікативного зв'язку всередині навчального середовища, що, у свою чергу, підсилює механізми соціалізації зороводепривованих суб'єктів освіти.

З урахуванням системних характеристик полісистемного змісту [3, 83] на дидактичному мікрорівні в ході педагогічного процесу професійної комп'ютерної підготовки осіб із

порушеннями зору ставиться питання одночасної реалізації двох дидактичних завдань: досягнути дидактичну мету за певним рівнем підготовки відповідно до заданої прикладної галузі та забезпечити розвиток компенсаторних пристосувань як обов'язкового чинника успішності навчання зороводепривованої особистості та оволодіння нею переліком визначених компетенцій.

Особливістю навчальної діяльності осіб із порушеннями зору, визначеною нами на попередніх етапах дослідження [7], є запровадження такої організації процесу підготовки, коли інтенсивність застосування практичних методів значно переважає інші методи навчання. Тому під час визначення змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору нами акцентується увага на специфіці побудови змісту процесу учіння (рис. 2).

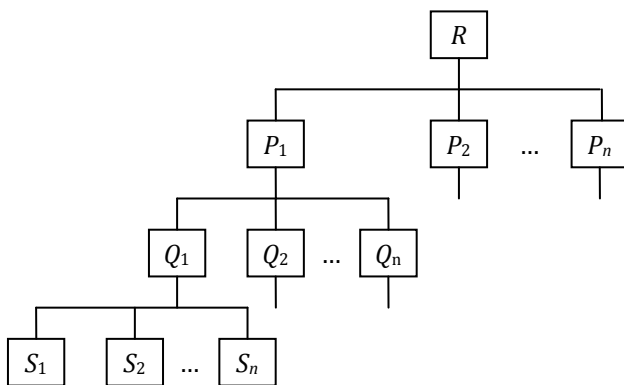


Рис. 2. Структурна декомпозиція системи змісту дидактичного мікрорівня професійної комп'ютерної підготовки

Навчальну діяльність  $R$  на дидактичному мікрорівні ми пропонуємо визначати як процес засвоєння зороводепривованим суб'єктом освіти сукупності елементів навчального змісту  $P_i$ , що відбиває вимоги професійних компетенцій щодо застосування комп'ютерних технологій. Кожен елемент змісту  $P_i$  вміщує навчальні завдання  $Q_j$ , що складаються зі сполучень характеристичних ознак  $S_l$  психічного образу об'єкта праці, та які розкривають умови, засоби та прийоми роботи особи з порушеннями зору людини із комп'ютерною технікою через знання та вміння, які потрібно засвоїти. Визначення характеристичних ознак  $S_l$ , що утворюють найнижчий ієрархіч-

ний рівень структури процесу навчальної діяльності, потребує проведення аналізу елементарних сенсорно-перцептивних та психомоторних дій, які доступні зороводепривованій людині у процесі використання комп'ютерної техніки, якими вона може оволодіти із застосуванням мнемічних механізмів пам'яті (групування за ознаками, визначення зв'язків, установлення структури).

Результативність педагогічного процесу на дидактичному мікрорівні можна виразити через функціональну модель  $R$  навчальної діяльності зороводепривованого суб'єкта, яка репрезентує вплив параметрів змісту навчання на формування психічного образу об'єкта.

$$R = f(P, Q, S), \quad (1)$$

де  $P (P_1, P_2, \dots P_n)$  – множина елементів навчального змісту, що розкриває вимоги професійних компетенцій щодо застосування комп'ютерних технологій;  $Q (Q_1, Q_2, \dots Q_m)$  – множина варіацій структур навчальних завдань;  $S(S_1, S_2, \dots S_k)$  – множина характеристичних ознак психічного образу об'єкта праці, з яких формується навчальний об'єкт (НО).

Особливості добору змісту навчання для здійснення професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору передбачають формування навчального матеріалу таким чином, щоб ефективно забезпечити його сприймання за умови, коли в суб'єкта освіти зоровий аналізатор є пошкодженим або повністю уникається його застосування в процесах чуттєвого пізнання. Добір змісту навчального матеріалу на кожному етапі навчальної підготовки можна охарактеризувати процесом формалізації навчального матеріалу. Відповідно до цього формалізацію навчального змісту професійної комп'ютерної підготовки пропонуємо здійснювати із застосуванням таких операторів формування змісту:

- на етапах теоретичного навчання за словесно-інформаційними методами

$$P \in \{S|Q(S)\} = \{Q|Q(P) \cap S|S(P)\}, \quad (2)$$

а саме, поняття про об'єкт праці  $P$  (зміст професійної компетенції) належить вислову-тезі  $Q$ , у якому розкривається характеристична ознака  $S$  цього об'єкта, тобто множина висловлювань-тез, у

яких йдеться про об'єкт праці, є одночасно і множиною характеристичних ознак об'єкта праці;

- на етапах практичної підготовки в процесі застосування репродуктивного навчання

$$Q \in S(p) = \{S | S(Q) \cap Q(p) \neq \emptyset\}, \quad (3)$$

а саме, характеристична ознака  $S$  розкривається у практичній вправі  $Q$ , виконання якої формує образ об'єкта праці  $P$ , тобто множина характеристичних ознак об'єкта праці, що розкриваються в практичній вправі, одночасно розкривають сам об'єкт праці.

Процедура компоновання та аналізу елементарних дій у процесі добору навчальних об'єктів має здійснюватися з дотриманням таких припущень:

1. Кількість НО для практичного завдання під час формування психічного образу об'єкта професійної діяльності має бути чітко визначена та не перебільшувати доцільну.
2. Перелік НО визначається кваліфікованим викладачем або іншим експертом.
3. Кожен НО має бути охарактеризований через  $Q$  та  $S$  по відношенню до  $P$ .
4. Кваліфікований викладач складає твірну функцію для розрахунку сполучень, які в подальшому піддаються аналізу з метою наповнення конкретним змістом.
5. Структурування дидактичного змісту завдань має базуватися на принципі поетапного формування розумових дій шляхом підбору матеріалу таким чином, що кожне наступне завдання містить елементи новизни.

Основною умовою формування змісту практичної роботи є те, що кількість навчальних одиниць не повинна перебільшувати розмірності кортежу. Для формування структури сполучень НО в кожному навчальному завданні застосовуємо поліномну твірну функцію [6, 211]:

$$\sum_{k=1}^n \binom{n}{k} x^k = (1+x)^n. \quad (4)$$

За результатами обчислень біноміальні коефіцієнти будуть давати можливі структури сполучень.

Розкриємо принципи цього підходу на прикладі визначення можливих структур на-

вчальних завдань, що формуються з трьох НО  $S_1, S_2, S_3$  за умови їхнього сполучення до чисельності  $n = 5$ , коли визначені такі характеристичні ознаки:  $S_1$  зустрічається не більше одного разу,  $S_2$  – не більше двох, а  $S_3$  – один або два рази.

Тоді, твірна функція набуває такого виду:

$$(1 + S_1 x)(1 + S_2 x + S_2^2 x^2)(S_3 x + S_3^2 x^2).$$

За результатами обчислень отримуємо:

$$\begin{aligned} & S_3 x + (S_1 S_3 + S_2 S_3 + S_3 S_3) x^2 + \\ & + (S_1 S_2 S_3 + S_2 S_2 S_3 + S_1 S_3 S_3 + S_2 S_3 S_3) x^3 + \\ & + (S_1 S_2 S_3 S_3 + S_2 S_2 S_3 S_3 + S_1 S_2 S_2 S_3) x^4 + \\ & + (S_1 S_2 S_2 S_3 S_3) x^5. \end{aligned}$$

З розв'язку маємо такі можливі значення сполучень НО, що можуть бути утворені в процесі складання навчальних завдань за визначеною умовою:

$$n = 1: [S_3];$$

$$n = 2: [S_1 S_3], [S_2 S_3], [S_3 S_3];$$

$$n = 3: [S_1 S_2 S_3], [S_2 S_2 S_3], [S_1 S_3 S_3], [S_2 S_3 S_3];$$

$$n = 4: [S_1 S_2 S_3 S_3], [S_2 S_2 S_3 S_3], [S_1 S_2 S_2 S_3];$$

$$n = 5: [S_1 S_2 S_2 S_3 S_3].$$

Однією з переваг запропонованого нами методу визначення змісту навчальних завдань для здійснення процесу учіння в ході практичної навчальної діяльності особами з порушеннями зору є простота в його застосуванні. Такий підхід дозволяє автоматизувати процес формування змісту із застосуванням прикладних математичних програмних засобів. Викладач відповідної кваліфікації, визначивши основні НО, що забезпечують досягнення мети щодо засвоєння прийомів роботи з комп'ютерними технологіями, здійснює їхню нумерацію та визначає характеристичні ознаки НО в системі взаємозв'язку між діями, які вивчаються.

Отже, на підставі запропонованих підходів до визначення змісту навчання професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору можна зробити висновок про те, що чинні традиційні системи змісту, які подані в нормативній навчальній документації, доволі легко можна адаптувати, використовуючи принцип природовідповідності до

процесу навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору.

Вважаємо, що запропонований формалізований підхід до формування змісту навчання як поліізоморфної системи є більш ефективним, оскільки не потребує додаткового складного математичного апарату, що дозволяє реалізувати прості алгоритми структурування змісту навчальної діяльності осіб із порушеннями зору. Це створює можливість для впровадження в технологію навчання принципів індивідуального та диференційованого підходів, покладених в основу спеціального педагогічного управління навчально-розвивальним процесом професійної комп'ютерної підготовки осіб із порушеннями зору.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є розвиток методів логічного структурування, продукційних моделей та семантичних мереж із метою спрощення та оптимізації процедур передачі навчальної інформації, підвищення ефективності навчально-розвивального процесу.

#### Список використаних джерел

1. Бардачов Ю. М. Дискретна математика : підручник / Ю. М. Бардачов, Н. А. Соколова, В. Є. Ходаков ; за ред. В. Є. Ходакова. – К. : Вища школа, 2002. – 287 с.
2. Гагарін О. О. Практична реалізація технології автоматизації тестування на основі понятійно-тезисної моделі / О. О. Гагарін, С. В. Титенко // «Освіта і Віртуальність» (ВИРТ-2006) : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 19–23 вересня 2006 р. м. Ялта. – Харків : ХНУРЕ, 2006. – С. 401–412.
3. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарев. – Харків : Вид-во НфаУ, 2003. – 356 с.
4. Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования [Электронный ресурс] / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – Режим доступа: [http://www.lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/lerner\\_chelovech\\_factor.htm](http://www.lerner.edu3000.ru/Moskva-2007/lerner_chelovech_factor.htm) – Название с экрана.
5. Педагогіка вищої школи : підручник / [Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничний] ; за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
6. Титенко С. В. Генерація тестових завдань у системі дистанційного навчання на основі моделі формалізації дидактичного тексту / С. В. Титенко // Наукові вісті НТУУ «КПІ». – 2009. – № 1(63). – С. 47–57.
7. Тулашвілі Ю. Й. Особливості побудови змісту професійної комп'ютерної підготовки осіб з порушеннями зору [Електронний ресурс] / Ю. Й. Тулашвілі // Теорія і методика професійної освіти : Електронне наукове видання. – № 3. – 2012. – Режим доступу: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/3/12tulpvi.pdf> – Назва з екрану.

YU. Y. TULASHVILI

Rivne

### MATHEMATIC APPROACHES TO THE EDUCATIONAL CONTENT FORMATION IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL COMPUTER TRAINING OF PEOPLE WITH VISION IMPAIRMENTS

*In the article the mathematic approaches to creating learning content in the learning environment of professional computer training for people with vision impairments are submitted. This makes it possible to implement the principles of learning technologies for individual and differential treatment, management of developmental process of education for people with vision impairments.*

*Key words: mathematic approaches, learning environment, professional training, computer, people with vision impairments.*

Ю. И. ТУЛАШВИЛИ

г. Ровно

### МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*В статье раскрыты основные математические подходы к формированию содержания обучения в системе учебной среды профессиональной компьютерной подготовки лиц с нарушениями зрения. Это дает возможность реализовать в технологии обучения принципы индивидуального и дифференциального подходов, управления учебно-развивающим процессом образования людей с нарушениями зрения.*

*Ключевые слова: математические подходы, среда обучения, профессиональная подготовка, компьютер, люди с нарушениями зрения.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

УДК 37.015.46

**С. П. ТЯМАЛО**

м. Слов'янськ

svetlana.tyamalo@mail.ru

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

*Статтю присвячено аналізу функцій, які реалізовує соціальний педагог реабілітаційного центру щодо такої категорії дітей, як діти-сироти. Автором обґрунтовано, що готовність до реабілітаційної діяльності є основою активної соціальної та педагогічної позиції соціального педагога, яка спонукає до професійної діяльності та сприяє її продуктивності. У статті схарактеризовано основні функції соціального педагога реабілітаційного центру щодо дітей-сиріт: охоронно-захисна, організаційно-посередницька, діагностично-прогностична, організаційно-комунікативна, соціально-педагогічна, соціально-терапевтична, соціальної допомоги. Автор переконує в потребі спеціальної підготовки студентів до реалізації зазначених функцій безпосередньо в ході роботи із зазначеною категорією дітей.*

*Ключові слова: реабілітаційний центр, майбутні соціальні педагоги, соціально-педагогічна робота, підготовка, діти-сироти.*

У сучасній Україні спостерігаються глибокі соціально-економічні й політичні зміни, перехід до ринкових відносин, нестабільність суспільства, знецінювання загальнолюдських цінностей, зниження рівня життя населення, посилення негативних тенденцій, що різко загострюють соціальні проблеми, серед яких зростання безпритульності, знедоленості, кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Зазначене свідчить про наявність загальнонаціональної проблеми збереження покинутих батьками дітей і дітей-сиріт, створення умов для їхньої адаптації, розвитку індивідуальності, автономності, упевненості в собі, підтримки й стимулювання їх до активної життєвої позиції в майбутньому. Значною мірою успішне розв'язання вищезокреслених завдань можливе за умови підготовки соціальних педагогів.

У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вивчалися І. Зверевою, А. Капською, Г. Лактіоною, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченком й ін. Дослідження теоретико-методологічних основ соціально-педагогічної роботи з різноманітними категоріями споживачів соціальних послуг та професійна підготовка фахівців до певної сфери соціальної діяльності висвітлено в працях О. Главацької, І. Іванової, І. Ковальчук, Г. Лактіонової, О. Межириць-

кого та ін. Крім того, спостерігаємо дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених підготовці майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами.

Метою нашої роботи є формування готовності майбутніх соціальних педагогів до реалізації функції соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами.

Готовність соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами є суттєвою передумовою ефективного виконання ними функціональних обов'язків на займаних посадах у різних закладах освіти. Особливості здійснення соціально-педагогічної діяльності соціальними педагогами з дітьми-сиротами визначають також специфіку готовності студентів до роботи із цією категорією дітей та її формування під час навчання у ВНЗ.

Вивчення наукової літератури з окресленого питання [2; 4] дозволило встановити, що готовність майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами є інтегративною якістю особистості, що характеризується позитивним ставленням до професії, усвідомленим прагненням і спрямованістю на організацію соціально-педагогічної роботи; високим рівнем оволодіння психолого-педагогічними та спеціальними знаннями й технологіями роботи з дітьми-сиротами, сформованістю рефлексії. Вона є основою ак-

тивної соціальної та педагогічної позиції соціального педагога, що спонукає до професійної діяльності та сприяє її продуктивності.

За нашими переконаннями, визначити сутність готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами можна лише за умови достатньо ґрунтовного аналізу та врахування особливостей професійної діяльності цих фахівців у цьому контексті. Для цього розглянемо функції роботи соціального педагога в контексті його професійної діяльності з дітьми-сиротами.

Для з'ясування поглядів провідних вітчизняних фахівців із соціальної педагогіки / соціальної роботи на перелік функцій соціального педагога в роботі з дітьми-сиротами нами проаналізовано роботи вітчизняних дослідників Л. Артюшкіної, О. Безпалько, І. Зверевої, В. Поліщук, А. Поляничко, С. Харченка та ін., що дало можливість виокремити функції, котрі має виконувати соціальний педагог у роботі з дітьми-сиротами.

Охоронно-захисна функція спрямована на реалізацію соціально-правового захисту дітей; відстоювання прав та інтересів дітей на основі державних і міждержавних документів для забезпечення неповнолітнім і молоді гарантованих їм прав та умов життєдіяльності; передбачає використання певного арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів особистості, «сприяння застосуванню засобів державного примусу й реалізації юридичної відповідальності до осіб, які допускають прямі чи опосередковані протиправні впливи на підопічних соціального педагога» [1, 35].

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації охоронно-захисної функції сприяє виконанню ними однієї з головних ролей – «захисника прав та інтересів дітей», що передбачає використання всього арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів дітей, у тому числі реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо дитини; формуванню соціальної активності, відповідальності за власні дії, долю дітей-сиріт, яким надається допомога, розумінню правових засад професійної діяльності.

Організаційно-посередницька функція забезпечує налагодження взаємодії соціаль-

ного педагога з дитиною, її родичами, державними й недержавними організаціями, до компетенції яких входить вирішення проблем дітей, які залишилися без піклування батьків; передбачає координацію та об'єднання зусиль різних спеціалістів та організацій, які здатні захистити права дитини, встановити її статус, допомогти у вирішенні актуальних проблем [3, 50].

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації посередницької функції сприяє формуванню вмінь виконувати координаційну та об'єднувальну роль у розв'язанні правових питань та нагальних проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; розвитку комунікативних здібностей, володіння технікою міжособистісного спілкування.

Діагностично-прогностична функція передбачає вивчення індивідуальних особливостей і можливостей дітей-сиріт, їхніх позитивних потенціалів щодо самореалізації; вивчення особливостей найближчого соціального середовища; з'ясування індивідуальних відхилень у соціальному розвитку й зумовлених цим соціальних проблем; створення соціально-педагогічної характеристики особистості; визначення потреб конкретної особистості; вивчення становища та станів у різних виховних середовищах і ситуаціях, відносин у сім'ї, школі, з дітьми в різних групах, індивідуальних можливостей та потенціалів виховного середовища [2, 113].

Ця функція виконує змістовно-цільові (стратегічні) й організаційно-методичні (тактичні) завдання; полягає у прогнозуванні соціальним педагогом розвитку подій, процесів, які відбуваються в групі дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, суспільстві, та виробленні певної моделі соціальної поведінки. Реалізація її зумовлює визначення пріоритетів у напрямках, формах, методах, технологіях соціально-педагогічної роботи та вибір серед них найбільш результативних.

Організаційно-комунікативна функція характеризує соціально-педагогічну діяльність із погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності й коор-

динації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій; передбачає організацію різноманітної діяльності, вплив на зміст дозвілля, допомогу в працевлаштуванні, професійній орієнтації й адаптації, координаційну діяльність підліткових та молодіжних об'єднань, організаторську роботу у взаємозв'язку клієнта з медичними, освітніми, культурними, спортивними, правовими закладами, товариствами й благодійними організаціями [4, 68].

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації організаційно-комунікативної функції в роботі з дітьми-сиротами сприяє формуванню в майбутніх соціальних педагогів особистісних комунікативних та організаторських якостей та їхній успішній реалізації в майбутній професійній діяльності, оскільки комунікація є основним засобом здійснення професійної діяльності соціального педагога.

Соціально-педагогічна функція передбачає використання виховного потенціалу мікросередовища, можливостей самої особистості як активного суб'єкта виховного процесу; спрямована на попередження конфліктних ситуацій, що спричиняють дитячу безпритульність і занедбаність; сприяє виявленню інтересів і потреб окремих соціальних груп, окремих людей щодо різних видів діяльності (спортивної, освітньо-дозвілєвої, прикладної тощо); залучення до роботи різних установ, організацій, творчих спілок, фахівців [2, 115].

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації соціально-педагогічної функції під час роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, сприяє формуванню організаторських, діагностичних умінь, а також таких якостей особистості, як толерантність, емпатія, доброзичливість, що є основою професійної компетентності соціального педагога.

Соціально-терапевтична функція спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем неповнолітніх на основі самосвідомлення особистістю ставлення до себе, оточуючих, навколишнього середовища. Ця функція полягає у володінні соціальними педагогами теоретичними засадами психолого-педагогічної терапії, особливостями надання соціально-терапевтичної допомоги, умінням

проводити індивідуальні, групові консультації, терапевтичні зустрічі, залучати працівників різних соціальних інституцій до надання допомоги особистості.

Функція соціальної допомоги виявляється в наданні різновидів допомоги дітям-сиротам: інформаційної (забезпечення дітей-сиріт інформацією щодо питань соціального захисту); побутової (сприяння покращенню побутових умов дітей-сиріт), економічної (сприяння в отриманні пенсій, компенсацій, одноразових виплат, адресної допомоги на матеріальну підтримку сиріт, випускників дитячих будинків тощо), психологічної (подолання й профілактика конфліктних ситуацій).

Отже, функції соціального педагога місткі та багатопланові. Їхня реалізація дозволяє вирішувати низку складних завдань у роботі з дітьми-сиротами. Вони залежать від тієї ролі, яку виконує фахівець у процесі діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Тому можна дійти висновку, що обґрунтовані нами функції максимально реалізуються в роботі з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, що переконує в потребі спеціальної підготовки студентів до реалізації зазначених функцій безпосередньо в ході роботи із цією категорією дітей. Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами в умовах загальноосвітніх, реабілітаційних та оздоровчих закладах.

#### Список використаних джерел

1. Артющкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування /Л. М. Артющкіна, А. О. Полянничко. – Суми, 2001. – 186 с.
2. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис...д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ренате Хейкіівна Вайнола. – К., 2006. – 542 с.
3. Зверева І. Д. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.]; за заг. ред. : І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.

**S. P. TIAMALO**  
Sloviansk

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE SOCIAL TEACHERS TO THE REALIZATION OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK FUNCTIONS IN THE CONDITIONS OF THE REHABILITATION CENTER**

*Article is devoted to the analysis of functions which are realized by the social teacher of the rehabilitation center in relation to such category of children as children to the orphan. The author locates that readiness for rehabilitation activity is a basis of an active social and pedagogical position of the social teacher which induces to professional activity. In article the main functions of the social teacher of the rehabilitation center concerning orphan children are proved: protective, organizational, intermediary, diagnostic, predictive, communicative, social and pedagogical, social and therapeutic, social help. The author convinces need of special training of students for realization of the specified functions directly during work with the specified category of children.*

*Key words: rehabilitation center, future social teachers, social and pedagogical work, preparation, children to the orphan.*

**С. П. ТЯМАЛО**  
м. Славянск

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

*Статья посвящена анализу функций, которые реализовывает социальный педагог реабилитационного центра по отношению к такой категории детей, как дети-сироты. Автор обосновывает, что готовность к реабилитационной деятельности является основой активной социальной и педагогической позиции социального педагога, которая побуждает к профессиональной деятельности. В статье обоснованы основные функции социального педагога реабилитационного центра относительно детей-сирот: защитная, организационная, посредническая, диагностическая, прогностическая, коммуникативная, социально-педагогическая, социально-терапевтическая, социальной помощи. Автор убеждает в необходимости специальной подготовки студентов к реализации указанных функций непосредственно в ходе работы с такой категорией детей.*

*Ключевые слова: реабилитационный центр, будущие социальные педагоги, социально-педагогическая работа, подготовка, дети-сироты.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015



УДК 378.03+4.79

**І. Л. ФОМІНА**

м. Одеса

fominainessa@mail.ru

## ВИДИ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

*У статті автор наголошує, що правильно побудована система вправ є однією з умов оптимізації роботи з розвитку мовлення студентів, за допомогою якої відбувається реалізація провідної мети навчання – розвиток гармонійної мовної особистості. У зв'язку з цим розглядаються останні дослідження, присвячені питанням визначення принципів побудови системи вправ для формування розвитку мовлення студентів.*

*Під час визначення змісту вправ проаналізовано одну з найбільш відомих класифікацій цілей навчання – таксономію Б. Блума. Означена таксономія визначає систематику конкретних цілей і завдань педагогічного процесу. Зокрема представлено дві таксономії, перша стосується когнітивної галузі, тобто знання, друга – афективної, тобто емоцій і почуттів.*

*Ключові слова: розвиток мовлення, система вправ, таксономія Б. Блума, категорії знання, аналізу, оцінки.*

Навчання українській мові в сучасному освітньому закладі здійснюється в умовах значних змін у всій системі освіти, зумовлених вимогами суспільства. Сучасна концепція освіти ставить за мету розвиток особистості, здатної до ефективної самореалізації у сфері майбутньої професійної діяльності. Професійно-педагогічна підготовка студентів – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь, навичок, що забезпечують її готовність до майбутньої педагогічної діяльності; це складний і багатоаспектний процес, що реалізується завдяки навчанню.

У роботах вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено широке коло питань із проблеми розвитку мовлення студентів, за допомогою чого відбувається реалізація провідної мети – розвиток гармонійної мовної особистості. Шляхи підвищення рівня розвитку мовлення студентів у процесі мовної освіти розробляли Н. Босак, Л. Головата, С. Золотницька, С. Караман, В. Коломієць, Н. Костриця, Т. Мельник, В. Мельничайко, Є. Пассов, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.

Вивчення науково-методичних джерел дозволяє виокремити декілька груп класифікацій вправ, які певним чином стосуються й проблеми розвитку мовлення. Так, А. Богуш називає три групи вправ із навчання дітей мови: імітаційні, конструктивні, творчі [1]. Відповідно до функціонального підходу до

побудови системи вправ Ю. Пассов визначає такі види вправ: мовні, вправи-переклади, трансформаційні, підстановчі, мовленнєві, питально-відповідні, умовно-мовленнєві, імітаційні, власне репродуктивні [5].

Т. Мельник пропонує три групи вправ із розвитку мовлення, зміст яких зумовлено методами навчання. Так, перша група вправ і завдань, пов'язаних з імітаційним методом, на думку дослідниці, є підготовчими до самостійної образномовленнєвої діяльності. Вони пов'язуються з репродуктивним характером діяльності. Матеріалом для них має бути художній текст, що використовується у зв'язку з аудіюванням та говорінням. Реалізацією операційного методу навчання мовлення виступають вправи та завдання другої групи, в основі яких лежать процеси спостереження та функції аналізу й синтезу, а навчальна мета пов'язана з виявленням та конструюванням. Вправи цієї групи орієнтовані на аудіювання, читання та письмо. Метод продукування реалізується у вправах та завданнях третьої групи, спрямованих на здійснення мовленнєвих операцій та комунікацію. За навчальною метою – це творчі вправи, за формою – усні та письмові, пов'язані з усіма видами мовленнєвої діяльності, комунікацією [4].

Більш розгалужену класифікацію вправ наводить М. Пентилюк: 1) за формою мовлення – усні та письмові; 2) за змістом програмового матеріалу – фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні

та власне стилістичні; 3) за місцем їхнього застосування – супровідні, спеціальні, формувальні, або тренувальні; 4) за методикою проведення – вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання й редагування; 5) за місцем виконання – класні та домашні; 6) за ступенем самостійності – колективні та індивідуальні [7, 38–39].

Таким чином, за основу класифікації груп вправ дослідники беруть різні критерії, зокрема характер діяльності учнів, навчальну мету, форму мовлення тощо, проте проблема класифікації вправ залишається остаточно не розв'язаною [6]. Зауважимо також, що всі означені види вправ використовуються переважно в роботі зі школярами, однак певні вправи можуть бути використані й у вищій школі.

Під час визначення змісту вправ для формування розвитку мовлення краще за все обирати одну з найбільш відомих класифікацій цілей навчання – таксономію Б. Блума. Окреслена таксономія (від гр. *taxis* – розміщення за порядком + *nomos* – закон) визначає систематику конкретних цілей і завдань педагогічного процесу.

Слід зазначити, що таксономія освітніх цілей Б. Блума в когнітивній галузі складається з шести рівнів, розміщених відповідно до складності завдань: 1. Знання – конкретного матеріалу; термінології; фактів; способів і засобів роботи з конкретним матеріалом; конвенцій – визначень; тенденцій і результатів; системи понять і категорій; критеріїв; методології; універсальних понять і абстракцій у цій галузі знань; законів і узагальнень; теорій і структур. 2. Розуміння – пояснення, інтерпретація, екстраполяція. 3. Використання. 4. Аналіз – елементів, взаємозв'язків, принципів побудови. 5. Синтез – одиничне повідомлення; розробка плану та можливої системи дій; отримання системи абстрактних відношень. 6. Оцінка – судження на основі наявних даних; судження на основі зовнішніх критеріїв. Окреслені рівні представляють залежну ієрархію, тобто цілі й завдання, що потребують засвоєння навичок більш високого рівня складності, містять завдання, що потребують менш складної діяльності.

Зауважимо, що в педагогічній практиці найчастіше використовуються завдання перших трьох рівнів. Крім того, таксономія доволі рідко використовується для вирішення завдань інтелектуально-мовленнєвої діяльності. З урахуванням цього ми намагалися знайти шляхи застосування всіх рівнів таксономії. Передусім, до кожного з рівнів таксономії дібрано ключові слова та фрази, що відображали специфіку мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів та виражали сутність вправи.

Перша категорія – знання – ґрунтується на запам'ятовуванні та відтворенні студентами вивченого матеріалу. За змістом це був не лише теоретичний матеріал, а й робота з текстом. Вид завдання визначався викладачем у таких словникових формах: *назвіть, розкажіть, перерахуйте, сформулюйте, опишіть, з'ясуйте, охарактеризуйте, покажіть* та ін.

Показником здатності розуміння студентами матеріалу, що вивчається, є здатність їх викласти матеріал своїми словами, певна інтерпретація матеріалу (пояснення, короткий виклад), передбачення подальшого ходу подій або результатів. Ключовими словами у вправах цього рівня були такі: *поясніть смисл, розкажіть своїми словами, підсумуйте, покажіть взаємозв'язок, опишіть, що ви відчуваєте відносно...* та ін.

На рівні застосування навчальні цілі визначалися в термінах використання матеріалу в конкретних умовах і нових ситуаціях, коли студент здатний продемонструвати правильне використання понять, правил, теорій. Основними словниковими формами завдань були такі: *продемонструйте, поясніть мету використання, скористайтесь знаннями, щоб вирішити..., визначте зв'язок, установіть відповідність, проілюструйте прикладами* та ін.

Завдання наступного рівня – аналізу – передбачають уміння студентів структурувати текст, виявляти взаємозв'язки між частинами цілого, усвідомлювати принципи побудови літературного тексту, описувати внутрішню організацію, розпізнавати приховані значення, встановлювати неявний смисл, розмежовувати факти і наслідки тощо. Ключовими словами в завданнях були такі: *порів-*

няйте, поясніть причини, класифікуйте, розбийте на складники, визначте порядок, поясніть як і чому, упорядкуйте, виокреміть, відберіть, зробіть висновки та ін.

Категорія синтезу передбачає наявність умінь у студентів комбінувати елементи так, щоб отримати ціле з елементами новизни. Завдання цього рівня передбачають діяльність творчого характеру, виявляють уміння ефективно комбінувати знання, створювати нові словесні конструкції, спираючись при цьому на засвоєні ідеї, правила. У словниковій формі завдання формулювалися в таких фразах: *створіть свій варіант, поєднайте, сплануйте, змініть розташування, узагальніть, замініть своїми словами, чи є інша причина...; що відбудеться, якщо...; вигадайте нові позначення для предметів та ін.*

Завдання для найвищого рівня – оцінка – передбачали формування у студентів уміння оцінювати значення різного матеріалу: твердження, тексту, художнього твору з урахуванням як зовнішніх, так і внутрішніх критеріїв. Мисленнево-мовленнєва діяльність ґрунтується на порівнянні та розпізнаванні матеріалу, оцінюванні його важливості, визначенні цінностей твору. Характер діяльності визначається такими словниковими формами: *оцініть, установіть норми, відберіть засоби, дайте рекомендації, наведіть аргументи, переконайте в необхідності, висловіть критичні зауваження, що ви думаєте про..., підсумуйте сказане, виберіть те, що вам найбільше подобається та ін.*

**I. L. FOMINA**  
Odesa

#### **TYPES OF EXERCISES FOR THE FORMATION OF STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT**

*In his article author stresses that properly constructed system exercises is a condition of optimization of language development of students, in which the goal is the implementation of a leading training – development of harmonious linguistic identity. In this connection, examined recent studies are devoted to defining the principles of constructing a system exercises to build language development of students. In determining the content are analyzed exercises one of the most famous classifications learning objectives – B. of Bloom taxonomy. The above-mentioned taxonomy defines specific goals and objectives of the educational process. Namely, presented two taxonomies first concerns the cognitive field is knowledge, affective second – that emotions and feelings.*

*Keywords: language development, a system of exercises, of B. Bloom taxonomy, categories of knowledge, analysis, evaluation.*

Отже, у процесі вирішення завдань розвитку мовлення студентів перед викладачем постає проблема знайти такі методи навчання, які б могли забезпечити навчальні цілі всіх рівнів мисленнево-мовленнєвої діяльності студентів.

Таким чином, виконання вправ і завдань дозволяють розширити власні творчі можливості студентів, сприяють виробленню вмінь використовувати мовленнєві засоби відповідно до типу висловлювань, зробити їхнє власне мовлення емоційно забарвленим, експресивним.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш [за ред. А. М. Богуш]. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС. Лтд», 2001. – 224 с.
3. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5–9 класів шкіл з російською мовою викладання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Мельник. – Херсон, 2004. – 234 с.
4. Мельник Т. В. Система вправ з розвитку образного мовлення учнів / Т. В. Мельник // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – Том 20 (59). – 2007. – № 2. – С. 118–126.
5. Пассов Ю. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ю. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 722 с.
6. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: пробний підручник для гімназій гуманіст. профілю / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
7. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 8–9 класах: посібник для вчителя / М. І. Пентилюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 112 с.

**И. Л. ФОМИНА**  
г. Одесса

## **ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ**

*В статье автор отмечает, что правильно построенная система упражнений является одним из условий оптимизации работы по развитию речи студентов, с помощью которого происходит реализация главной цели обучения – развитие гармоничной языковой личности. В связи с этим рассматриваются последние исследования, посвященные вопросам определения принципов построения системы упражнений для формирования развития речи студентов.*

*При определении содержания упражнений проанализировано одну из самых известных классификаций целей обучения – таксономии Б. Блума. Эта таксономия определяет систематику конкретных целей и задач педагогического процесса. В частности представлены две таксономии: первая касается когнитивной области, то есть знания, вторая – аффективно, то есть эмоций и чувств.*

*Ключевые слова: развитие речи, система упражнений, таксономия Б. Блума, категории знания, анализа, оценки.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК 372.878

**ХА ТУ**  
м. Київ  
innagek68@mail.ru

## **КРИТЕРИИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕГУЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНА**

*У статті розглянуто ефективність формування здатності майбутніх учителів музики до саморегулювання в процесі вокального навчання, яке забезпечується завдяки дотриманню педагогічних умов: стимулювання художньо-творчої самореалізації студентів; активізації самопізнавальності; забезпечення творчої взаємодії викладача та студента шляхом діалогізації навчально-виховного процесу. Визначення сутності та змісту здатності до саморегулювання студентів передбачає спеціально організовану особистість активність, що спрямована на власну поведінку, діяльність і внутрішній світ, із метою їхнього коригування, приведення до особистісно-визначених параметрів ладу, порядку. Доречно також вказати на інтелектуально-вольовий аспект цього феномена, що дозволяє окреслити значення мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння різних варіантів інтерпретації вокальних творів.*

*Ключові слова: саморегулювання, вокальне навчання, самореалізація, емпатія.*

Спонукальною основою дій, учинків і поведінки людини в науковій літературі вважається мотивація. Саме мотиви зумовлюють активність особистості конкретного спрямування, виступаючи «рушійною силою», «стартом» (П. Якобсон), «пусковим механізмом» (С. Сисоєва), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський) будь-якої діяльності. Вченими доведено, що мотивація пронизує всі структурні утворення саморегулювання особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали та смаки, характер, емоції, здібності та діяльність.

Специфіка вокального-виконавської діяльності майбутніх учителів музики привертає увагу як діячів музичної культури Китаю (Бай Шаожун, Ван Чао-вень, Лі Фан, Лінь Хай, Фан Дін-Тан, Цзін Нань та ін.), так і музичних педагогів України (В. Антонюк, А. Болгарський, Л. Василенко, Н. Гребенюк, П. Ковалик, А. Козир, О. Коренюк, А. Мартинюк, П. Ніколаєнко, Г. Падалка та ін.).

Для з'ясування стану сформованості здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики в процесі вокального навчання передбачено вирішення таких завдань, як

виявлення компонентів здатності до саморегулювання та з'ясування особливостей їхнього прояву; визначення рівнів сформованості здатності до саморегулювання в майбутніх учителів музики, визначення їхніх якісних характеристик; дослідження впливу вокального навчання на формування здатності до саморегулювання майбутніх учителів музики.

Саме науково обґрунтовані критерії в педагогічних дослідженнях визначаються «мірилом», «еталоном» оцінювання досліджуваного явища, що дає змогу провести педагогічну діагностику, визначити рівні сформованості цього феномена та простежити динаміку його розвитку, зосередивши увагу на окремих недоліках та окресливши напрями педагогічної роботи.

Здатність до саморегулювання вчителя музики розглядається як здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження в музичній та музично-педагогічній діяльності, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін, критерії та показники її сформованості мають відображати внутрішні смислові орієнтири особистості, її спрямованість до самопізнання у процесі навчання музичному мистецтву, зокрема в ході вокального навчання. Тому у формуванні здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики першочерговим критерієм визначено *ступінь умотивованості наявності співацьких умінь та навичок*. У сукупності всіх структурних складників зазначеного феномена провідне місце займає система усвідомлених мотивів, що спонукають фахівця до конкретного виду музично-педагогічної діяльності, широкого діапазону професійно-орієнтаційних інтересів і цілей майбутньої фахової діяльності, що забезпечують її глибину і стійкість, якісну підготовку та проектування життєво важливих планів, пов'язаних із вокальною творчістю. Важливою особливістю саморегуляції є її здатність управляти власною активністю відповідно до особистих цінностей, формувати та перемикаються на нові механізми у зв'язку з мотивами, цілями та завданнями діяльності.

У наукознавстві існує думка, що вихідним положенням, що визначає поведінку людини,

є її цінності. Саме цінності як емоційно-чуттєвий базис є основою духовного життя людини. Цінності визначають ставлення людини до навколишнього світу, самої себе, діяльності. Тому важливим показником формування здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики в нашому дослідженні визначено наявність інтересу до вокального навчання.

Вагомість вокальної підготовки в структурі загальної фахової підготовки майбутнього учителя музики підтверджується історичною практикою музичної освіти. Це зумовлено тим, що саме якісна вокальна підготовка дає можливість майбутньому вчителю музики використовувати комплекс цих знань у роботі з дитячими вокальними колективами.

Мотивація виступає як внутрішня психологічна настанова, що активізує навчальну діяльність, допомагає приймати обґрунтовані рішення спрямоване на те, щоб задовольнити потребу в отриманні якісної вокальної підготовки у вищому музично-педагогічному навчальному середовищі, необхідної для роботи з дитячим вокальним колективом. Як процес і цілеспрямована активність особистості вона містить емоційний та інтелектуальний елементи.

На розвиток мотивації майбутнього вчителя музики до саморегулювання суттєво впливають процеси оцінювання вокальних творів. Визначеність особистості, її ставлення до певного об'єкта забезпечують спрямованість особистості. Ціннісне ставлення визначає також активність особистості в пізнанні творів вокальної музики, а також є підставою для осмислення своїх дій у музичній та музично-педагогічній діяльності. Процес самопізнання під час самоосмислення впливу музичних творів сприяє активному розвитку емпатії, що є важливим для емоційного відчуття та співчуття музичним образам. Тому ще одним показником критерію в напрямі мотиваційного пізнання визначаємо вияв художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві.

Вокальна підготовка майбутніх учителів музики потребує постійного вироблення їхнього позитивного ставлення до музично-виконавської роботи з дітьми. Майбутньому

вчителю музики необхідно тонко виявляти гаму різноманітних почуттів дітей, які склалися як у процесі вокальної роботи, так і на концертних виступах. Із цієї позиції В. Бажанов визначає саморегуляцію як поняття, що застосовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки, того, що дозволяє особистості досконально їх вивчивши, перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів. Таким чином, ступінь умотивованості набуття співацьких умінь і навичок, що є важливим критерієм мотиваційно-пізнавального компонента формування здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання, визначається наявністю інтересу до вокального навчання та виявом художньо-естетичних потреб до самовираження у вокальному виконавстві.

Другий критерій здатності до саморегуляції – *міра оволодіння співацькими прийомами виконавства та ступінь їхнього усвідомленого сприйняття*. Психологічні особливості рефлексивно-регулятивних процесів майбутнього вчителя, які відбивають його навчально-поведінкові дії, безпосередньо пов'язані з наявністю факторів творчої активності та професійної саморегуляції як загальних передумов оптимізації їхньої професійної діяльності.

*Саморегуляцію* ми визначаємо як універсальну психічну різнорівневу та багатофункціональну здатність людського організму керування своїми поведінковими діями в процесі навчальної діяльності та у вокальній роботі, тобто це здатність до музично-педагогічної комунікації. Таке визначення підтверджується науковою думкою багатьох дослідників: «... що мозок функціонує як динамічна система комбінованого типу, в якій процеси регулювання поєднуються з процесами управління» й тому об'єднуються в певне утворення». У цьому випадку вокальну діяльність ми розглядаємо як інтерсуб'єктну взаємодію в процесі дитячої творчості, тобто спільну вокально-творчу діяльність керівника та вокалістів, яка формується завдяки «суб'єкт – суб'єктним» (доросла людина – дитина) і «суб'єкт – об'єктним» (людина – предмет діяльності – сольний спів) відносинам.

Завдяки цій творчій інтеракції відбувається взаємозумовлена організація, координація навчально-виховної діяльності. Творча взаємодія між керівником і солістами-вокалістами виникає внаслідок комунікації та міжособистісної перцепції, яка виконує пізнавально-регулятивні функції спілкування.

У виконавсько-педагогічній діяльності саморегуляція проявляється в емпатії, яка є особливим видом емоційного контакту із ситуацією, у якій діє особистість. Ступінь регуляції емоційно-вольового стану в процесі виконавської діяльності значною мірою виражає емоційна захопленість процесом виконання вокальних творів. Таким чином, важливим показником міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеня їхнього усвідомленого сприйняття, на наш погляд, є наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом.

Важливим аспектом саморегулювання майбутнього вчителя музики є самоконтроль за процесом власних мистецьких і педагогічних дій. Так, для нашого дослідження особливо важливим є вислів Л. Виготського про те, що у студентському віці нові типи взаємозв'язків психічних функцій утворюються, здебільшого, на основі розвитку рефлексії. Сенс поняття рефлексії, пов'язаний із вибором особливої точки зору, виражено перенесенням із предмета, об'єкта на суб'єкт і його активність, власні пізнавальні засоби та можливості. Але для цього майбутньому вчителю музики важливо розуміти та адекватно сприймати себе, окреслити перспективи свого саморозвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, визначити для себе засоби самоактивізації й самонавіювання.

У дослідженнях І. Беха, Н. Гуткіної, В. Зарецького, І. Семенова, А. Холмогорової та ін., спрямованих на визначення саморегулювання, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується самоорганізація та самоконтроль особистості в різних умовах її існування.

Саморегулювання тісно пов'язане із самоаналізом, інтроспекцією власної психіки, аналізом світоглядних і життєвих настанов, цінностей тощо. Саморегулювання, як наголо-

шує Г. Падалка, виступає інструментом самопізнання. Тому, саме ступінь здатності до саморегулювання емоційно-вольового стану у виконавській діяльності значною мірою визначається вмінням контролювати себе в процесі власних мистецьких і педагогічних дій. Здатність до самоаналізу та саморегуляції педагогічних дій є особливо важливими в практичній діяльності вчителів музики. Самоаналіз і саморегуляція є основними видами фахової творчості вчителя, спрямовані на осмислення, оцінку факторів, особливостей і рівнів своєї педагогічної діяльності, пізнання смислу та цінностей своєї професії, особливостей власного ставлення до неї.

Процеси саморегулювання забезпечують індивідуальне, особистісне пізнання світу вокального мистецтва, розвиток здатності пізнавати й осмислювати себе, свій внутрішній світ, власні відчуття, думки, досвід тощо. Через це, показником критерію міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їхнього усвідомленого сприйняття виокремлюємо вміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності.

Отже, визначено показники критерію міри оволодіння вокальними прийомами виконавства та ступеню їхнього усвідомленого сприйняття, зокрема наявність вокальної ерудованості, володіння музичним тезаурусом та вміння рефлексивно аналізувати результати власної виконавської діяльності відображають сутність означеного феномена.

Третій критерій здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, що відображає сутнісні характеристики ціннісно-креативного компоненту її структури, є *ступінь оригінальності трактування вокальних творів та міра оцінного ставлення до них*.

Як принцип людського мислення саморегулювання є найважливішим і своєріднішим його механізмом, що має в певному значенні універсальний характер, тому потреба в саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду виступає одним із основних її досягнень. Саморегулювання сприяє віддзеркаленню суб'єктом свого внутрішнього світу та всього різноманіття власних індивідуальних особливостей. Усвідомлення й осмислен-

ня останніх реалізується за допомогою процесу саморегулювання, що дозволяє майбутнім учителям музики конструювати плани самовдосконалення.

Потреба в саморегулюванні фахових знань та особистісного досвіду для реалізації практичної діяльності вчителя музики тісно пов'язана з проблемою оригінальності трактування вокальних творів. Специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що цей процес є творчим. Особливості його характерні наявною ініціативою виконавця, його індивідуальною неповторністю. Але в процесі виконавської діяльності важливо, пропускаючи музичний твір через призму своєї індивідуальності, залишитись вірним авторському задумові. Засвоєння такої концепції творчого акту передбачає виховання таких майбутніх учителів музики, які будуть здатні в процесі практичної діяльності прагнути до досконалого виконання музичних творів.

У цьому аспекті основоутворюючими є знання, пов'язані з концепцією вікової та педагогічної психології та фізіології про співвідношення навчання та розвитку дитини, а також положення Л. Виготського про «зону найближчого розвитку», визначення за допомогою професіоналізму вчителя його актуального рівня розвитку. Наявність у вищезазначених концепціях знань, а також навичок художньо-творчого прочитання та виконавської інтерпретації вокальних творів стає «ключем до розуміння різних способів управління співочим процесом». Адже вокальне навчання – це комплексна навчальна дисципліна, яка передбачає синтез музикознавчих і вокальних та фізіологічних знань.

Як зазначає А. Козир, система критично-рефлексивних дій майбутнього вчителя музики містить такі основні аспекти: нормативно-регулятивний (знання та досвід), афективний (емоційно-мотиваційний), когнітивно-операційний (поміrkований) та поведінковий. Готовність майбутнього вчителя до критичного осмислення та адекватного оцінювання результатів музично-педагогічної діяльності, розвинена здатність до рефлексії та саморегулювання передбачає аналітично-критичне оцінювання результатів вокально-виконавської діяльності.

Уміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів визначає рівень сформованості здатності до саморегулювання майбутнього вчителя музики, що зумовлює його готовність до фахового зростання й оволодіння прийомами духовно-творчої самореалізації, і визначається у нашому дослідженні важливим показником критерію ступеня оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них.

Із виконавсько-творчих позицій вокальне навчання розглядається нами як творчий процес, що має свої закономірності й механізми, відрізняється оригінальністю, породжує творчу діяльність, яка потребує розв'язання творчих задач (Г. Костюк та ін.). Центральною ланкою психологічного механізму творчості є синтез логічного та інтуїтивного (Я. Пономарьов). Тобто пріоритетного значення набуває творчо спрямована індивідуальність майбутнього вчителя музики, різнобічна готовність до вокально-виконавської діяльності. Творчість є невід'ємною частиною у процесі вокального навчання. Саме творча діяльність спонукає студента до саморегулювання щодо творів мистецтва, а в нашому дослідженні до вокальних творів. Процес створення креативного середовища для творчого збагачення у процесі вокального навчання ми розуміємо як реалізація креативних (від лат. creatio – творення) здібностей студентів цього напрямку, в основі яких лежить творче мислення, творча уява та її продукт – створення яскравого художнього образу. Синтезуючись, вони проявляються у вокальній діяльності та *праксеологічних* можливо-

стях (від грецьк. praktikos – діяльний, активний) як якісне використання різних творчих дій та їхньої сукупності з точки зору активності й ефективності.

Отже, критерій здатності до саморегуляції майбутнього вчителя музики, що спрямований на визначення *ступеня оригінальності трактування вокальних творів та міри оцінного ставлення до них*, характеризується такими показниками: наявність ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва та вміння здійснювати творчу інтерпретацію вокальних творів.

Визначена критеріальна структура сформованості здатності до саморегуляції в майбутнього вчителя музики є основою педагогічного діагностування методики формування здатності до саморегуляції майбутніх учителів музики під час вокального навчання.

#### Список використаних джерел

1. Велітченко Л. К. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4.
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–156.
3. Крайг Г. Психология развития: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Мачуська Г. М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989.
6. Педагогічна майстерність / Під ред. І. А. Зязюна. – К., 1997.
7. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін.; За ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

**НА ТУ**

Київ

#### CRITERIA FOR FORMING THE ABILITY TO SELF-REGULATION IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

*In the paper the effectiveness forming ability of future teachers to regulate the process of vocal training that is provided thanks to a pedagogical conditions: stimulating artistic and creative self-realization of students; samopiznavalnoyi activation; providing creative interaction between teacher and student by dialoghizatsiyi educational process. Determining the nature and content of the capacity for self-regulation specifically provides students organized person activity aimed at their own behavior, activities and inner world, to be adjustments to bring the student-parameter-order, order. It should also indicate the intellectual and volitional aspect appointed phenomenon that allows to define the value of thinking operations analysis, synthesis, comparison of different options interpreting vocal works.*

*Keywords: self-regulation, vocal training, self, empathy.*



**ХА ТУ**

г. Киев

**КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛИРОВАНИЮ  
В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

*В статье рассмотрена эффективность формирования способности будущих учителей музыки к саморегулированию в процессе вокального обучения, которое обеспечивается благодаря соблюдению педагогических условий: стимулирование художественно-творческой самореализации студентов; активизации самопознавательности; обеспечение творческого взаимодействия преподавателя и студента путем диалогизации учебно-воспитательного процесса. Определение сущности и содержания способности к саморегулированию студентов предусматривает специально организованную личностью активность, направленную на собственное поведение, деятельность и внутренний мир, с целью их корректировки, приведения к личностно-определенных параметров порядка, порядка. Уместно также указать на интеллектуально-волевой аспект указанного феномена, что позволяет очертить значение мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения различных вариантов интерпретации вокальных произведений.*

*Ключевые слова: саморегулирование, вокальное обучение, самореализация, эмпатия.*

Стаття надійшла до редколегії 15.02.2015

УДК: 378+378.148(51)

**Л. В. ШИНКАРЕНКО**

м. Одеса

shinkar@te.net.ua

**РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
З ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ СОЦІОЛОГІВ**

*У статті висвітлено результати багаторічної експериментально-дослідної роботи, якою передбачено науковий аналіз теоретичних засад та дидактичних можливостей формування математичної компетентності майбутніх соціологів у ВНЗ. Наведено результати діагностики рівнів математичної компетентності студентів-соціологів на початковому та прикінцевому етапах дослідження та їхню статистичну обробку, що доводять ефективність запропонованих педагогічних умов. Проведене наукове дослідження є суттєвим кроком на шляху до розробки цілісної системи формування математичної компетентності студентів-соціологів як важливого складника їхньої майбутньої фахової діяльності.*

*Ключові слова: студент-соціолог, математична компетентність, педагогічний експеримент.*

Останнім часом в Україні значно загострилася політична ситуація. Знаходження шляхів подолання кризи передбачає детальне наукове дослідження різних суспільних систем, проведення аналізу соціально-політичних структур, що знаходиться у сфері професійної діяльності вітчизняних соціологів. Як відомо, професійна діяльність соціологів пов'язана з дослідженням кількісно великих і якісно складних масивів, їхньою обробкою та аналізом, що неможливо без використання математичних і статистичних методів. Тому для проведення прикладних соціально-політичних досліджень соціолог повинен мати високий рівень математичної компетентності. Однак сучасний стан математичної підго-

товки студентів-соціологів у ВНЗ не відповідає вимогам часу. Тому проблема викладання математики фахівцям зазначеного напрямку є надзвичайно актуальною.

Проблемам викладання й навчання математики у вищій школі присвячено чимало наукових та методичних праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. Загальні аспекти математичної освіти досліджено в роботах І. Васильченка, Ю. Галайка, Б. Гнеденка, А. Дзундзи, О. Євсєєвої, Л. Ємчик, Б. Каплан, Ю. Колягіна, В. Корнєщук, Л. Кудрявцева, Т. Максимової, Л. Москаленко, Д. Пойа, С. Ракова, З. Слєпкань, О. Скафи, А. Столяра та ін.; питання фахового навчання математичних дисциплін розглядали О. Комисаренко, О. Ку-

черук, Л. Соколенко, О. Томащук, О. Фомкіна та ін., зокрема специфіку математичної підготовки майбутніх інженерів – В. Веніков, Г. Варварецька, О. Євсєєва, Б. Солонюц, Т. Крилова, В. Петрук, Н. Сапогов та ін., економістів та менеджерів – Ю. Галайко, Г. Дутка, Л. Пуханова, Л. Нічуговська, Н. Сапогов та ін., учителів – Н. Глузман, В. Моторіна, Г. Михайлін, І. Новик, М. Потоцький та ін.

Незважаючи на численні наукові публікації, присвячені особливостям математичної підготовки студентів різних спеціальностей, ґрунтовного дослідження з проблем викладання математичних дисциплін майбутнім соціологам дотепер не проводилося. Формування математичної компетентності студентів-соціологів стало предметом нашого педагогічного дослідження, що проводилося відповідно до тематичного плану наукових досліджень Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» впродовж 2010–2015 рр. У межах цього дослідження проводився педагогічний експеримент, методика та результати якого в стислому вигляді презентовано в статті.

На попередньому етапі дослідження теоретично обґрунтовано доцільність застосування компетентнісного підходу до математичної підготовки студентів напряму «Соціологія» та проведено аналіз місця математичної компетентності майбутніх соціологів у структурі їхньої професійної компетентності в цілому.

У статті [4] сформульовано визначення математичної компетентності соціолога як інтегративної характеристики особистості, що характеризується мотиваційно-особистісними якостями, сукупністю знань, умінь і навичок, а також певним математичним мисленням. Крім того, визначено такі складники математичної компетентності, як процедурно-аналітичний, логічно-візуальний, технологічно-інформаційний, дослідницький, креативно-методологічний та рефлексивно-прогностичний. На основі проведеного аналізу поетапного формування математичної компетентності майбутніх соціологів узагальнено її елементи за трьома змістовими групами: базові, універсальні та дослідницько-рефлексивні. Так, до базових математичних

компетентностей, які формуються на першому курсі у процесі вивчення дисципліни «Вища математика», уналежнено процедурно-аналітичну та логічно-візуальну компетентності. До універсальних компетентностей, що формуються на другому курсі під час вивчення дисципліни «Теорія ймовірностей та основи математичної статистики», – технологічно-інформаційну та креативно-методологічну компетентності. Дослідницько-рефлексивними компетентностями, що формуються під час проведення масових опитувань, участі в роботі соціологічної лабораторії, наукових гуртків, застосування математичних і статистичних методів для написання курсових та дипломних робіт, – є дослідницька та рефлексивно-прогностична математичні компетентності.

Проведений на попередньому етапі дослідження аналіз формування математичної компетентності студентів-соціологів дозволив сформулювати педагогічні умови, що забезпечили ефективність її формування, а саме відповідність змісту математичної підготовки специфіці професійних завдань майбутньої соціологічної діяльності; забезпечення наступності всіх етапів математичної підготовки в процесі вивчення дисциплін математичного циклу; врахування міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами математичного та профільного напрямку. Дидактичні та методичні заходи реалізації зазначених педагогічних умов у навчальному процесі університету описано в роботі [3].

Наступним етапом педагогічного експерименту стало діагностування рівнів математичної компетентності на початковому та прикінцевому етапах дослідження з метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов. Детально розроблену методику діагностування описано в роботі [5]. Сформулюємо основні положення цієї методики.

Сутність методики полягала в тому, що діагностування проводилось окремо за кожним критерієм. Так, за мотиваційно-ціннісним критерієм анкетування відбувалося за модифікованою методикою «Вивчення ставлення до навчальних предметів», запропоноване Г. Н. Казанцевою (наведено в монографії [1]) та спостереження за навчальною діяльністю студента.

За змістовно-процесуальним критерієм рівень визначався за допомогою перевірочних робіт. Тестування знань студентів зі шкільного курсу математики проводили на початку першого курсу перед вивченням ними вищої математики. Зауважимо, що тестування мало на меті не тільки перевірку рівня засвоєння шкільного курсу математики, але й спроможність першокурсників застосовувати отримані знання у життєвих ситуаціях. Тому обирали переважно завдання, що не передбачали громіздких обчислювань і мали прикладний характер. Розв'язання таких завдань дозволяло також оцінити ступінь готовності першокурсників до подальшого навчання математичних дисциплін, усвідомлення можливостей їхнього прикладного застосування.

Рівень математичної компетентності студентів-соціологів за змістовно-процесуальним критерієм перевіряли також після 2-го курсу навчання. Оцінювання проводили за допомогою перевірочної роботи, яка складалась із завдань трьох типів. Так, задачі першого типу дозволяли перевірити знання математичних формул, теорем, означень. Завдання другого типу вимагали аргументації, узагальнення та математичного мислення, побудови математичних моделей. Завдання третього типу були більш складними та вимагали застосування нестандартних дій, узагальнень тощо.

Рівень математичної компетентності за інтелектуально-творчим критерієм визначали за допомогою «Тесту інтелекту Р. Амтхауера (IST)» [2, 332–370], адже цей тест перевірено на надійність; підтверджено шляхом дослідження різних вікових та професійних груп; визнано потужним інструментом для оцінки інтелектуального розвитку особистості. Завдання тесту переклали українською мовою та дещо адаптували до українських реалій.

Проблему оцінки загального рівня математичної компетентності за відомими рівнями математичної компетентності за кожним із трьох зазначених критеріїв вирішено шляхом побудови функції класифікації методами дискримінантного аналізу із застосуванням прикладного пакету «STATISTICA».

На початковому етапі педагогічного експерименту отримали такі результати діагностування рівнів математичної компетентнос-

ті студентів-соціологів першого курсу: лише 3,69% показали інтегрально-дослідницький рівень математичної компетентності; професійно-стандартний рівень математичної компетентності виявлено у 42,47% студентів; переважна більшість студентів, а саме 53,84%, засвідчила низький рівень математичної компетентності.

Такі результати констатувального зрізу вказали на наявність недоліків шкільної математичної підготовки: учнів насамперед учать запам'ятовувати формули і, у кращому випадку, застосовувати їх для розв'язання задач. Проте вчорашні школярі, студенти-першокурсники, не усвідомлюють можливостей використання математики та не мають розвинених інтелектуальних здібностей. Наслідком цього став переважно низький рівень математичної компетентності.

Надалі здійснено розподіл студентів за експериментальними та контрольними групами. Групи розподілялися в довільному порядку незалежно від кількості студентів та результатів констатувального зрізу. Статистичними методами доведено однорідність експериментальних та контрольних груп на початковому етапі експерименту. Наступним кроком експериментально-дослідної роботи стало впровадження в навчальний процес експериментальних груп запропонованих педагогічних умов.

Для виявлення ефективності цих педагогічних умов проаналізовано зміни рівнів математичної компетентності студентів експериментальних груп, для чого проводили повторне діагностування за допомогою тієї самої методики.

Діагностування на прикінцевому етапі експерименту засвідчило, що кількість майбутніх соціологів з інтегрально-дослідницьким рівнем математичної компетентності в експериментальних групах зросла від 3,66% до 10,43%; контрольних – від 3,73% до 4,26%. Кількість майбутніх соціологів експериментальних груп, які виявили професійно-стандартний рівень, збільшилася з 41,60% до 67,62%, а в контрольних – від 43,34% до 54,23%. Кількість майбутніх соціологів з низьким рівнем математичної компетентності в експериментальних групах зменшилася з

54,74% до 21,95%, тоді як у контрольних групах – з 52,93% до 41,51%. Статистична обробка отриманих кількісних результатів оцінювання рівнів математичної компетентності засвідчила статистичну значущість позитивних зрушень щодо її формування в майбутніх соціологів за допомогою реалізації в навчальному процесі запропонованих педагогічних умов. Якісний аналіз результатів діагностування рівнів математичної компетентності на прикінцевому етапі експерименту дозволив виявити критерій, за яким спостерігалися найбільш позитивні зрушення щодо набуття математичної компетентності. Таким критерієм став мотиваційно-ціннісний, адже результати діагностування підтвердили формування в студентів експериментальних груп стійкого інтересу до вивчення математичних дисциплін.

Отже, результати педагогічного експерименту практично довели, що мету дослідження, а саме розробку, теоретичне обґрунтування та апробацію педагогічних умов підвищення якості математичної підготовки майбутніх соціологів, досягнуто. Перспективи подальших досліджень убачаємо в інтегруванні ідей дослідження в зміст інших дисциплін, що вивчають майбутні соціологи; розробці цілісної системи формування математичної компетентності як важливого складника фахової діяльності; складанні програм та методичного забезпечення нових бінарних дисциплін для фахівців напряму «Соціологія» на основі співробітництва соціологів та математиків.

#### Список використаних джерел

1. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ / О. С. Гребенюк. – М., 1985. – 126 с.
2. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : «Питер», 2001. – 560 с.
3. Шинкаренко Л. В. Педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх соціологів / Л. В. Шинкаренко // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. Ун-т імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск CVIII (108). – С. 223–230.
4. Шинкаренко Л. В. Математична компетентність майбутніх соціологів як складова їхньої професійної компетентності / Л. В. Шинкаренко // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 569. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький університет, 2011. – С. 201–205.
5. Шинкаренко Л. В. Методика діагностування математичної компетентності студентів-соціологів. Science and Education a New Dimension / Shynkarenko L. V. // Pedagogy and Psychology. – II (14). – Issue : 27, 2014. – P. 71–74.

**L. V. SHYNKARENKO**

Odesa

#### THE RESULTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH ON THE FORMATION OF THE MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIOLOGISTS

*The article reflects the results of many years of experimental research, which focuses on the scientific analysis of the theoretical foundations and didactic possibilities of formation of the mathematical competence of future sociologists in universities. The results of diagnostics prove the effectiveness of the proposed pedagogical conditions.*

*Key words: sociologist, mathematical competence, pedagogical experiment.*

**Л. В. ШИНКАРЕНКО**

г. Одесса

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИОЛОГОВ

*В статье отражены результаты многолетней экспериментально-исследовательской работы, которой предусмотрен научный анализ теоретических основ и дидактических возможностей формирования математической компетентности будущих социологов в ВУЗах. Результаты диагностики уровня математической компетентности доказывают эффективность предложенных педагогических условий.*

*Ключевые слова: студент-социолог, математическая компетентность, педагогический эксперимент.*

Стаття надійшла до редколегії 14.02.2015

УДК 378.09(477.52/.6)"19":316.624-057.87

**Т. В. ШУЛИК**

м. Слов'янськ

Schulik\_Tanja@mail.ru

## **ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ СХІДНОЇ УКРАЇНИ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.**

*У статті проаналізовано діяльність у вищих навчальних закладах Східної України з профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в другій половині ХХ ст. Виокремлено основні напрями роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі (робота в академічних групах, гуртожитках, діяльність комсомольських організацій, правове, трудове, естетичне та інші види виховання, організація дозвілля студентів, різноманітні покарання та заохочення). Висвітлено основні форми та методи роботи з кожного напрямку. Обґрунтовано їхню ефективність та доцільність використання через творче застосування й адаптування до сучасних умов.*

*Ключові слова: вищі навчальні заклади Східної України, адиктивна поведінка, профілактика, студентська молодь.*

Усе гостріше в суспільстві постає проблема адиктивної поведінки студентської молоді. До причин такої ситуації можна уналежнити: епізодичний характер профілактичної роботи, напружену соціально-політичну ситуацію в країні, розширення кола об'єктів адикцій, особливості студентського віку тощо. Тому вдосконалення наявних форм і методів попередження цього негативного явища є вкрай необхідним на сучасному етапі розвитку. Працю присвячено вивченню досвіду боротьби з небажаними явищами в студентському середовищі у вищих навчальних закладах Східної України в другій половині ХХ ст. для його подальшого вдосконалення та адаптування до сучасних умов.

Аналіз літературних джерел із проблеми адиктивної поведінки свідчить про те, що до цієї проблеми у своїх дослідженнях звертаються науковці різних галузей. Це пов'язано, насамперед, із існуванням різних поглядів на трактування сутності цього поняття, а також із різного роду наслідками, які потребують втручання не лише педагогів і психологів, а й медичних працівників. Дослідженню адиктивної поведінки присвячено праці педагогів – О. Безпалько, Г. Золотової, О. Пилипенка, Н. Сергєєвої та ін. У психології названу проблему розглядали О. Змановська, Н. Максимова, В. Міллер, О. Сізанов та ін. Серед науковців медичної галузі відзначимо Ц. Короленка, А. Лічка, Г. Старшенбаума та ін. Різні аспекти цієї поведінки у вищих навчальних

зкладах досліджували І. Зверєва, Г. Золотова, С. Болтівець, В. Оржеховська, О. Осуховська, О. Удалова, О. Югова та ін.

Метою пропонованої розвідки є аналіз діяльності вищих навчальних закладах Східної України з профілактики адиктивної поведінки студентської молоді в другій половині ХХ ст., виокремлення та характеристика основних напрямів роботи в подоланні цього явища в студентському середовищі.

Проаналізувавши діяльність вищих навчальних закладів Східної України другої половини ХХ ст., нами визначено основні напрями роботи з профілактики адиктивної поведінки в студентському середовищі:

- робота в академічних групах;
- робота в гуртожитках;
- діяльність комсомольських організацій;
- правове, трудове, естетичне та інші види виховання;
- організація дозвілля студентів (культурно-масова, спортивно-оздоровча, науково-дослідна робота);
- різноманітні покарання та заохочення.

Безперечно, виокремлення саме цих напрямів є умовним, бо зміст діяльності кожного з них перетинається з іншими напрямками. Та, на нашу думку, кожен із них містить властиві саме йому форми й заслуговує на окрему увагу.

Розглянемо найбільш поширені форми та методи роботи кожного із цих напрямків, спираючись на такі документи: річні звіти

про роботу вищих навчальних закладів, протоколи вчених рад, протоколи та довідки обласних комітетів комсомолу тощо.

### **I Робота в академічних групах**

У всіх без винятку розглянутих нами вищих навчальних закладах виховній роботі в академічних групах приділялося багато уваги. Так, у Луганському державному педагогічному інституті імені Т. Г. Шевченка для допомоги групам у політико-виховній і культурно-масовій роботі всі академічні групи закріплено за кафедрами інституту. Кафедри, так само, чи давали доручення викладачам, чи виділяли для кожної групи викладача-агітатора (чи куратора) [11, 247]. У Слов'янському державному педагогічному інституті рішенням ректорату й партійного бюро за кожною групою закріплювався досвідчений викладач (куратор). Систематично проводився огляд-конкурс на кращу студентську академічну групу, після чого досвід роботи кращих кураторів узагальнювався та поширювався [4, 77].

Щодо діяльності в групах у таких навчальних закладах, як технікуми й середні спеціальні навчальні заклади, функції куратора виконував класний керівник, основними формами виховної роботи якого були: індивідуальні бесіди з учнями, повідомлення батькам про неуспішність і поведінку їхніх дітей у письмовій формі, запрошення батьків до навчального закладу, організація батьківських зборів разом із учнями, проведення класних комсомольських і профспілкових зборів, колективні відвідування кіно, театру, запрошення на збори членів та ударників бригад комуністичної праці тощо [12, 58].

### **II Робота в гуртожитках**

Серед найбільш поширених виховних заходів у гуртожитках [3, 58; 5, 64–65; 11, 250] ми визначили такі:

- виступи з лекціями викладачів, деканів факультетів та керівних працівників ректорату;
- вечори відпочинку, тематичні вечори, диспути;
- участь у клубі «Світ очима очевидців» (спілкування з людьми, які побували за кордоном);
- робота Ради червоного кутка (координація роботи кафедр у гуртожитку, контроль виконання плану роботи, органі-

зація студентів для проведення масових заходів, проведення вечорів відпочинку, організація спільно зі студентською радою соціалістичного змагання між мешканцями поверхів, кімнат та ін.);

- діяльність студентських рад (організація побуту та дозвілля студентів);
- випуск стіннівок, фотогазет, аркушів-блискавок;
- створення на поверхах гуртожитку клубів за інтересами (клуб «Здоров'я», кімната для занять ритмічною гімнастикою, абонентні групи «Аеробіка», туристичний клуб, які мали змогу проводити студенти навчальних закладів) [6, 79].

Зазвичай, усі структурні підрозділи ВНЗ мали плани роботи в студентських гуртожитках і графіки чергувань викладачів, які повинні були відображати свої зауваження в журналі обліку.

### **III Діяльність комсомольських організацій**

З огляду на те, що комсомольські організації активно працювали з кожного напрямку, ми вважаємо доцільним у цьому пункті виокремити ті заходи, реалізація яких переважно залежала саме від діяльності цієї організації:

- оперативне реагування «Комсомольського прожектора» на будь-які випадки порушення громадського порядку;
- запрошення фотокореспондентів під час розгляду персональних справ: від зборів академічної групи до засідання комітету комсомолу;
- створення педагогічного загону для роботи з важковиховуваними підлітками;
- проведення комсомольських зборів у групах на тему «Про стан і заходи з подальшого посилення ідейно-морального виховання студентської молоді та покращення профілактики антисуспільних проявів»;
- проведення роботи в академічних групах із виявлення схильних до правопорушень студентів та їхнє постійне контролювання;
- активізація діяльності оперативних комсомольських загонів дружинників;
- проведення семінарів заступників секретарів комсомольських бюро факультетів із ідейно-виховної роботи, голів студентських рад гуртожитків із питань організації дозвілля студентської молоді, яка мешкає в гуртожитках;

- посилення відповідальності комсомольських бюро за розгляд персональних справ студентів-правопорушників через своєчасний аналіз персональних справ і створення обстановки нетерпимості до антигромадських виявів студентами;
- підвищення відповідальності кожного комсомольця за стан справ у колективі [2, 93–94; 7, 1–4; 8, 38–43].

#### **IV Правове, трудове,**

##### **естетичне та інші види виховання**

Аналізуючи документи вищих навчальних закладів східних регіонів України [1, 74; 2, 101; 4, 81–84; 6, 128; 9, 19–24; 10, 21–24], нами виокремлено основні форми та методи роботи з різних видів виховання.

##### **1. Правове виховання полягало в:**

- роботі класних керівників, кураторів (перегляд кінофільмів на юридичну тематику, аналіз статей та проведення вечорів запитань і відповідей за участю юристів і працівників міліції, лекції, бесіди з правового виховання, виявлення неблагополучних сімей, систематичне відвідування студентів у гуртожитках і приватних квартирах);
- створенні «Кутків радянського права», у яких містилися виписки із чинних кодексів, нові законодавчі акти тощо;
- проведенні батьківських зборів та конференцій на правові теми: «Роль родини у вихованні дітей», «Відповідальність батьків за виховання в родині» тощо.
- участі студентів у діяльності добровільних народних дружин;
- вивченні курсів «Суспільствознавство», «Політична економія» тощо для ознайомлення студентів із соціалістичною законністю.

2. Трудове виховання передбачало участь студентів у ремонті та будівництві навчальних корпусів і гуртожитків, будівництві спортивних майданчиків, упорядкуванні студентських парків, роботі в сільськогосподарських загонах, колгоспах, радгоспах, студентських будівельних загонах, підтриманні чистоти в навчальних приміщеннях, шефську роботу студентів у школах та позашкільних установах тощо.

3. Серед форм естетичного виховання найпоширенішими були: знайомство з поезією, українською та російською класичною літературою, музикою, живописом, мистецт-

вом тощо; організація культпоходів студентів і працівників навчальних закладів до театрів, філармоній, цирків, кіно, музеїв, на концерти, виставки, читацькі конференції тощо; запрошення й виступи відомих артистів і літераторів; уведення навчального курсу з історії світової та вітчизняної культури, народознавства; відповідне оформлення навчальних приміщень, гуртожитків та ін.

4. До найбільш поширених форм військово-патріотичного виховання відносимо: зустрічі з героями Великої Вітчизняної війни (ВВВ); листування з учасниками боїв за визволення Донбасу; походи місцями бойової та трудової слави; установа меморіальних дошок із прізвищами викладачів, які загинули у ВВВ; оформлення стендів різноманітної тематики, зокрема зі світлинами учасників війни («Військові знання», «Медична сестра», «Перемога радянського народу у ВВВ» тощо); проведення урочистих вечорів, присвячених знаменним датам у житті нашої країни; участь студентів у роботі інститутського клубу інтернаціональної дружби, кімнати Бойової й Трудової слави тощо.

#### **V Організація дозвілля студентів**

##### **(культурно-масова, спортивно-оздоровча, науково-дослідна робота)**

До найбільш поширених форм роботи, які часто використовувалися у виховній роботі зі студентами, ми зарахували такі:

- розвиток художньої самодіяльності та творчості студентів;
- урочисте святкування Дня освіти та посвячення першокурсників у студенти, проведення останнього дзвоника, зльотів відмінників навчання, організація та проведення «Вогників», змагань «Клубу веселих і кмітливих», літературних вечорів, дискотек тощо;
- обмін концертами з іншими навчальними закладами та підприємствами міст;
- діяльність студентських наукових товариств, наукових гуртків;
- участь у Всесоюзному огляді-конкурсі вишив на кращу організацію науково-дослідної роботи студентів, студентських конференціях, Всесоюзному та Республіканському конкурсах студентських наукових робіт із проблем суспільних наук, історії ВЛКСМ та міжнародного руху;

- заняття на факультеті громадських професій;
- випуски стіннівок (як у навчальних закладах, так і окремо в групах), студентських літературних альманахів;
- участь у роботі спортивно-оздоровчих таборів, спортивних секцій, змаганнях різного рівня з волейболу, тенісу, баскетболу, ручного м'яча, плавання, ходіння на лижах тощо;
- організація туристичних походів [1, 76; 2, 99–100; 4, 71–73; 7, 32–35].

## VI Різноманітні покарання та заохочення

Вивчивши діяльність вищих навчальних закладів другої половини ХХ ст., підсумовано, що випадки адиктивної поведінки в студентському середовищі не були в той час поширеним явищем, проте мали місце, й тому необхідною була робота з їхнього викорінення. Як зазначено у звіті Луганського державного педагогічного інституту імені Т. Г. Шевченка, незважаючи на заходи, які проводилися ректоратом, партійною, комсомольською та профспілковою організаціями, мали місце окремі випадки аморальної поведінки студентів. Слабко організованою була індивідуальна виховна робота серед студентів, результатом чого стали факти порушення трудової дисципліни, низький рівень загального рівня культури значної частини студентів. Для подолання цих негативних явищ у звіті наголошувалося на необхідності в будь-якій формі політико-виховної та культурно-масової роботи домагатися відповідального ставлення студентів до навчання, високої вимогливості до себе в навчанні та побуті [11, 272–273].

Говорячи про негативні явища в студентському середовищі, не можна не звернути увагу на ті форми та методи роботи, які спрямовувалися вже безпосередньо на порушників, але мали вплив на увесь студентський колектив. Серед покарань для таких студентів застосовували: позбавлення стипендії, виселення з гуртожитків, проведення спільних засідань студентської ради, комсомольського та профспілкового бюро, суворі догани з боку комсомолу із занесенням до особливої справи, догани з попередженням щодо відрахування з навчальних закладів із боку ректорату, систематична роз'яснювальна робота [4, 84; 5, 67; 7, 31].

Безумовно, на нашу думку, дуже важливим фактом було існування в навчальних закладах системи заохочення студентів, які мали здобутки в навчанні, відрізнялися зразковою поведінкою, а також тих студентів, які виправили власну поведінку. До таких заходів належали видання наказів по навчальним закладам, згадування про них на зборах, у пресі. Серед студентів, які порушували дисципліну, і тих, хто її виправив, більш активно проводилася робота із залучення їх до культурно-масової, спортивно-оздоровчої, науково-дослідної роботи, діяльності у пришкольних таборах тощо.

Підбиваючи підсумок, констатуємо, що всі перераховані вище форми та методи роботи зі студентським колективом сприяли зміцненню дисципліни, покращенню якості навчання, загальнокультурному й політичному зростанню студентів і, що найважливіше для нашого дослідження, – зменшенню кількості аморальних вчинків. Саме тому вищі навчальні заклади другої половини ХХ ст. були дійсно тими осередками, у яких відкривалися широкі можливості для проведення профілактики адиктивної поведінки студентської молоді, незважаючи на те, що на той час вона не була проблемою першочергового значення. Тому ми вважаємо корисним скористатися досвідом організаційної роботи у ВНЗ другої половини ХХ ст. для його творчого застосування й адаптування до сучасних умов. У перспективі нашого дослідження – вивчення та аналіз роботи, яка проводилася у ВНЗ інших регіонів України для виокремлення специфічних рис і формування цілісного уявлення про стан профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ ст.

### Список використаних джерел

1. Архів Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ (Архів ДДПУ), ф. 106, оп. 1, спр. 194, 100 арк.
2. Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 297, 128 арк.
3. Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 300, 113 арк.
4. Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 359, 106 арк.
5. Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 501, 76 арк.
6. Архів ДДПУ, ф. 106, оп. 1, спр. 1129, 206 арк.
7. Державний архів Луганської області (Держархів Луганської обл.), ф. 311, оп. 16, спр. 96, 53 арк.
8. Держархів Луганської обл., ф. 311, оп. 16, спр. 97, 81 арк.



9. Держархів Луганської обл., ф. 311, оп. 16, спр. 99, 153 арк.  
10. Держархів Луганської обл., ф. Р-411, оп. 2, спр. 276, 32 арк.

11. Держархів Луганської обл., ф. Р-416, оп. 2, спр. 475, 315 арк.  
12. Держархів Луганської обл., ф. Р-2782, оп. 1, спр. 136, 82 арк.

**T. V. SHULIK**  
Sloviansk

### **HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EASTERN UKRAINE AS CENTERS FOR THE PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS' YOUTH IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY**

*The activities in higher education institutions in Eastern Ukraine on the prevention of addictive behaviour of student youth in the second half of the twentieth century are analyzed in this article. The basic directions of work to overcome the negative phenomena in the student's environment (work in academic groups, hostels, activities Komsomol organizations, legal, labor, aesthetic and other forms of education, leisure activities of students, different punishments and rewards). The basic forms and methods of work in each direction are covered. The effectiveness and appropriateness of their use through the creative application and adaptation to modern conditions are justified.*

*Key words: institutions of higher education in Eastern Ukraine, addictive behaviour, prevention, young students.*

**Т. В. ШУЛИК**  
г. Славянск

### **ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ ВОСТОЧНОЙ УКРАИНЫ КАК ЦЕНТРЫ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ В.**

*В статье проанализирована деятельность в высших учебных заведениях Восточной Украины по профилактике аддиктивного поведения студенческой молодёжи во второй половине ХХ в. Выделены основные направления работы в преодолении негативных явлений в студенческой среде (работа в академических группах, общежитиях, деятельность комсомольских организаций, правовое, трудовое, эстетическое и другие виды воспитания, организация досуга студентов, различные наказания и поощрения). Освещены основные формы и методы работы по каждому направлению. Обосновано их эффективность и целесообразность использования через творческое применение и адаптацию к современным условиям.*

*Ключевые слова: высшие учебные заведения Восточной Украины, аддиктивное поведение, профилактика, студенческая молодёжь.*

Стаття надійшла до редколегії 05.02.2015

УДК 17.032.1:374

**Л. ЯРЕМЕНКО**

м. Київ

zhizhkot@gmail.com

## СУБ'ЄКТ І ОБ'ЄКТ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ

*Позашкільна освіта – це особливий системний об'єкт не тільки в змістовому, але й у процесуальному аспекті. Змістовими компонентами позашкільної освіти є культура, суспільство, природа, люди. До процесуальних інгредієнтів позашкільної освіти належать сім'я, навчальні заклади, бібліотеки, клуби, дитячі, учнівські й молодіжні організації, товариства, засоби масової інформації тощо. Усі вони є суб'єктами позашкільної освіти, тоді як головним її об'єктом виявляються діти та підлітки у вільний від шкільних занять час. Залучені в специфічні суб'єкт-суб'єктні взаємодії вони одночасно постають і суб'єктами розвитку та розкриття власних творчих можливостей, здібностей, тобто всього того, що сприяє піднесенню індивідуальності людини.*

*Ключові поняття: людина, особистість, свобода, творчість, позашкільна освіта.*

Діяльність установ позашкільної освіти відбувається в межах вільного часу особистості, який вона може віддавати пізнавальному дозвіллю чи проводити його в неформальній компанії однолітків. Крім того, індивід найчастіше знаходиться в ситуації добровільного вибору тієї чи іншої форми організації дозвілля. На відміну від занять у школі, які він зобов'язаний відвідувати, заняття в гуртку чи студії, є результатом усвідомленого добровільного рішення. Перебуваючи в ситуації вибору, дитина сама визначає в якому гуртку чи клубі вона буде займатися, вибирає зручний для себе час занять, перерозподіляє свій вільний час тощо. На відміну від школи, в установах позашкільної освіти дитина добровільно вибирає собі керівника та дитяче співтовариство, де відчуває себе найбільш комфортно. Часто саме ці фактори чинять прямий вплив на первинний вибір школярем студії, секції чи гуртка. Добровільність в установах позашкільної освіти виявляється й у тому, що дитина в будь-який час може змінити гурток або покинути заклад взагалі. Для його утримання педагога позашкільної освіти не можуть використовувати той арсенал дисциплінарних прийомів, який є у шкільного вчителя. Тільки привабливість самої діяльності, форм і методів її організації, комфортна атмосфера в різновіковому дитячому співтоваристві і, нарешті, яскрава індивідуальність, щирість і доброзичливість педагога сприяють тому, що дитина протягом тривалого часу проводить своє дозвілля в установі позашкільної освіти [1].

Значної уваги у своїх дослідженнях питанню позашкільної освіти, а саме розгляду проблем взаємодії об'єкта і суб'єкта надавали такі науковці, як Б. Дейч [1], Л. Буйлова [2], І. Єрошенков [3], М. Коваль [5], Т. Сущенко [6], В. Бедерханова [7], І. Шульга [8] та ін.

Наразі на порядку денному стоїть питання розгляду складових позашкільної освіти на вирішення якого мають бути зосереджені наукові дослідження й матеріальні ресурси.

Метою статті є формування ефективної системи позашкільної освіти, та проблеми її розв'язання, як невід'ємної складової, що сприяє піднесенню індивідуальності людини.

Сучасна позашкільна освіта представлена двома основними блоками: освітнім і культурно-дозвільним. Культурно-дозвільна діяльність, як правило, будується на основі спеціально розроблених культурно-дозвільних програм, спрямованих на задоволення потреб дітей у відпочинку, релаксації, спілкуванні. Це можуть бути ігрові програми, услякі конкурсні програми типу КВВ, «брейн-рингу», різноманітні свята, театралізації, тематичні дні й тижні, огляди, творчі звіти, концерти, тривалі дозвільні програми тощо. Усі культурно-дозвільні програми скеровані не тільки на наповнення дитячого дозвілля соціально-значущим змістом, але й на формування у самих дітей практичних навичок змістовного проведення свого власного вільного часу й дозвілля своїх однолітків. Призначення освітнього блоку – задоволення різноманітних потреб дітей у пізнанні й спілкуванні

ні, які далеко не завжди можуть бути реалізовані в межах предметного навчання в школі. Тут навчання дітей здійснюється на основі освітніх програм, розроблених, як правило, самими педагогами. Тематика таких програм надзвичайно різноманітна: це можуть бути програми художньо-естетичного, науково-технічного, еколого-біологічного, соціально-педагогічного, спортивно-оздоровчого й багатьох інших напрямів. Немає такої сфери людської діяльності, що не могла б стати об'єктом вивчення в позашкільній освіті. Головне – щоб предмет навчання відповідав реальним потребам дітей, а також, щоб був фахівець-професіонал, який не тільки добре знає свою справу, але й здатний глибоко зацікавити та захопити дітей [2, 5].

Обидва згадувані блоки реалізуються різноманітними суб'єктами позашкільної освіти. Серед них провідне місце займають дитячі позашкільні заклади, номенклатура яких сьогодні доволі широка. До них належать Будинки та центри дитячої та юнацької творчості, муніципальні підліткові клуби, станції юних туристів (натуралістів, біологів і т.д.), клуби юних техніків, археологів, краєзнавців, геологів, спелеологів, моряків, центри естетичного виховання, різні студії, літні заміські табори й ціла низка інших установ цілеспрямовано створюваних державою, суспільством та окремими його представниками для організації пізнавального дозвілля дітей. Більшість вищеназваних установ інтегрують у собі різні напрями пізнавальної діяльності та стають комплексними виховно-освітніми установами. Тому доволі часто фахівці виокремлюють багатопрофільні та однопрофільні (спеціалізовані) дитячі заклади. До багатопрофільних дитячих закладів уналежнюють будинки та палаци молоді та школярів, будинки та палаци культури, підліткові клуби, парки. До спеціальних дитячих закладів – бібліотеки, театри, кінотеатри, станції юних техніків, натуралістів, туристів, дитячі спортивні школи, стадіони, палаци спорту, дитячі автостанції, залізничні, пароплавання [3, 18]. Автори посібника за редакцією А. В. Мудрика однопрофільними закладами позашкільної освіти називають такі, що реалізують позашкільні освітні програми однієї спрямованості

(спортивно-технічної, художньо-естетичної, військово-патріотичної, науково-технічної тощо) [4, 13].

У своєму дослідженні М. Б. Коваль зазначає, що установи позашкільної освіти відрізняються від шкіл та інших інститутів соціального виховання дітей та підлітків своєрідністю педагогічної організації роботи з ними. Говорячи про те, що для цих установ характерний загальнодоступний, масовий, самодіяльний і суспільно корисний характер діяльності дітей, що має практичні та особистісно значущі для кожної дитини завдання, вона визначає різні види такої роботи. Це, поперше, масові та групові види предметно-практичної діяльності, які сприяють залученню підлітків до об'єднання, вимагають від них прояву певних умінь і сумлінного ставлення до справи. До них М. Б. Коваль відносить комплексні ігри-змагання, творчі свята, конкурси та фестивалі. Саме такі форми, на думку дослідниці, дають можливість дітям випробувати свої сили, заслужити схвалення, порівняти свої досягнення з досягненнями товаришів. Можна додати, що часто такі види діяльності стають своєрідною рекламою, яка залучає дітей проводити своє дозвілля в позашкільному закладі, а також стимулюють підлітків до досягнення нових результатів і, нарешті, стають тестовим показником результативності діяльності дітей і педагогів позашкільної освіти.

До другої категорії М. Б. Коваль уналежнює гуртки, студії, секції та інші творчі об'єднання дітей, охочих зайнятися систематичною діяльністю відповідно до своїх інтересів і можливостей. Ці організаційні форми забезпечують рівність можливостей участі всіх бажаючих школярів, незалежно від їхніх здібностей і рівня підготовки. Можна також відзначити, що діяльність дітей у таких спільнотах має регулярний і довготривалий характер, а форми описані вище використовуються періодично та виступають як своєрідний творчий підсумковий звіт за діяльність будь-якого гуртка, клубу чи студії в певний період часу.

Крім того, автор називає форми та види робіт для найбільш підготовлених дітей та підлітків. Серед них виокремлено наукові то-

вариства учнів, дитячі наукові конференції, літні виїзні табори та експедиції. Участь у них дозволяє дітям розширити свої теоретичні знання та апробувати їх у практичній діяльності. Така діяльність, безсумнівно, має суспільну значущість, а часто й покладає на підлітків високу відповідальність, що сприяє зростанню самоповаги й самоактуалізації особистості дитини [5, 36].

Крім позашкільних навчальних закладів, культурно-дозвільну та освітню діяльність здійснюють засоби масової інформації – дитячі журнали та газети, книги, дитячі радіо- та телепрограми. У цій царині також працює мережа громадських організацій та закладів, які здійснюють значну роботу серед дітей та підлітків. Зокрема це ради сприяння сім'ї та школі, ради з позашкільної роботи з дітьми, роботи за місцем проживання, депутатські комісії, комісії у справах неповнолітніх, шефські комісії, ради дитячих секторів, фонди спонсорів, спеціалізовані фірми з культурного обслуговування дітей та підлітків тощо [3, 19]. Також особливе місце займають молодіжні та дитячі громадські об'єднання – різноманітні піонерські, скаутські, патріотичні, козацькі організації.

У позашкільній освіті діти та підлітки (вихованці) є одночасно її об'єктом та суб'єктом. Актуальна з точки зору всієї гуманістичної парадигми виховання *проблема перетворення вихованця із об'єкта виховання на суб'єкт набуває особливої значущості в умовах позашкільної освіти. Адже за умов відсутності чи другорядності нормативів та державних стандартів, якими традиційно переважана шкільна освіта, вихованці у системі позашкільної освіти мають значно більші можливості для власної активності, а педагоги для її стимулювання. Сам по собі позашкільний педагогічний процес створює сприятливі умови для формування вихованця як суб'єкта власного морально-духовного розвитку. У позашкільному педагогічному процесі дитина не просто виражає те, що засвоїла (культуру, соціальний досвід тощо). Вона їх розвиває, доповнює та перетворює. У цьому полягає закон творчої поведінки особистості та особливість методики позашкільного педагогічного процесу, який будується на захо-*

пленні творчою діяльністю, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених та гуманних відносин, зростанні особистісного статусу кожної дитини [6, 47].

Специфіка педагогічної взаємодії в установі позашкільної освіти дозволяє більш повно використовувати потенціал індивідуального підходу в роботі з дітьми, адже в цій сфері освіти немає настільки жорсткої, як у школі, прихильності до державних освітніх стандартів, і кількість дітей, із якими одночасно займається педагог, зазвичай, менша, ніж у стандартному шкільному класі. Тому в позашкільній освіті сама специфіка діяльності дітей вимагає організації освітнього процесу з позицій розвиваючого навчання, що враховує та використовує закономірності індивідуального розвитку дитини, пристосовується до його рівня та здібностей і ґрунтується на уявленні про те, що вже в молодшому шкільному віці необхідно пробуджувати в дитини здатність бути суб'єктом навчальної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід у позашкільній освіті дає можливість дитині визначити свій власний освітній шлях у реалізації пізнавальних інтересів, а також забезпечує розвиток його індивідуальних здібностей, які відрізняються від інтересів і здібностей його товаришів. Школа не може забезпечити таке ставлення до кожної дитини, адже шкільна освіта є предметно-орієнтованою та має забезпечити послідовність і системність у засвоєнні знань школярів у засвоєнні предметів, внесених до обов'язкової програми навчання [1].

Сучасне побудова освітнього процесу в системі позашкільної освіти дітей скерована не стільки на передачу певних знань, умінь і навичок, скільки на розвиток дитини, розкриття її творчих можливостей, здібностей і таких якостей особистості, як ініціативність, самодіяльність, фантазія, самобутність, тобто на те, що належить до індивідуальності людини. Така освіта більшою мірою, ніж шкільна, надає кожному учневі можливість стати суб'єктом процесу власного розвитку, реалізувати можливість, що дані їй від природи [2, 30–31].

У позашкільній освіті (на відміну від школи) більш чітко виражена суб'єктивна пози-

ція дитини, якій дано право вибору педагога, виду творчої або соціальної діяльності, колективу, режиму занять. Тому особистісний, творчий розвиток вихованця закладів позашкільної освіти не вступає у суперечність із необхідністю виставлення йому нормативної оцінки за творчий результат, особистісне досягнення. Мотиваційний компонент навчальної діяльності не порушується через порівняння дитини з іншими, співвідношення її рівня розвитку з віковими нормативами та державним стандартом освіти. Успіхи дитини в системі позашкільної освіти прийнято порівнювати, у першу чергу, із попереднім рівнем його знань і вмінь, а стиль, темп, якість його роботи не піддавати осуду.

Крім того, сам педагог у системі позашкільної освіти знаходиться в більш вигірній позиції порівняно зі шкільним вчителем. Це пов'язано з тим, що в позашкільних установах відбувається диференціація дітей за інтересами, що стає мотивацією не тільки для вибору напряму діяльності, а й сприяє зацікавленості дитини в отриманні тих знань, умінь і навичок, які передає йому педагог. А наближеність результатів діяльності до вихідної мети стає ще одним стимулом до такої діяльності. Позитивним моментом диференціації є і те, що дитина задовольняє свої пізнавальні та комунікативні потреби в співтворивстві однодумців, тобто людей (як дітей, так і педагогів), для яких вагомими є ті ж інтереси, цілі, а багато в чому й цінності. Спільна творча захопленість педагога і дітей призводить до неформальності спілкування, що має високу привабливість в очах дітей, оскільки не лише сприяє встановленню доброзичливої атмосфери, а й зростанню їхньої самоповаги, відчуття соціальної значимості та дорослості. Домінантними стилями, що використовуються педагогами позашкільної освіти, є спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю та спілкування на основі дружнього ставлення. Для цих стилів характерно стійко-позитивне ставлення педагога до дітей, спільне продумування законів і правил спілкування, спільний контроль за виконанням цих правил, рівний тон і доброзичливі інтонації. Таке спілкування створює справжні демократичні та гуманістичні

відносини, виводить дитину на рівень активного учасника (суб'єкта) взаємодії, посилює можливості установи позашкільної освіти в організації пізнавального дозвілля дітей, у розширенні та поглибленні їхніх знань, навчанні їх конкретній справі, у розвитку індивідуальних схильностей і самовизначення особистості. Отже, образ педагога закладу позашкільної освіти у сприйнятті вихованців, як правило, відрізняється від образу шкільного вчителя в бік більшої довіри, більш комфортних взаємовідносин, інтересу обох сторін один до одного та до предмета, що засвоюється дитиною [4, 39].

Освіта, що здобувається в процесі організованої діяльності, є цікавою для дитини, ще більш мотивує її, стимулює до активного самостійного пошуку, підштовхує до самоосвіти. Оскільки в системі позашкільної освіти палітра вибору дітьми сфери реалізації інтересів надзвичайно широка, практично не буває випадку, щоб дитина не знайшла себе та не досягла певного успіху в тому чи іншому виді діяльності. Ця унікальна особливість позашкільної освіти – дати маленькій людині можливість проявити себе, пережити ситуацію успіху – надзвичайно важлива для будь-якої дитини, а особливо для дітей, невпевнених у собі, які страждають тими чи іншими комплексами, що зазнають труднощі в освоєнні шкільних дисциплін [2, 7–8].

За таких умов педагог має усі можливості бути за Л. С. Виготським «організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним учнем», виконуючи ключове завдання гуманістичної педагогіки – допомогти дитині усвідомити себе як особистість. *Між педагогом позашкільної освіти та дитиною, яка прийшла до нього, стоїть предмет загального інтересу. Тут педагог не просто передає певний обсяг нової для учня інформації, а формує певне розвиваюче середовище. Спочатку створюються умови, сприятливі для участі дитини у творчій діяльності; потім забезпечується співробітництво у творчому процесі з тими, хто вже певною мірою засвоїв досліджуваний матеріал; за спільною діяльністю слідує самостійна творчість дитини, пошук форм і засобів реалізації творчого потенціалу особистості.*

В. Бедерханова відзначає також, що сприяти переходу дитини з об'єктної позиції в суб'єктну є однією з головних функцій вихователя. При цьому вона пропонує розрізняти два варіанти суб'єктної позиції вихованця, віддаючи безумовний пріоритет другому. У першому варіанті суб'єктна позиція дитини фактично стає прихованим різновидом об'єктної позиції. У цьому випадку педагоги використовують технології маніпуляції, що начебто дозволяють кожній дитині реалізувати свою активність, але реально створюють тільки ілюзію самостійності. Тут можна говорити тільки про ситуацію присвоєння дитиною вже відомого досвіду, системи цінностей через створення ситуацій, у яких діти нібито «самостійно» відкривають її і, таким чином, привласнюють. Другий варіант передбачає самовизначення кожного в ситуації вибору. Завдання педагога – допомогти вихованцю самостійно зробити цей вибір, що можливо в тому випадку, коли педагог допомагає дитині усвідомити, або сформулювати, уточнити свої цілі, бажання, потреби, труднощі [7, 39].

Щоб досягти цілей розвитку дитини, необхідно застосування в навчальному процесі індивідуальних і колективних форм його організації. Т. І. Суцєнко виокремлює три групи методів позашкільного педагогічного процесу [6, 48]:

- методи інтерактивного діалогового навчання та виховання (дискусії, полеміка, диспути, обмін думками тощо);
- вправи позитивного соціально-морального досвіду (соціальна значуща діяльність, благодійність тощо);
- методи стимулювання творчого самовираження (гра-проекування, «умоглядний експеримент», постановка сміливих гіпотез, публічні захисти проектів, тиражування дитячих винаходів, перші самостійні наукові роботи тощо).

Дуже важливими є також і проблемні методи викладання: метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький. Їхнє застосування змінює позицію учня та педагога в навчальному процесі. Передбачається суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога та дитини, що виражається в реалізації педагогом демократичного стилю, відкритості, діалогічності та рефлексивності своїх дій.

Важливо, щоб всі методи та форми роботи з дітьми були динамічні та мінливі, а також не втрачалася зацікавленість, живість сприйняття, дух творчості, що зачіпають почуття, думки та інтелектуальні переживання дитини, пов'язані з утіленням її задумів.

Традиції педагогіки взаємодії, що історично склалися в позашкільних установах, та сучасні вимоги розвиваючого навчання передбачають активну участь дітей на всіх етапах організації життєдіяльності позашкільних закладів. Тим не менш, важливим суб'єктом такої взаємодії залишається педагогічний колектив установи, тому що саме від педагога позашкільної освіти залежить залучення дітей до виховних відносин, що базуються на співпраці та співтворчості. Як зазначає І. І. Шульга, яка досліджує проблему підготовки соціальних педагогів-аніматорів (організаторів дозвілля), їхніми домінуючими ознаками повинні стати висока культурна освіченість, духовно-моральна вихованість і професійна компетентність. А найважливішим складником підготовки соціального педагога до подібної діяльності стають гуманістичні цінності, тобто «усвідомлення педагогом самоцінності людської особистості, свідоме й емоційне прийняття професії, розуміння творчої природи педагогічної діяльності, оволодіння професійно-етичною культурою, що містить у собі єдність моральної внутрішньої сутності та зовнішньої поведінкової виразності педагога» [8, 153].

Отже, можна цілком погодитись із думкою Б. А. Дейча, що педагогічна діяльність у сфері позашкільної освіти має будуватися як знаходження дитиною власної «достатності» (тобто розуміння того, що вона насправді хоче та може) і «недостатності» (з'ясування того, що ще потрібно дізнатися, чим опанувати). Педагог супроводжує вихованця на цьому шляху, надаючи йому педагогічну підтримку, сприяє проходженню дитиною через проблемні ситуації з максимальним збереженням почуття власної гідності, спираючись на яке, вона стає здатною знаходити досвід освітньої діяльності [1]. Отже, особистість самотужки здійснює самовизначення, реалізуючи пошук мети.

**Список використаних джерел**

1. Дейч Б. А. Дополнительное образование детей [Электронный ресурс] : электронный учебник / Б. А. Дейч, Н. А. Пель ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – CD. – Новосибирск : НГПУ, 2005. – Режим доступа : <http://impisr.edunsk.ru/files/uchebnik/index.htm>
2. Буйлова Л. Н. Дополнительное образование в современной школе / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
3. Ерошенков И. Н. Культурно-воспитательная деятельность детей и подростков: учебное пособие для студентов вузов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 221 с.
4. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Б. В. Куприянов, Е. А. Салина, Н. Г. Крылова, О. В. Миновская ; под ред. А. В. Мудрика. – М. : Академия, 2004. – 240 с.
5. Коваль М. Б. Педагогика внешкольного учреждения. – Оренбург, 1993.
6. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Минск : Бел. Наука, 2000. – 221 с.
7. Бедерханова В. Личностно ориентированное образование в летнем лагере //Философия и педагогика каникул. – М., 1998. – С. 39.
8. Шульга И. И. Подготовка социальных педагогов - аниматоров для детских оздоровительных лагерей в педагогическом вузе // Содержание летнего отдыха детей и региональная социальная политика : материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2002. – С. 153.

**L. YAREMENKO**

Kyiv

**SUBJECT AND OBJECT OF NONFORMAL EDUCATION: INTERACTION PROBLEM**

*Informal education is a special system object not only in a factual but also procedural aspect. Semantic components of nonformal education are culture, society, nature, people. Procedural ingredients of nonformal education are family, educational institutions, libraries, clubs, children's, youth and student organizations, associations, media and more. They are the subjects of nonformal education, while its main object are children and adolescents in their free from schoolwork time. While involved in the specific subject-subject interactions, they appear at the same time as subjects of development and disclosure of their own creative possibilities and abilities, that is everything that promotes individuality of a human being.*

*Key words: human, personality, freedom, creativity, nonformal education.*

**Л. ЯРЕМЕНКО**

г. Киев

**СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*Внешкольное образование – это особый системный объект не только в содержательном, но и в процессуальном аспекте. Смысловыми компонентами внешкольного образования является культура, общество, природа, люди. К процессуальным ингредиентам внешкольного образования относятся семья, учебные заведения, библиотеки, клубы, детские, ученические и организации, общества, средства массовой информации. Все они являются субъектами внешкольного образования, тогда как главным ее объектом оказываются дети и подростки в свободное от школьных занятий время. Привлеченные в специфические субъект-субъектные взаимодействия они одновременно вступают и субъектами развития и раскрытия своих творческих возможностей, способностей, то есть всего того, что способствует подъему индивидуальности человека.*

*Ключевые понятия: человек, личность, свобода, творчество, внешкольное образование.*

Стаття надійшла до редколегії 11.02.2015

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**АДАМЕНКО Оксана Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки середньої та вищої освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**АРТЮШИН Георгій Миколайович**, доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач спеціальної кафедри навчально-наукового інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Служби безпеки України Національної академії Служби безпеки України.

**БАБКОВА Олена Олексіївна**, старший викладач кафедри андрагогіки Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**БАРТОШ Олена Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.

**БАЦУРОВСЬКА Ілона Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри енергетики аграрного виробництва Миколаївського національного аграрного університету.

**БІРЮК Світлана Валеріївна**, кандидат наук з фізичної культури і спорту, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БОРОДІЄНКО Олександра Володимирівна**, кандидат географічних наук, доцент, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**БУБЛИК Анна Геннадіївна**, учитель II категорії Миколаївської загальноосвітньої школи № 28 Миколаївської міської ради Миколаївської області.

**БУДНІК Анжела Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**БУЗДУГАН Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**ВАКОЛЮК Аліна Миколаївна**, аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету.

**ВАРЕЦЬКА Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних

освітніх технологій Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

**ВОЛОШЕНКО Марина Олександрівна**, викладач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

**ГАМЗА Анна Володимирівна**, аспірантка кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**ГАНЖА Микола Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого та декоративного прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

**ГОРБАТЮК Роман Михайлович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**ГРИЦАЙ Юрій Олександрович**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ГРУДОК-КОСТЮШКО Марина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**ГРУНСЬКА Ольга Володимирівна**, аспірантка кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ГУМЕННА Іванна Романівна**, старший лаборант кафедри іноземних мов з медичною термінологією Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського.

**ДАНИЛЮК Сергій Семенович**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практики англійської мови навчально-наукового інституту іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**ДЕМ'ЯНЧУК Михайло Ростиславович**, в. о. директора Рокитнівського медичного училища Рівненської області.



**ДИРДА Ірина Анатоліївна**, здобувач кафедри української мови Державного вищого навчального закладу Криворізького національного університету Криворізького педагогічного інституту, викладач кафедри англійської філології ДВНЗ КНУ КПІ.

**ДРАГАН Анастасія Олександрівна**, керівник ансамблю танцю Будинку творчості дітей та юнацтва Ленінського району м. Миколаєва, здобувач Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**ІВАНЧУК Сабіна Айдинівна**, аспірантка Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**КАРТАВА Юлія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**КИРИЛОВА Людмила Олександрівна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математичних методів аналізу економіки Одеського національного економічного університету.

**КНЯЖЕВА Ірина Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**КОВТУН Олена Віталіївна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської філології та перекладу Національного авіаційного університету.

**КОЙЧЕВА Тетяна Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**КОНОШЕНКО Сергій Володимирович**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**КОНЧОВИЧ Катерина Тиберіївна**, асистент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

**КОПУСЬ Ольга Антонівна**, доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фізики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КОЧУБЕЙ Тетяна Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**КОШАРА Юлія Миколаївна**, викладач кафедри сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**КУГАЙ Марина Сергіївна**, викладач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**ЛОКШИНА Олена Ігорівна**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**МАЛИШКО Валерій Семенович**, кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки підприємства Одеського національного економічного університету.

**МЕЛЬНИЧУК Ірина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» МОЗ України.

**МІШЕДЧЕНКО Валентина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**НАЗРУК Віктор Львович**, асистент кафедри фізичної реабілітації, здоров'я людини та фізичного виховання Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського» МОЗ України.

**НАКОНЕЧНА Оксана Володимирівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**НАТАЛЕВИЧ Наталія Петрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**НІКОРА Анна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ОЛЛО Василь Петрович**, директор Державного навчального закладу «Одеський навчальний центр № 14» при Одеській виправній колонії Державної пенітенціарної служби України в Одеській області.

**ОРЛЮК Олена Валентинівна**, пошукач лабораторії суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

**ОСТАПІВСЬКА Ірина Ігорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**ПОЛОВЕНКО Людмила Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем Вінницького державного торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**ПОЛЬГУН Катерина В'ячеславівна**, аспірантка кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет».

**ПОПОВСЬКИЙ Юрій Борисович**, кандидат педагогічних наук, начальник відділу технічних засобів навчання Вінницького державного торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**ПРАСОЛ Надія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки середньої та вищої освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПУТІЛОВСЬКА Наталя Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**РОМАНЮК Світлана Захарівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**РЯБКИНА Лідія Миколаївна**, учитель Сло-в'янської загальноосвітньої школи № 1 Сло-в'янської міської ради Донецької області.

**САМОЙЛЕНКО Олександр Миколайович**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СЕРЕДА Ірина Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки середньої та вищої освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СІДУН Мар'яна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Мукачівського державного університету.

**СКОРИК Богдана Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри культурології та методики викладання культурологіч-

них дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**СУРА Лариса Геннадіївна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**СУРА Наталія Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**ТЕЛИЧКО Наталя Вікторівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

**ТОГОЧИНСЬКИЙ Олексій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент, Департамент по роботі з персоналом Державної пенітенціарної служби України м. Києва.

**ТОПЧІЙ Людмила Семенівна**, директор Одеської гімназії № 1 імені А. П. Бистріної, аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**ТУЛАШВІЛІ Юрій Йосипович**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри прикладної математики Національного університету водного господарства та природокористування.

**ТЯМАЛО Світлана Павлівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ФОМІНА Інесса Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, в. о. доцента Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**ХА ТУ**, аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**ШЕВЧУК Ольга Дмитрівна**, викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**ШИНКАРЕНКО Лариса Василівна**, старший викладач кафедри математики та математичного моделювання Міжнародного гуманітарного університету.

**ШУЛИК Тетяна Валеріївна**, аспірантка кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**ЯРЕМЕНКО Лілія**, кандидат педагогічних наук, викладач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

В сборнике научных трудов собраны статьи по актуальным проблемам педагогической науки. В частности рассмотрены вопросы теории и методики обучения дисциплин отраслей математики, филологии, медицины, искусствоведения и др. Авторы обращают особое внимание на процесс воспитания и обучения, инновационные технологии в образовании, особенности формирования компетентности, проблемы начальной школы, коррекционную работу с детьми, а также исследуют влияние Интернета в учебно-воспитательном процессе.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей, а также всем, кто интересуется педагогической наукой.

In der Sammlung von wissenschaftlichen Arbeiten wurden Artikel zu aktuellen Problemen der Pädagogik veröffentlicht. Im Besonderen wurden die Fragen der Theorie und der Unterrichtsmethodik von solchen Disziplinen wie Mathematik, Philologie, Medizin, Kunst und s. w. betrachtet. Die Autoren schenken besondere Aufmerksamkeit dem Prozess der Erziehung und Ausbildung, den innovativen Technologien in der Ausbildung, den Besonderheiten der Kompetenzformierung, den Problemen der Grundschule, der korrigierenden Arbeit mit den Kindern und forschen auch den Einfluss des Internets auf den Bildungsprozess.

Die Ausgabe ist an Forscher, Erzieher, Lehrer-Methodiker, Studenten des pädagogischen Berufs und alle Interessierte für die Pädagogik gerichtet.

The collection of scientific works contains articles on actual problems of pedagogy. Particularly there are issued aspects of the theory and methods of teaching mathematics disciplines sectors, philology, medicine, art and the others. The authors pay special attention to the process of education and training, innovative technologies in education, special aspects of the formation of competence, the problems of primary school, remedial work with children, and explore the influence of the Internet in the educational process.

The publication is addressed to scientists, educators, teachers, methodologists, students of pedagogical specialties and everyone who is interested in teaching science.

*Наукове видання*

**НАУКОВИЙ ВІСНИК**  
**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**  
**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**  
**имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

**WISSENSCHAFTS BULLETIN**  
**NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT**  
**MYKOLAYIW**

**SCIENTIFIC BULLETIN**  
**MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL**  
**UNIVERSITY**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**№ 1 (48)**  
**лютий 2015**

---

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 40,9. Тираж 100 пр. Зам. № 1912-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:  
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського  
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24  
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15  
e-mail: [publish.mnu@i.ua](mailto:publish.mnu@i.ua)

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.