

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 1999 р.

**№ 3 (50)
вересень 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

УДК 37.01(091)
ББК 74.03(4УКР)
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 19 від 28 серпня 2015 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- БУДАК В. Д.** доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; голова редакційної колегії;
СИТЧЕНКО А. Л. доктор педагогічних наук, професор, головний редактор;
ОЛЕКСЮК О. Є. 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 Миколаївського національного університету 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 віце-президент 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;
СТЕПАНОВА Т. М. доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
СУХОМЛИНСЬКА О. В. академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
ТРИФОНОВА О. С. доктор педагогічних наук, в.о. професора Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
ХАЙРУДДІНОВ М. А. доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- КАЗАНЦЕВА Л. І.** доктор педагогічних наук, доцент, директор інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету;
ПАНАСЕНКО Е. А. доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. А. Л. Ситченка. — № 3 (50), вересень 2015. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — 320 с.

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зміст статей викладено в межах тематичного спрямування збірника: «Проектування і розвиток професійно успішної особистості в умовах освітньо-виховного середовища університету». Зокрема розглянуто питання компетентності майбутніх учителів, поведінки різного типу, професійної успішності, використання технологій в навчальному закладі тощо.

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

УДК 37.01(091)
ББК 74.03(4УКР)

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2015

ЗМІСТ

І. В. БАРАНЕЦЬ	Стан сформованості усного зв'язного мовлення у дітей з порушеннями слуху.....	9
В. М. БАРАНОВСЬКА	Змістова частина методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти.....	13
В. В. БАРКАСІ, Т. І. ФІЛІПП'ЄВА	Формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов під час застосування змішаної форми навчання.....	18
М. І. БЕРЕГОВА	Теоретичні основи деонтологічної підготовки корекційних педагогів.....	24
Ю. О. БЛУДОВА	Сутність та основні категорії художньо-естетичного смаку.....	28
М. О. ВОЛОШЕНКО	Результати педагогічного дослідження з формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.....	34
М. М. ВОРНИК	Організація індивідуально-самостійної роботи студентів-філологів засобами мультимедійних технологій.....	38
В. І. ГАЛУЩЕНКО	Корекційно-виховна робота з розвитку мовленнєвого дихання з використанням здоров'язберігаючих технологій в умовах спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями мовлення.....	43
С. П. ГВОЗДІЙ	Адаптація навчального матеріалу до професійних інтересів студентів як принцип структурування змісту у формуванні культури безпечної життєдіяльності.....	48
Н. П. ГОНЧАР	Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах.....	55
Л. ГРИЦЮК, А. В. ЛЯКІШЕВА	Наукові підходи до вивчення сутності соціальної поведінки професійно успішної особистості як основа для вирішення соціально-педагогічних проблем.....	60
О. С. ДУДУКАЛОВА	Особливості педагогічної практики майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.....	66
Л. В. ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА	Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів магістрів з управління освітою у США.....	70
Н. М. ІВАНІКІВ	Краєзнавство як соціальна та педагогічна проблема.....	76
В. А. КИСЛИЧЕНКО	Робота логопеда з батьками у сучасних умовах.....	80
А. І. КЛЄБА	Інформаційно-комунікативна культура у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	87
І. А. КНЯЖЕВА	Соціально-історичний досвід підготовки викладачів для вищої школи.....	91
М. М. КОЗЯР, Л. В. ЗУБИК	Формування технічного мислення студентів засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.....	96

М. М. КОЗЯР, А. В. КОЧУБЕЙ

	Інтеграція гуманітарних і технічних знань як ефективний засіб формування професійних компетенцій майбутніх інженерів-механіків	102
Т. И. КОЙЧЕВА	Корпоративная культура как социокультурный феномен	109
В. В. КОРНЕЩУК	Конфлікт як соціально-педагогічна проблема	115
В. Л. КОРОЛЕНКО	Проблеми підвищення якості морального виховання дітей шкільного віку	119
М. А. КОРОТКИХ	Компоненти, критерії та показники рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів	123
Ю. М. КОШАРА	Про стан самостійної роботи учнів з підручником української літератури (основна школа).....	132
А. М. КРАМАРЕНКО	Екологічна компетентність – невід’ємна складова підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в умовах євроінтеграції	138
В. І. КУРІЛОВА, М. П. БОРСУК, Т. І. КЛИНДУХ, О. М. БАРБАРА	Східні єдиноборства як засіб всебічного розвитку студентської молоді.....	143
В. І. КУРІЛОВА, С. Ю. РЕДЬКО, П. А. ПУСТОВОЙТ, С. М. ЩАСЛИВИЙ	Туристично-краєзнавча робота в школі як засіб морального та фізичного розвитку підростаючого покоління	147
І. О. КУХАРЧУК, Р. П. КУХАРЧУК	Використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній освіті вчителя-словесника.....	152
О. В. ЛІТВІНОВА	Щодо питання організації процесу логопедичної діагностики усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру	157
Г. ЛОПАТИНА	Навчання математики з наочністю нумікон: досвід, проблеми, перспективи.....	162
О. В. ЛУЦЕНКО	Формування мотивації учбової діяльності курсантів засобами проблемного навчання	167
А. ЛЯКІШЕВА	Соціально-педагогічне осмислення сутності соціальних норм регуляції поведінки професійно-орієнтованої особистості	174
І. Є. МАКАРЕНКО	Професійно-особистісна самооцінка педагога як один із важливих чинників формування його самоефективності	180
О. С. МЕЛЬНИК	Активізація творчої діяльності на заняттях інформатики в педагогічних коледжах	185
Т. В. МЕЛЬНІЧЕНКО	Стан сформованості знань з української мови в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами	189
О. М. МОЗОЛЮК-КОНОВАЛОВА	Розвиток художньо-творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.....	195
О. Д. МХИТАРЯН	Методичне забезпечення корегованого навчання літератури: проблеми й перспективи.....	200
Я. М. НАХАЄВА	Інноваційні методи підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології.....	205
О. Г. ПАВЛОВА	Зміст професійної підготовки до педагогічної діяльності вчителів початкової школи	211
І. І. ПАРФАНОВИЧ	Комплексність профілактичного впливу як оцінка результативності функціонування системи профілактики девіантної поведінки дівчат	215
І. П. ПАРФЕНТЬЄВА	Роль рефлексії як інноваційного елементу у співацькому навчанні	221

Ю. В. ПАТИК	Сутність і структура підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.....	225
Т. В. ПОТАПЧУК	Професійно-важливі особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва як основа професійної компетентності	229
О. Я. РОМАНИШИНА	Використання проектної технології у формуванні професійної ідентичності майбутніх учителів.....	236
Н. В. САВІНОВА	Змістова характеристика рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів.....	240
Н. О. САЙКО	Гармонійне світосприймання дітей дошкільного віку як основа процесу соціально-психологічної реабілітації	246
О. М. САМОЙЛЕНКО	Класифікація сучасного програмного забезпечення для рішення математичних задач	251
І. В. СЕРЕДА	Підготовка філологів магістерського рівня в Україні та світі	257
СІ ДАОФЕН	Діагностика співацької підготовленості майбутніх учителів музики до використання інноваційних технологій	262
М. М. СІДУН	Формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	267
І. О. СІЧКО	Сутність поняття «сталий розвиток» у контексті євроінтеграційних процесів сучасної освіти.....	273
Н. В. СТЕЛЬМАХ	Педагогічна майстерність як фактор розвитку особистості дитини	278
В. А. СТОЛЯР	Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметної математичної компетентності учнів	284
Г. В. ТІТОВА	Особливості формування лідерських якостей в учнів основної школи.....	289
Г. Г. ЦВЕТКОВА	Викладач гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів як тип аксіологічно орієнтованої особистості.....	295
ЦЗЯН ЛІБІН	Мотиваційно-пізнавальний етап формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорового навчання.....	301
О. В. ШАНДИБА	Досвід підготовки інженерних кадрів вищої кваліфікації-розробників промислових інновацій найвищих рівнів новизни та масштабності.....	306
Т. С. ЯПРИНЕЦЬ	Психолого-дидактичне підґрунтя навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроках географії в основній школі	310
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ		316

CONTENTS

I. BARANETS	Condition of formation of coherent oral speech in children with impaired hearing.....	9
V. BARANOV'S'KA	The methodical system's content part of forming informatics competences of future primary school teachers under conditions of level education.....	13
V. BARKASI, T. FILIPPYEVA	Future english teachers` methodological competence while blended learning usage.....	18
M. BEREHOVA	Theoretical foundations of deontological training of defectologist.....	24
Y. BLUDOVA	The essence and core categories of artistic and aesthetic taste.....	28
M. VOLOSHENKO	Results of pedagogic research on readiness of the future social workers to preventive and correctional work with adolescents with deviant behavior.....	34
M. VORNYK	The organization of individual independent work of student-philologies by the multimedia technologies.....	38
V. GALUSHCHENKO	Correctional-educational work for the development of speech breathing with the use of health saving technologies in the context of a special preschool for children with speech disorders.....	43
S. GVOZDII	The adaptation of the educational material to the professional interests of students as a principle of the content structuring in the formation of the safe life and activity culture.....	48
N. HONCHAR	The modern approaches to the professional training future educators in higher educational establishments.....	55
L. GRITSYUK, A. LYAKISHEVA	Scientific approaches to study essence of social individual behavior as a basis for the solution of social and educational problems.....	60
A. DUDUKALOVA	The peculiarities of pedagogical practice of future engineers-teachers of economic profile.....	66
L. ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA	Deontological component of the qualification standards for master of education management In the U.S.....	70
N. IVANIKIV	Regional ethnography as a social and pedagogical problem.....	76
V. A. KYSLYCHENKO	Speech therapist work with parents in the modern world.....	80
A. KLIEBA	Information and communication culture in the professional training of future teachers of preschool educational institutions.....	87
I. KNYAZHEVA	Social-historical experience of preparation of teachers for higher school.....	91
M. KOZYAR, L. ZUBYK	Forming of student's technical thinking by new information and communication technologies.....	96
M. KOZYAR, A. KOCHUBEY	Integration of humanitarian and technical knowledge as effective means of forming of professional competences of future engineers-mechanics.....	102

T. KOYCHEVA	Corporate culture as social and cultural phenomenon	109
V. KORNESHCHUK	Conflict as a socio-pedagogical problem.....	115
V. KOROLENKO	Problems of upgrading of moral education of children of school age	119
M. KOROTKICH	Components, criteria and indicators of pedagogical proficiency formation l evels of professors of high military educational institutions	123
Y. KOSHARA	About the state of independent work of students with textbook of ukrainian literature (basic school)	132
A. KRAMARENKO	Ecological competence is a necessary component of professional training of future specialists of primary education in the context of European integration.....	138
V. KURILOVA, M. BORSUK, T. KLYNDUH, O. BARBARA	Martial Arts as a means of comprehensive development of students.....	143
V. KURILOVA, S. REDKO, P. PUSTOVOYT, S. SHCHASLYVIY	Tourist and local history work in schools as a means of moral and physical development of young generation	147
I. O. KUKHARCHUK, R. P. KUKHARCHUK	The use of information and communication technologies in language education of a teacher-philologist.....	152
O. LITVINOVA	On the issue of organization of logopedic diagnosis of oral speech in preschool children with autism spectrum disorders.....	157
H. LOPATINA	Learning math with clarity numikon: experience, problems and prospects.....	162
O. LUTSENKO	Formation of cadets' motivation of educational activity by means of problem-based learning.....	167
A. LYAKISHEVA	Social Teaching for Understanding nature of social norms regulation individual behavior.....	174
I. MAKARENKO	Teachers' professional and personal self-assessment as an important element in their self-efficacy formation.....	180
O. MELNYK	Activation of creative activity is onemployments of informatics in pedagogicalcolleges	185
T. MELNICHENKO	State knowledge of ukrainian language at students with severe speech disorders.....	189
O. MOZOLUK-KONOVALOVA	Development of artistic and creative abilities of future teachers of fine arts.....	195
O. MKHYTARYAN	Supportive study literature: problems and perspectives	200
Ya. NAKHAYEVA	Innovative methods in the usage of medical terminology in the process of future doctors training	205
O. PAVLOVA	Features of formation of professional activity of teachers of elementary school	211
I. PARFANOVICH	The Complexity of Preventive Influence as the Assessment of Effectiveness of the System of Girls' Deviant Behavior Prevention	215
I. P. PARFENTYEVA	Reflection as innovative elements in the singers learning	221
Y. PATIK	Essence and structure of future social workers to work with children of disabilities.....	225
T. POTAPCHUK	Professionally important personal qualities of a future teacher of musical art as the basis of professional competence	229
O. ROMANYSHYNA	The usage of project technology in formation the professional identity of future teachers	236

N. SAVINOVA	The semantic description of the level of formation of information-technological competence of speech therapists	240
N. SAYKO	Harmonious worldview of preschool children as the basis of the socio-psychological rehabilitation	246
O. SAMOILENKO	Classification of modern software solutions to solve the mathematical problems	251
I. SEREDA	Teachers of philology of master's level training in Ukraine and abroad	257
SI DAOFEN	Diagnosis of future teachers singers music for innovative technologies.....	262
M. SIDUN	Formation of foreign methodical competence of future teachers of preschool institutions.....	267
I. SICHKO	Essence of the concept of «sustainable development» in the context of european integration processes modern education.....	273
N. STELMAH	Pedagogical skills as a factor of development the child's personality	278
V. STOLIAR	Training of the future primary school teachers to forming subject mathematical competence of pupils.....	284
A. TITOVA	Features of leadership qualities formation among primary school pupils.....	289
G. TSVETKOVA	High school teacher of the humanitarian disciplines as a type of an accsiological-oriented personality.....	295
JIANG LYBYN	Motivational and cognitive stages of formation sub'yektno-creative activity in future music teacher and choral conductor during training.....	301
O. SHANDYBA	The experience in training of engineering highly qualified as developers of industrial innovation of the highest levels of innovation and scale.....	306
T. YAPRYNETS	Psychological and didactic backgroundof teaching and learning of pupils at lessons of geography at basic school	310
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....		316

УДК 376-056.26:81'342.21

І. В. БАРАНЕЦЬ

м. Полтава

inessaibk@gmail.com

СТАН СФОРМОВАНОСТІ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Представлено результати дослідження стану сформованості усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями та без порушень слуху. Визначено критерії з відповідними показниками сформованості зв'язного мовлення у зазначеній категорії дітей, що охоплюють імпресивне та експресивне мовлення. Виділено рівні сформованості усного зв'язного мовлення, зокрема: високий, достатній, середній та низький.

Ключові слова: усне зв'язне мовлення, діти з порушеннями слуху, критерії, показники.

Формування усного мовлення у дітей з порушеним слухом – одне із найбільш важливих і складних завдань їх навчання та виховання. Це пояснюється тією винятковою роллю, яку відіграє в житті людей усне слово, що є основою оволодіння мовою та інструментом думки. Усне зв'язне мовлення є показником освіченості та загальної культури людини, а для дітей з порушеннями слуху – головним засобом спілкування з чуючими. У зв'язку з цим сучасні вчені надають важливого значення дослідженням різних аспектів формування усного мовлення у дітей як із нормальним перебігом природного розвитку, так і з обмеженими психофізичними можливостями, а саме: особливостям розвитку мовлення глухих та слабочуючих дітей (К. Бойко, Р. Боскіс, І. Гілевич, В. Кондратенко, І. Колесник, К. Коровій, С. Кульбіда, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), формуванню граматичних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Ілляшенко, І. Марченко, Н. Стадненко, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.), порушенням усного і писемного мовлення у школярів із дитячим церебральним паралічем (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, М. Малофєєв, О. Мاستюкова, В. Тищенко, Л. Халілова та ін.), особливостям мовлення дітей із фонетико-фонематичним та загальним недорозвиненням мовлення (Л. Бартенєва, Л. Вавіна, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Відтак, досвід сурдопедагогіки свідчить про необхідність формування зв'язного мовлення у дітей з вадами слуху. Про це писали В. Фрелі, І. Селезньов, Н. Потапов, Ф. Рау, І. Лаговський та ін. У Радянські часи цю думку розвивали І. Данюшевський, Л. Лебедева, А. Крашенников та ін.

Однак, аналіз спеціальної психолого-педагогічної і методичної літератури дає підстави стверджувати, що формуванню усного зв'язного мовлення дітей із порушеннями слуху приділяється недостатня увага, психолого-педагогічні, теоретично-методичні дослідження не розкрили цієї важливої проблеми. У зв'язку з цим, **метою** дослідження є визначення стану сформованості усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями слуху. **Завданнями** є: вивчення стану сформованості зв'язного мовлення, зокрема: імпресивного та експресивного у дошкільників із порушеннями слуху та без порушень слуху з метою визначення ефективних методів логопедичної роботи.

Порушення зв'язного мовлення найчастіше розглядається як загальна глобальна проблема, оскільки основну увагу дослідники зосередили на виявленні особливостей лексичної, граматичної та фонетичної складових мови, багато питань пов'язаних із виявленням особливостей зв'язного мовлення та причин їх виникнення залишаються невирішеними, що ускладнює побудову науково обґрунтованої методики формування усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями слуху.

Сучасний стан розвитку логопедії характеризується вдосконаленням науково-теоретичного й методичного аспекту обстеження мовлення дітей, розробкою інтегрованих комплексних заходів і методик з метою створення індивідуальних корекційних програм, які б забезпечували особистісний розвиток дитини [3; 6]. У зв'язку з цим постає завдання вивчення стану сформованості імпресивного та експресивного мовлення (діалогічної і монологічної форм), як критеріїв сформованості зв'язного усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху.

Експериментом охоплено 24 дитини: 12 дітей з порушеннями слуху (слабочуючих), 12 дітей без порушень слуху.

У процесі формування усного зв'язного мовлення дітей базовими структурними компонентами, як уже зазначалося, було визначено сформованість механізмів розуміння мовлення (імпресивного) та виробництва (експресивного), які вважаємо провідними елементами системи формування мовлення та які об'єднуються у складі мовленнєвого висловлювання. Разом із тим, фонетична, лексична, граматична складові та монологічне і діалогічне мовлення охоплюючи підсистеми нижчого порядку, які мають зовнішні і внутрішні взаємозв'язки з властивими їм ознаками та характеристиками, проте вважаємо їх сукупними, базовими. У зв'язку з цим розглядаємо зв'язне мовлення як сукупність розвинутих і сформованих складових.

Критеріями сформованості усного зв'язного мовлення виступили форми (імпресивне і експресивне) мовлення, як одні з основних механізмів мислення. Термін «критерії», у контексті нашого дослідження розуміємо, як міру для оцінювання зрушень, що відбулися у розвитку окремих складових чи особистості дитини: в цілому у результаті процесу мовленнєвого розвитку [4]. Визначені критерії дають можливість з'ясувати особливості формування усного зв'язного мовлення та найсуттєвіші його зміни, що сталися у дітей із порушеннями слуху в навчально-виховному процесі в умовах спеціального дошкільного навчального закладу на основі порівняння з результатами мовленнєвого роз-

витку дітей без порушень слуху. *Показниками сформованості імпресивного мовлення* виступають: достатній обсяг пасивного словника, розуміння словесних інструкцій, простих речень, розуміння складних логіко-граматичних конструкцій, відсутність імпресивного аграматизму тощо. *Показниками сформованості експресивного мовлення* є розвиток фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної сторони мовлення, зв'язного мовлення (діалогічного та монологічного) з інтонаційним оформленням.

На основі визначених критеріїв та показників, залежно від способу виконання й оцінки завдань, були визначені рівні стану сформованості усного зв'язного мовлення дошкільників: *високий, достатній, середній, низький*.

Сформованість усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку ми розглядаємо як певний рівень розвитку імпресивного та експресивного мовлення (фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення).

Діагностична методика констатувально-го етапу дослідження ґрунтується на традиційних методичних засадах комплексного обстеження мовлення дітей із вадами слуху у процесі логопедичного обстеження, психолого-педагогічного тестування, визначенні рівня розвитку складових компонентів мовленнєвої діяльності. Методику розроблено з використанням адаптованих діагностичних методик (К. Луцько, І. Марченко, Н. Пахомової, Є. Соботович, Л. Фомічової, М. Шеремет та інші). Експериментальна діагностична методика, на відміну від існуючих, містить завдання на визначення рівня сформованості імпресивного і експресивного мовлення, що в цілому дає уявлення про стан сформованості усного зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами слуху.

Під час якісного аналізу отриманих даних встановлено, що не всі діти із вадами слуху розуміють зміст запропонованого завдання чи поставленого запитання. Зокрема, великі труднощі викликали завдання, де потрібно було вжити правильно прийменник, скласти розповідь за сюжетним малюнком або їх сюжетною серією, скласти діалог між двома

дітьми на основі малюнка чи за ситуацією, запропонованою дорослим. Частіше ці відповіді обмежувались 3-4 простими реченнями. Допомога дорослого у формі запитань не змінювала ситуацію. Необхідно зазначити, що діти з порушеннями слуху не дотримуються послідовності реплік у діалозі, зазвичай потребують допомоги у формуванні фрази, вони або самостійно не починають репліку, або повторюють репліки співбесідника з порушенням структури речення, пропускаючи члени речення. Якісна характеристика відповідей у дошкільників із вадами слуху (слабочуючих) залежить від ступеня втрати слуху: діти з II ступенем туговухості не можуть підтримувати діалог, або формують лише однослівні репліки-звернення чи прохання з порушенням звукової та складової структури; діти з I ступенем туговухості намагаються узгоджувати свої репліки з фразами співбесідника, але у дітей із переважно фонетико-фонематичними порушеннями репліка складається зі слів, що також мають порушення складового та звукового оформлення, а діти із переважно лексико-граматичними порушеннями у фразі можуть пропускати члени речення, мовлення відрізняються яскравим аграматизмом. Спостерігаються недоліки у виразності мовлення, зокрема уповільненість вимови, патологічні паузи, монотонність тощо.

Монолог у дітей із вадами слуху I ступеня втрати слуху характеризується лише репродуктивними відповідями (понад 60% дітей).

Діти із II ступенем втрати слуху потребують підготовчої роботи та постійної допомоги експериментатора (близько 70% дітей). Підготовча робота виявляється в поясненні значення слів (незрозумілих або забутих), введенні їх у знайомі синтаксичні конструкції. Допомога полягає в унаочненні запропонованого оповідання (сюжетний малюнок або серія сюжетних малюнків), наданні навідних запитань та часткового зразка відповіді (експериментатор починає, а дитина продовжує фразу).

Водночас діти без порушень слуху вміють самостійно складати діалог без допомоги експериментатора, оповідання за сюжетними малюнками, самостійно переказувати текст тощо.

Отже, порівняльні дані відповідей дітей із нормальним слухом та слабчочуючих дітей, свідчать про істотні відмінності між ними в рівнях розвитку імпресивного і експресивного мовлення (різниця подекуди складає понад 80%). Виявлені особливості відображають специфіку порушення мовлення у дітей цієї категорії та мають бути врахованими під час розробки відповідних змістових ліній корекційного процесу формування усного зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху.

За показниками сформованості складових компонентів мовленнєвої системи визначаємо рівні усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху та без порушень слуху, результати представлені в гістограмі на рис. 1.

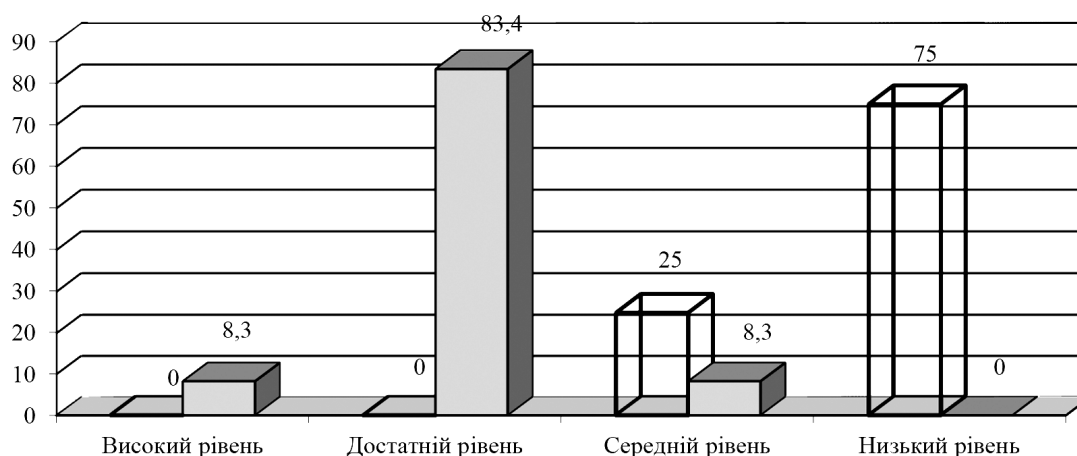


Рис. 1. Порівняння рівнів сформованості усного зв'язного мовлення у старших дошкільників із порушеннями слуху та без порушень слуху:

□ – діти з порушеннями слуху (слабчочуючі); ■ – діти без порушень слуху

Порівняльний аналіз результатів дослідження стану сформованості усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями слуху, та дітей з нормальним слухом свідчить, що дітей з високим і достатнім рівнями сформованості усного зв'язного мовлення серед дітей із порушеннями слуху не виявлено, тільки 25% слабочуючих дітей показали середній рівень, 75% дітей із порушеннями слуху – низький рівень.

Діти з нормальним слухом показали достатньо високі показники стану сформованості усного зв'язного мовлення, високий рівень у 8,3% дітей, достатній рівень у 83,4%, а середній рівень – 8,3%. Серед цих дітей низького рівня сформованості усного зв'язного мовлення не виявлено.

Данні експерименту дали змогу встановити, що діти із порушеннями слуху мають значно нижчий рівень сформованості усного мовлення на відміну від дітей без порушень слуху, що зумовлює необхідність створення системи психолого-педагогічних умов формування усного зв'язного мовлення у дітей із порушеннями слуху на основі сучасних ком-

плексно-інтеграційних підходів до процесу корекційно-логопедичної роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики використання новітніх технологій у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями слуху, з урахуванням психолінгвістичних і нейропсихологічних особливостей.

Список використаних джерел

1. Багрова І. Г. Сурдопедагогіка : учебник для студ. высш. пед. учеб. / И. Г. Багрова и др. ; [под ред. Е. Г. Речицкой]. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 655 с.
2. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогіка: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А. Головчиц. — М. : Владос, 2001. — 304 с.
3. Зінкевич В. П. Якщо дитина погано чує / В. П. Зінкевич та ін. — К. : Шк. світ, 2010. — 112 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
4. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Кульбіда С. В. Українська дактилологія : науково-методичний посібник / С. В. Кульбіда. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 256 с.
6. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку. Науково-методичні рекомендації / М. К. Шеремет. — К. : МО України, Ін-ститут змісту і методів навчання. 1997. — 56 с.

I. BARANETS
Poltava

CONDITION OF FORMATION OF COHERENT ORAL SPEECH IN CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING

Results of the study of oral forming coherent speech in preschool children with hearing and no hearing impairment. The criteria with corresponding formation of coherent speech in this category of children, covering impulsive and expressive speech. Highlight levels of oral coherent speech, including: high, sufficient, medium and low.

Key words: coherent oral speech, children with hearing impairment, criteria, indicators.

И. В. БАРАНЕЦЬ
г. Полтава

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УСТНОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Представлены результаты исследования состояния сформированности устной связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха и без нарушений слуха. Определены критерии с соответствующими показателями сформированности связной речи в указанной категории детей, охватывающие импульсивную и экспрессивную речь. Выделены уровни сформированности устной связной речи, в частности: высокий, достаточный, средний и низкий.

Ключевые слова: устная связная речь, дети с нарушениями слуха, критерии, показатели.

Стаття надійшла до редколегії 10.08.2015

УДК [371.134/.373.3]:004(045)

В. М. БАРАНОВСЬКА

м. Хмельницький

kgpa@ukr.net

ЗМІСТОВА ЧАСТИНА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

Побудова методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів передбачає відповідні логічні взаємозв'язки: цілей, змісту, засобів, методів і організаційних форм.

У статті обґрунтовано, що змістова частина методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів обов'язково повинна реалізуватися через навчання фахових методик. Необхідно вдало поєднувати традиційні методики навчання різних дисциплін у вищій школі з якомога ефективнішим використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, щоб підвищити привабливість навчальних дисциплін, збільшити інтенсивність навчального процесу та активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, методична система формування інформатичних компетентностей, змістова частина методичної системи.

Розвиток професіоналізму вчителя розпочинається в період навчання в педагогічному навчальному закладі. У процесі навчальної діяльності у майбутнього фахівця формуються відповідні професійні компетентності. Інтенсивність такого формування залежить від низки педагогічних чинників, серед яких особливе місце посідає створення умов для інформатичної освіти, виховання мотивації до самовдосконалення, формування потреби в неперервній освіті, вивчення різних педагогічних технологій тощо [3, 10-11].

Навчально-виховний процес організовується з врахуванням можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченого, гармонійно розвинутого спеціаліста, здатного постійно оновлювати свої фахові знання і швидко адаптуватися до змін у сфері професійної діяльності. Це насамперед стосується розробки навчальних програм, створених на основі найновітніших досягнень світової та вітчизняної науки і практики у сфері професійної діяльності; організації і проведення всіх видів занять, заснованих на передових методиках, ефективних для формування професійних знань, умінь і навичок [2, 161-162].

Успішне розв'язання багатоаспектних проблем інформатизації навчального процесу можливе лише за умов дотримання відповідних психолого-педагогічних вимог, що обумовлює результативну ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблематики обумовлена передусім тим, що вона охоплює практично всі питання, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки у навчальному процесі, починаючи з психолого-педагогічного обґрунтування доцільності та можливостей використання комп'ютерної техніки безпосередньо як засобу навчання, з'ясування особливостей застосування комп'ютера студентами різних вікових груп, розробки комп'ютерно орієнтованих методичних систем вивчення різних навчальних предметів, і закінчуючи таким важливим з практичної точки зору питанням, як подолання психологічного бар'єру, що виникає у багатьох потенційних користувачів (учителів, керівників навчальних закладів, педагогів-дослідників) щодо самої ідеї інформатизації всього навчального процесу і пов'язаною з цим необхідністю докласти певних зусиль для оволодіння новими методами і засобами навчальної діяльності.

Перехід до нових комп'ютерно орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне, педагогічно виважене поєднання інформаційно-комунікаційних технологій навчання з традиційними – складне педагогічне завдання і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

Основними серед цих проблем є:

- розробка науково-методичного забезпечення інформатизованого навчально-виховного процесу;
- підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- розробка комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання всіх без винятку навчальних предметів.

Отже, сучасні підходи до організації інформатичної підготовки майбутнього вчителя на компетентнісній основі передбачають гармонійне, виважене та доцільне поєднання традиційних та сучасних інформаційних технологій підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Ступенева освіта майбутніх учителів початкових класів передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», кожен з яких розглядається як окремо завершений. Це дає можливість студентів отримати в рамках одного навчального закладу професійну освіту відповідно до необхідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

На всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях передбачено, що зміст навчання при формуванні інформатичних компетентностей студента педагогічного вищого навчального закладу визначається організаційно-методичним забезпеченням (освітній стандарт, навчальні плани, програми тощо), а також актуальним станом предметної галузі «Інформатика» у науковому й технологічному плані. Кожна дисципліна має своє призначення, і щодо кожної з цих дисциплін роль та застосування інформаційних технологій має свою особливість.

У працях М. П. Лапчика розглядаються різні напрями підготовки вчителів у галузі інформаційних технологій. Він вважає, що інформатика як освітньо-професійна та навчально-наукова дисципліна з непрофільних напрямів (стосовно інформатики) і спеціальностей підготовки повинна входити в галузь предметної підготовки спеціаліста, і зміст цієї дисципліни у прикладній частині повинен бути професійно-орієнтованим [4].

Аналізуючи дисертаційні дослідження Н. В. Морзе [5], Є. М. Смирнової-Трибульської [6], можна визначити основні завдання, які необхідно виконати в процесі формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів:

- 1) навчити студентів прийомів і методів роботи з персональним комп'ютером (якщо вони цими прийомами і методами не володіють);
- 2) навчити студентів прийомів і методів роботи з глобальною комп'ютерною мережею Інтернет, а також з локальними комп'ютерними мережами (якщо вони цими прийомами і методами не володіють);
- 3) сформувати у студентів вміння пошуку в глобальній мережі Інтернет необхідних актуальних навчальних відомостей і методичних матеріалів;
- 4) навчити студентів використовувати інформаційно-комунікаційні технології в предметній галузі, елементів якої вони в майбутньому будуть навчати;
- 5) навчити студентів створювати мережеві освітні ресурси, методичні, дидактичні і організаційні матеріали для проведення уроків, володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, використовувати їх на різних типах занять як в рамках навчальної діяльності, так і поза навчальною діяльністю;
- 6) навчити майбутніх учителів дидактичних, психолого-педагогічних і методичних прийомів, що дозволить їм сформувати необхідні інформатичні компетентності у своїх учнів;
- 7) сформувати компетентності в галузі використання дистанційних форм навчання в майбутній професійній діяльності.

Інформатичні компетентності віддзеркалюють здатність фахівця до пошуку необхідних повідомлень і даних та ефективної роботи з ними у всіх формах їх подання (друкованій, електронній, за допомогою відео чи аудіо засобів тощо); з іншого боку – це здат-

ність фахівця до роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [7, 369]. Тому зміст навчальних дисциплін загалом та на окремих заняттях повинен бути спрямований на досягнення цього результату. Обов'язковим елементом змісту навчання повинно стати розв'язування завдань професійного спрямування, яке має бути забезпечене вже з перших кроків вивчення дисциплін комп'ютерного циклу [8].

Однак система знань, умінь та навичок стосовно роботи з апаратними та програмними засобами, орієнтованими на фахову діяльність, повинна засвоюватися майбутніми вчителями початкової школи в стислі терміни навчання. Це потребує пошуку нових підходів та знаходження внутрішніх резервів для інтенсифікації процесу навчання інформаційних технологій у педагогічних вищих навчальних закладах, які б ґрунтувалися на особистісно орієнтованих концепціях підготовки фахівців [9].

Мета статті – показати, що першочергового значення набувають завдання формування змісту навчальних комп'ютерних курсів відповідно до фахової спрямованості навчання, вдосконалення сучасних технологій навчання, використання яких забезпечувало б поряд з істотним підвищенням теоретичної та практичної підготовки студентів подальшу методологічну орієнтацію процесу навчання на підтримання та розвиток особистісного потенціалу кожного окремого студента

При формуванні інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів нагальною необхідністю постали перегляд і розробка мети, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, що у своїй сукупності і взаємозв'язках утворюють методичну систему формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів, а також створення відповідного методичного забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів (конспектів лекцій, лабораторних робіт, завдань для самостійної роботи тощо) з поданням теоретичного матеріалу (з використанням найсильніших сторін кількох підручників) та добо-

ром диференційованих практичних завдань (з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності в початковій школі).

Як відомо, добір змісту навчання здійснюється відповідно до поставленої мети навчання і реальності її досягнення. У змісті навчання відображаються відомості, які необхідно засвоїти для майбутньої професійної діяльності. Оволодіння змістовою частиною інформаційної підготовки майбутніх учителів початкових класів має забезпечити формування основ їхніх інформатичних компетентностей через дисципліни, що вивчаються в вищому педагогічному навчальному закладі в умовах ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів: «Інформатика»; «ІКТ і ТЗН» (Інформаційно-комунікаційні технології і технічні засоби навчання); «Нові інформаційні технології навчання», «Сучасні інформаційні технології в освіті».

У ланцюжку дисциплін «Інформатика» → «Інформаційно-комунікаційні технології і технічні засоби навчання» → «Нові інформаційні технології навчання» → «Сучасні інформаційні технології в освіті» фіксуються необхідні механізми для формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів у процесі їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, що дає можливість підготувати їх до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для компетентного і висококваліфікованого виконання завдань загальної суспільної та професійної діяльності.

Як показали дослідження, інформаційно-комунікаційні технології можуть природно інтегруватися в інші педагогічні технології, зокрема й інноваційні. У майбутнього вчителя початкової школи готовність до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій повинна формуватись в процесі засвоєння всіх навчальних дисциплін.

Із універсальності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і можливостей їх застосування в усіх галузях людської діяльності, де вимагається передавати й отримувати, збирати, зберігати, аналізувати, опрацьовувати та використовувати різноманітні повідомлення і дані, впливає, що уявлення про можливість використання інформаційних

технологій необхідно формувати в процесі вивчення усього циклу навчальних дисциплін, незалежно від їх специфіки [1, 10–18].

Отже, змістова частина інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи обов'язково повинна реалізуватися через навчання фахових методик: «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Методика навчання природознавства», «Методика навчання іноземної мови», «Методика навчання валеології, основ безпеки життєдіяльності в початковій школі», «Методика трудового навчання», «Методика громадянської освіти», «Образотворче мистецтво з методикою його навчання», «Музичне виховання і основи хореографії з методикою навчання», «Фізична культура з методикою навчання», що практично реалізується через підготовку відповідних комп'ютерно орієнтованих дидактичних матеріалів, зокрема на електронних носіях.

Необхідними умовами для забезпечення інформатичної підготовки майбутнього вчителя при оволодінні відповідними фаховими методиками є: базова комп'ютерна грамотність викладачів та студентів; достатня кількість програмних засобів навчального призначення; технічне забезпечення навчального закладу комп'ютерною технікою. Поєднання і раціональне співвідношення цих компонентів надає можливість студентам ефективно здобувати і застосовувати отримані знання.

У системі формування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів необхідно враховувати індивідуальну своєрідність формування інформатичної культури студента протягом усього періоду навчання і формування системи його загальнокультурних і професійних, зокрема інформатичних, компетентностей, створювати інноваційне освітнє середовище, сприяти максимальному розкриттю інформаційно-технологічного потенціалу студента [10, 135].

На основі визначеної структури системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, аналізу теоретичних розробок науковців з питань модернізації системи педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства, а також практичного досвіду можна зробити висновок, що для застосування запропонованої

змістової частини методичної системи формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкової школи важливо дотримуватися певних умов.

По-перше, під час організації освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах чи в системі підвищення кваліфікації вчителів треба активно впроваджувати сучасні інформаційні технології, забезпечуючи оволодіння педагогами такими базовими вміннями:

- грамотно використовувати комп'ютер та різні програмні засоби, засоби зберігання даних, різні типи носіїв, інформаційні ресурси;
- використовувати ресурси світової мережі Інтернет, приймати та надсилати повідомлення за допомогою електронної пошти, вміти налагоджувати інформаційно-комунікаційний зв'язок у синхронному («on-line») або в асинхронному режимі («off-line»), володіти культурою спілкування взагалі і за допомогою всесвітньої мережі зокрема.

По-друге, формування системи інформатичних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів передбачає формування у них окрім предметних, психолого-педагогічних, методологічних також знань і вмінь методичного характеру, що дасть їм змогу педагогічно виважено та методично вмотивовано використовувати сучасні інформаційні технології в їхній майбутній професійній діяльності. Насамперед йдеться про такі методичні знання і вміння:

- на підставі всебічного аналізу особливостей запропонованого навчального матеріалу та навчальних можливостей учнів забезпечувати педагогічно виважений добір методів, засобів та організаційних форм його подання і доведення до усвідомлення учнями;
- раціонально комбінувати індивідуальні, групові й колективні форми роботи;
- широко використовувати в навчальному процесі різноманітні проблемні ситуації, завдання з нестачею чи надлишком відомостей, питання для самоконтролю й самооцінювання тощо, що спонукатиме майбутніх педагогів до всебічного аналізу визначених умов, продумування різних варіантів виконання завдання й аргументованого вибору найбільш раціонального.

Все це призведе до бажаних результатів, якщо формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів буде здійснюватися з урахуванням потреб в підвищенні загальної культури майбутнього вчителя, у поліпшенні методичної, загальнопедагогічної і психологічної культури, а також підготовки до фахового самовдосконалення, у тому числі і в галузі сучасних інформаційних технологій навчання.

Необхідно вдало поєднувати традиційні методики навчання різних дисциплін у вищій школі з якомога ефективнішим використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, щоб підвищити привабливість навчальних дисциплін, збільшити інтенсивність навчального процесу та активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів. Лише інтегрування змісту різних курсів, взаємопроникнення їх змісту і методів зумовить формування цілісної системи знань студента щодо використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій у повсякденному житті й у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим / Мирослав Іванович Жалдак // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2013. — № 1. — С. 10-18.
2. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практ. коментар / за заг. ред. В. Г. Кремения. — К., 2002. — 323 с.
3. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / А. М. Коломієць. — К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2008. — 32 с.
4. Лапчик М. П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: [монография] / М. П. Лапчик. — Омск : ОмГПУ, 1999. — 294 с.
5. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 605 с. (дод. — Бібліогр. : с. 439 — 487).
6. Смирнова-Трибульская Е. Н. Теоретико-методические основы формирования информатических компетентностей учителей естественно-научных дисциплин в области дистанционного обучения : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смирнова-Трибульская Евгения Николаевна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2007. — 680 с.
7. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наук. видання / за заг. ред. С. О. Сисоевої. — К. : КІМ, 2008. — 424 с.
8. Шиман О. І. Психолого-педагогічні засади формування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища на гуманітарних факультетах педагогічних ВНЗ [Електронний ресурс] / О. І. Шиман. — Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009.../ped_01_09_Shiman.pdf.
9. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шиман Олександра Іванівна ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2005. — 194 с.
10. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Яшанов Сергій Микитович ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2010. — 529 с.

V. BARANOVSKA
Khmelnyskyi

THE METHODOICAL SYSTEM'S CONTENT PART OF FORMING INFORMATICS COMPETENCES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS UNDER CONDITIONS OF LEVEL EDUCATION

Building a methodical system of forming informatics competence of future primary school teacher provides the appropriate logical relationships: objectives, content, tools, methods and organizational forms.

The article describes that the content of education methodical system of formation informatics competence of future primary school teachers must be realized through professional training methods. It must be successfully combined: traditional methods of teaching different subjects in high school with the most efficient using of computer-oriented learning tools to increase the attractiveness of academic disciplines, increase the intensity of the training process and intensify educational and cognitive students' activity.

Key words: future primary school teachers the methodical system of forming informatics competencies, the content part of methodical system.

В. Н. БАРАНОВСКАЯ
г. Хмельницький

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Построение методической системы формирования информатических компетентностей будущего учителя начальных классов предусматривает соответствующие логические взаимосвязи: целей, содержания, средств, методов и организационных форм. В статье обосновано, что содержательная часть методической системы формирования информатических компетентностей будущих учителей начальных классов обязательно должна реализовываться через обучение профессиональных методик. Необходимо удачно сочетать традиционные методики обучения различным дисциплинам в высшей школе с как можно более эффективным использованием компьютерно ориентированных средств обучения, чтобы повысить привлекательность учебных дисциплин, увеличить интенсивность учебного процесса и активизировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, методическая система формирования информатических компетентностей, содержательная часть методической системы.

Стаття надійшла до редколегії 11.08.2015

УДК 371.32+81'24

В. В. БАРКАСІ
barkasivv@mail.ru

Т. І. ФІЛІПП'ЄВА
filippjeva@yandex.ru
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

У статті розглядається необхідність формування методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Вона включає методичні знання, навички та вміння, які необхідні вчителю для успішного здійснення педагогічної діяльності. Автори вважають змішану форму навчання одним з шляхів професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Її концепція заснована на поєднанні сильних сторін традиційного навчання з перевагами дистанційних навчальних технологій. Змішана форма навчання пропонує реальний підхід до вирішення однієї з головних задач навчання – реалізацію та розвиток потенціалу кожного студента.

Ключові слова: методична компетентність, освітня діяльність, змішана форма навчання, традиційна освіта, дистанційні технології.

Пріоритетною ціллю сучасної школи є формування в учнів ключових компетенцій, які дозволяють оцінювати ситуацію, продуктивно діяти в ситуаціях, що змінюються, досягати результатів в особистому та професійному житті. Виникла гостра потреба в такій якості як універсальний професіоналізм, який передбачає не лише професійні знання та навички, а й вміння працювати в команді, приймати само-

стійні рішення, включатися до інноваційної діяльності тощо. Сьогодні освіта орієнтована на формування в учнів ключових компетенцій. Саме компетентісний підхід у освіті є необхідною умовою модернізації освіти. Це стосується як середньої, так і вищої освіти, особливо, коли мова йде про підготовку майбутніх учителів.

У зв'язку з цим особливе місце посідає питання формування професійно-педагогіч-

ної компетентності вчителів, зокрема іноземних мов, і як важливої її складової – методичної компетенції.

Важливість підвищення професіоналізму педагогічних працівників, формування методологічної та методичної компетенції педагогів підтверджують праці видатних дослідників: В. І. Андрєєва, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, Д. Бритела, С. Г. Вершловського, Є. Джимеза, Г. П. Зінченко, І. А. Зязюна, В. Ландшеєр, М. Леннона, А. К. Маркової, П. Мерсера, П. І. Підкасистого, І. П. Підласого, М. Робінсона, В. О. Сластьонина та інших.

Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних з формуванням методичної компетенції вчителя іноземної мови, зробили такі вітчизняні та зарубіжні вчені і методисти як Е. Г. Азимов, О. Б. Бігич, О. Н. Бражник, А. Н. Мозговий, С. Ю. Николаєва, О. П. Петрашук, Є. І. Рогова, С. В. Роман, В. В. Сафонова, Н. К. Скляренко, Е. Г. Хоменко, А. Н. Шукін, Н. Brown, J. C. Richards, Н. Stern, S. Villiers, M. J. Wallace та інші.

Аналіз літератури і педагогічної практики дозволив конкретизувати деякі протиріччя процесу формування та розвитку методичної компетентності майбутніх учителів:

- між соціальним замовленням на компетентного фахівця і відсутністю методології удосконалення професійної майстерності в умовах модернізації освіти;
- між необхідністю і потребою вчителя мати цю компетентність і недостатньою розробленістю теоретичних та практичних основ процесу її формування та розвитку;
- між необхідністю застосування вчителем нових методик, технологій, що забезпечувало б процес модернізації освіти, і недостатнім рівнем його методичної компетентності.

Недостатня теоретична, методична і практична розробка даної проблеми визначила актуальність теми статті.

Ми розуміємо методичну компетентність, спираючись на точки зору провідних науковців, як компонент професійно-педагогічної компетентності, покликаний забезпечити вчителю здатність і готовність самостійно і відповідально розпізнавати та вирішувати методичні задачі і проблеми, що виникають під час його професійної діяльно-

сті, до структури якої входять методичне мислення, методична культура, методична творчість і методична рефлексія.

В реальному педагогічному процесі методична компетентність, як системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога в галузі методики на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності, а також формування даної компетентності як фактору, що впливає на підвищення професіоналізму вчителя, не використовується повною мірою.

В наш час ми маємо шукати шляхи підвищення методичної компетентності вчителя, тому що саме вона є основоположний при підготовці сучасних учителів. З цією ціллю потрібно розробити умови і визначити засоби для розвитку методичної компетентності вчителя. Ми вважаємо за необхідне застосування однієї з форм дистанційного навчання – змішаного навчання.

Сьогодні українська освіта знаходиться на початковому етапі становлення та розвитку змішаного навчання, яке також має назви інтегроване, комбіноване та гібридне, тому що саме поняття та його зміст ще не є до кінця визначеним, хоча вітчизняні та зарубіжні дослідники вже працюють над цією проблемою (Є. В. Бутенкова, Л. В. Десятова, М. Г. Євдокимова, Ю. І. Капустін, О. В. Львова, М. Н. Мохова, А. Л. Назаренко, М. А. Татарінова, С. В. Титова, І. Е. Allen, В. Barrett, J. Bersin, С. J. Bonk, Di Clark, C. Dziuban, R. Garrett, R. Garrison, Н. Kanuka, S. Kmнар, A. Picciano, P. Sharma, P. Shea, A. Siddiqi, M. Tammelin, P. Valiathan та інші).

Змішане навчання – «це особистісно-орієнтований підхід до набуття досвіду навчання, при якому учень взаємодіє з іншими учнями, з викладачем та з контентом за допомогою вдумливої інтеграції он-лайн та аудиторного середовищ» [4, 95].

Концепція змішаного навчання базується на ідеї, що в сучасних умовах трансформації системи освіти можна оптимально поєднувати «сильні» сторони традиційного навчання з перевагами дистанційних технологій. Коли значна частина матеріалу засвоюється студентами самостійно в дистанційному компоненті програми або курсу, очні заняття можуть

бути більш насиченими та ефективно організованими. Система змішаного навчання пропонує також реальні підходи до рішення однієї з головних задач традиційної освіти: реалізація та розвиток у повному обсязі потенційних можливостей кожного студента.

Змішане навчання має цілий ряд переваг, серед яких можна виокремити такі:

- гнучкість моделі навчання, яка являє собою поєднання самостійного навчання за допомогою дистанційних технологій з навчанням в аудиторії (самостійне вивчення теоретичного матеріалу в індивідуальному темпі, що надає час для активного практичного формування та вдосконалення вмінь та навичок на очних заняттях);
- розвиток критичного мислення та здібностей до самостійної роботи (вміння працювати з інформацією, відбирати матеріал, необхідний для навчання та роботи);
- інтерактивність (вміння активно впливати на зміст, вид та тематичну спрямованість комп'ютерної програми або електронних ресурсів та можливість спілкуватися, висловлювати свою думку, дізнатися думку партнера по спілкуванню, обговорювати різноманітні питання);
- інформаційна доступність та різноманітність застосування навчальних матеріалів (розміщення та отримання інформації на Інтернет-серверах дозволяє здійснювати багаторазове використання інформаційних ресурсів як викладачем, так і студентом);
- збільшення обсягу матеріалу для засвоєння (гнучкість моделі навчання дозволяє вирішити одну з проблем традиційного навчання – неможливість засвоєння великого обсягу матеріалу за короткий термін; при змішаному навчання студент отримує можливість засвоювати його в індивідуальному темпі);
- урахування темпераменту і репрезентативної системи студента (змішане навчання дозволяє студентам з різними видами темпераменту та репрезентативної системи однаково успішно засвоювати навчальний матеріал, тому що надає більші можливості проявити себе у різних формах роботи при варіюванні темпу навчання).

Все вищезазначене сприяє тому, що сьогодні саме змішане навчання є одним з самих

популярних в корпоративній сфері підходів. Саме такий формат дозволяє використовувати всі переваги електронного навчання, не втрачаючи при цьому сильних сторін традиційного, «живого» навчання.

Крім того, добре продумане поєднання онлайн-ових та офлайн-ових елементів дозволяє зробити навчальну програму насправді цікавою, ефективною, гнучкою, економічною та зручною; при цьому можна як мого продуктивніше задіяти як технології, так і професійну майстерність викладачів.

Загальновідомо, що при формуванні методичної компетентності, при формуванні відповідних навичок та вмінь кожному студенту необхідна практика. Нажаль, дослідження та практика показали, що відсоток часу, який на лабораторних заняттях з методики викладання іноземних мов надається для практики студентам, занадто низький. Включення до курсу дистанційного компонента дозволяє індивідуалізувати процес навчання, пропонуючи «унікальні можливості надання практики кожному учню в такому обсязі, який є необхідним у відповідності до його індивідуальних можливостей та здібностей» [1, 302].

Під час роботи з використанням комп'ютерного навчання студенти не пасивно сприймають інформацію, а активно взаємодіють з комп'ютером як джерелом інформації та генератором завдань. Вони отримують від комп'ютера завдання, спрямовані на формування професійної методичної компетентності, виконують їх; тут же відбувається зворотний зв'язок у формі реакції на введене студентом повідомлення (у вигляді репліки, виставленого або не виставленого бала, оцінки), далі йде виправлення помилки, перехід до наступного завдання. Все це вимагає від студентів постійної активної діяльності, спрямованої не тільки на засвоєння матеріалу, але й на формування комунікативності, рефлексії, прагнення до самовдосконалення, сприяє вихованню пізнавальної активності студентів.

Важливим моментом при підготовці майбутнього вчителя є формування адекватної самооцінку власної методичної компетентності та вміння аналізувати методичну компе-

тентність своїх товаришів – рівень сформованості методичних навичок та вмій, які базуються на знаннях методики викладання іноземних мов. Ми пропонуємо студентам відео спостереження, яке проходить онлайн. Це надає їм змогу по-перше, уважно проаналізувати власні методичні дії, а по-друге, уважно ознайомитись з записаними фрагментами уроків товаришів, проаналізувати хід уроку, методичні прийоми, засоби навчання, які були задіяні під час презентації матеріалу, його вправлення тощо, продумати, що він сам міг би запропонувати при проведенні уроку. Потім, на заняттях в аудиторії, проводиться жвава дискусія, обговорюються методичні питання, що сприяє формуванню і розвитку методичної компетентності кожного студента.

Так, на лабораторних заняттях з методики викладання іноземних мов робився відеозапис підготовлених студентами п'ятнадцятихвилинних фрагментів уроків на означену тему, знятих у ситуаціях імітування.

На нашу думку, відеозапис представляє собою цінний засіб для складної структури побудови продуманої практики, що передбачає досягнення певних результатів, протягом якої відбувалася самооцінка і саморегуляція. Запис на відео робить можливим повторне самоспостереження з витримкою в часі, що стимулювало індивідуальну та групову рефлексію. Зображення на відео дозволяло групі студентів, після опрацювання онлайн, разом аналізувати одну й ту ж педагогічну ситуацію й отримувати цінний документальний матеріал для спостереження за педагогічною діяльністю та професійною компетентністю студента, що, безумовно, було чималою перевагою для того, щоб зафіксувати зв'язок між теорією та практикою.

Завдяки зворотному зв'язку та повторному аналізу, який був можливий під час роботи онлайн, студент залучався до теоретичного осмислення своєї практичної діяльності та діяльності своїх товаришів. Відеозапис відігравав у цьому значну роль, він давав можливість оцінювати самого себе та інших студентів як особистості, які виконують свої професійні обов'язки.

У той же час від викладача вимагалась велика педагогічна майстерність для викори-

стання цього механізму з мінімальним ризиком і з максимальною ефективністю. Дійсно, перша зустріч учасника відеозапису зі своїм власним зображенням у багатьох випадках справляла більш чи менш тяжке враження. Перед тим, як стати підтримкою для відстроченого спостереження й самоаналізу свого образу дії, відеозображення порушувало уявлення про власну особистість та професійну компетентність. Це враження у багатьох студентів серйозно коливалося внаслідок розбіжності між суб'єктивним сприйняттям самого себе й більш об'єктивним, яке нам представляє екран. Показово, що відео викликало як захисні реакції на агресивне вторгнення в емоційне життя й відносини з оточуючими, так і формування рефлексивної позиції.

Навчання відбувалося в процесі спостереження за собою та своїми товаришами, за педагогічними ситуаціями, за «експериментами», що проводилися. Тренування на спостереження будувалося таким чином: спочатку студенти знайомились з методикою спостереження, з його труднощами, потім встановлювалося поле нагляду, фіксувалася мета і обговорювалися способи спостереження за педагогічними діями та їх аналіз. Після відеозапису студенти інтерпретували отримані дані, що передбачало зв'язок прийомів спостереження з теоретичною рефлексією. Відеонагляд за власними педагогічними діями й за діями своїх товаришів давав засоби для її регулювання й здійснював випробування теорії практикою.

Отже, проводячи спостереження, студенти встановлювали безпосередній традиційний зв'язок між теорією і практикою, тому що в цьому випадку теорія пояснює практику, а практика дозволяє переглянути теорію. Відеоспостереження допомогло студентам завдяки аналізу записаних ситуацій контролювати в дії свій власний розвиток, усвідомлювати те, чого їм не вистачає в плані теоретичних знань, практичних умінь і навичок, прийомів педагогічного менеджменту, професійної мобільності, комунікативності й інших показників професійної компетентності й те, що вони знають і вміють. Виходячи з цього, кожен студент проектував разом з викладачем особистий план, що сприяло просу-

ванню від набуття вмінь до становлення своєї професійно-педагогічної компетентності.

Ця робота була підготовчим етапом перед проходженням студентами педагогічної практики. Загальновідомо, що практика ладна справити великий вплив на формування рефлексивної позиції майбутніх учителів. Так, за результатами практики студенти оцінювали свої здібності і можливості щодо вибраної професії вчителя, рівень своєї професійної компетентності.

Практика в школі найкращим чином давала студентам можливість проводити самопостереження власного професійного самовдосконалення в педагогічній діяльності, а саме, в залученні отриманих теоретичних знань, використанні педагогічних технологій і прийомів педагогічного менеджменту. Вони також могли аналізувати прояв своїх професійно-значущих якостей, таких як гуманність, комунікативність, професійна мобільність, визначати шлях для професійного вдосконалення.

Ми спостерігали, що під час роботи самооцінка студентів ставала більш адекватною. Отже, педагогічна рефлексія, як форма діалогу з самим собою, формувалася у студентів внаслідок дії самоаналізу, раціонального обґрунтування й вибору власної позиції, в результаті чого відбувався синтез концепції «Я-вчитель», удосконалювалась їхня професійна компетентність.

Аналізуючи педагогічні дії, студенти починали розуміти, що для досягнення висунутих цілей і завдань необхідно ліквідувати невідповідність між власним рівнем професійного й особистісного розвитку і вимогами, що пред'являються до педагогічної діяльності. Усвідомлення цього протиріччя зумовлювало розвиток умінь і своєчасне корегування самооцінки.

Внаслідок роботи з орієнтації майбутніх учителів на самооцінку методичної компетентності у студентів факультету іноземної філології були сформовані професійні вміння:

- ретроспективного аналізу власних дій і вибору на уроці;
- критичної оцінки рішення поставленого завдання згідно зі зразком і в порівнянні з ефективністю рішення іншими студентами;

- визначення адекватності власних дій педагогічним ситуаціям і умовам, в яких вони здійснюються;
- з'ясування і аналізу адекватності змісту і значення власної діяльності;
- формування в студентів принципів саморегуляції професійної діяльності;
- адекватного розуміння рівня власної професійної компетентності.

Однак, слід зазначити, що будь-які технічні засоби навчання, які застосовуються при змішаній формі навчання, відіграють при навчанні іноземних мов важливу, але все ж таки допоміжну роль: вони розширюють дидактичні можливості викладача, але в ніякому разі не підміняють його. Викладач завжди залишатиметься центральною ланкою системи навчання.

Отже, головна мета змішаного навчання полягає в тому, щоб використовувати найкорисніше з обох форматів – онлайн та оффлайн. Очні елементи можна використовувати для роботи по залученню студентів та глибокої інтерактивної практики. Щодо електронного навчання, воно дозволяє надати студентам мультимедійний контент в будь-який час та забезпечити гнучкість та зручність при навчанні.

Список використаних джерел

1. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. — М. : Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.
2. Blended Learning in K-12 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://en.wikib00ks.org/wiki/Categ0rv:Blended Learning in K-12>.
3. Desmet P., Strobbe J., Leuven K. U. ELT and Blended Language Learning: From theory to practice [Электронный ресурс]. — Систем, требования Microsoft Power Point. — Режим доступа: www.britishcouncil.org/ru/print-pageid=638293.
4. R. Garrison & H. Kanuka, «Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education» *Internet and Higher Education* 7 (2004). — С. 95—105.
5. Valiathan P. Blended Learning Models, 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.

V. BARKASI, T. FILIPPYEVA
Mykolaiv

FUTURE ENGLISH TEACHERS` METHODOLOGICAL COMPETENCE WHILE BLENDED LEARNING USAGE

The necessity of future English teachers` competence formation is viewed in the article. The authors regard methodological competence as a component of the professional-pedagogical competence, which includes knowledge, abilities and skills in methodology. It provides the opportunity to organize the educational activity properly and enhances teacher` professionalism. Blended learning is considered by the authors as a way of future English teachers` competence formation. Its conception is based on the combining of the `strong` sides of traditional education with the advantages of distance learning technologies. Blended learning offers real approach to solving one of the main tasks of traditional education – implementation and development of each student` full potential.

Key words: methodological competence, educational activity, blended learning, traditional education, distance learning technologies.

В. В. БАРКАСИ, Т. И. ФИЛИППЬЕВА
г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СМЕШАННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается необходимость формирования методической компетентности будущих учителей иностранных языков. Она включает методические знания, умения и навыки, необходимые учителю для успешного осуществления педагогической деятельности. Авторы считают смешанную форму обучения одним из способов формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков. Её концепция основана на объединении сильных сторон традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий. Смешанная форма обучения предлагает реальный подход к решению одной из основных задач обучения – реализацию и развитие потенциала каждого студента.

Ключевые слова: методическая компетентность, образовательная деятельность, смешанная форма обучения, традиционное образование, дистанционные технологии.

Стаття надійшла до редколегії 29.05.2015

УДК 371.132

М. І. БЕРЕГОВА

м. Миколаїв

masynya_epur@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті подано визначення таких понять як «деонтологія», «педагогічна деонтологія», спираючись на дослідження видатних педагогів минулого та сучасності. Проаналізовано основні дослідження науковців із деонтологічної підготовки корекційних педагогів. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури автор подає визначення деонтологічної компетентності корекційного педагога та її основні компоненти.

Ключові слова: деонтологія, педагогічна деонтологія, компетентність, деонтологічна компетентність корекційного педагога.

В останні роки дефектологія активно розвивається, з'являються інноваційні напрями корекційно-розвивальної роботи, розробляються нові способи корекції мовленнєвих порушень. Дослідники виділяють різноманітні шляхи оптимізації корекційно-розвивальної роботи, удосконалення професійної майстерності корекційних педагогів. Особливу увагу науковці звертають на деонтологічну підготовку корекційних педагогів.

Використання деонтологічного аспекту у підготовці майбутніх корекційних педагогів зумовлено тим, що сучасні освітні установи потребують висококваліфікованих фахівців, які мають ґрунтовні теоретичні знання з корекційної педагогіки, спеціальної психології, дисциплін медико-біологічного циклу, інформаційних технологій, вміють на високому педагогічному рівні взаємодіяти із всіма учасниками корекційно-виховного процесу.

Мета: проаналізувати теоретичні дослідження деонтологічної підготовки корекційних педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень деонтології, проблем професійної підготовки педагогічних працівників, дозволяє визначити різноманітні аспекти дослідження проблеми: розкриття загальних основ деонтології (И. Бентам, И. Кант, Дж. Милль, П. Сорокин), характеристики певних аспектів професійної деонтології (М. Петров, Л. Лещинський, Е. Вагнер, К. Левітан, О. Скакун, С. Сливка, В. Горшеньов, І. Бенедик, О. Шмоткін), визначення аспектів

професійної культури педагогічних працівників (С. Архангельський, Є. Барбина, О. Бойко, М. Васильєва, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кузьміна, Л. Нечепоренко, О. Пехота, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спирін, Т. Сущенко, В. Канкалик та ін.), проблеми освіти дорослих (Б. Ананьєв, В. Арешонков, С. Болтівець, О. Бондарчук, С. Вершловський, С. Змейов, Ю. Кулюткін, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пуцов, Т. Сорочан, М. Скрипник) тощо.

Різноманітні аспекти деонтологічної підготовки корекційного педагога вивчали В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.

Поняття «деонтологія» застосовують до багатьох сфер професійної діяльності людини: медичної, юридичної, управлінської, педагогічної, при чому у різних галузях науки воно має неоднозначне тлумачення. Термін «деонтологія» у 1834 році ввів англійський філософ І. Бентам, який вжив його для позначення учення про моральність. Деонтологія – розділ етики, у якому розглядається проблема обов'язку та обов'язкового [11, 57].

У сучасній філософії деонтологія, зазвичай, трактується як етика обов'язку, яка відрізняється від етики добра, або аксіології [8, 134].

Деонтологія – розділ етики, що вивчає проблеми обов'язку, сферу обов'язкового, всі форми моральних вимог та співвідношення їх [10, 678].

За українським дефектологічним словником, деонтологія – розділ етичної теорії (учення про мораль), у якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм. Це сукупність етичних норм, яких дотримуються працівники при виконанні своїх фахових обов'язків [2, 132].

Загальні основи деонтології розкрито у працях І. Бентама, І. Канта, Дж. Мілля, П. Сорюкіна; характеристика окремих аспектів професійної деонтології подана у дослідженнях М. Петрова, Л. Лещинського, Є. Вагнера, О. Скакуна та інших.

Необхідність особливої підготовки вчителя на основі усвідомлення ним певних вимог до власної педагогічної діяльності відзначали такі видатні педагоги минулого як П. Блонський, А. Дистервег, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький тощо.

Термін деонтологія у педагогіці запровадив у 1994 році К. М. Левітан. На його думку, педагогічна деонтологія має розробляти правила і норми поведінки учителя у сфері його професійної діяльності [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що висвітленням питань професійної підготовки педагога займалися С. Архангельський, Є. Барбіна, А. Бойко, М. Васильєва, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Євтух, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, В. Лозова, А. Мудрик, Л. Нечепоренко, О. Пехота, І. Прокопенко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Спірін, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, Г. Троцько, Р. Хмелюк та інші.

Низка праць присвячена дослідженню психологічних, педагогічних і культурологічних аспектів формування моральних уявлень учителя та ціннісних орієнтацій, переконань, принципів на різних етапах становлення його як фахівця (К. Гавриловець, Е. Гришин, В. Давидов, В. Журавльов, Л. Мітіна, В. Сластьонін). Сучасною педагогічною наукою визначено перелік професійно значущих якостей особистості вчителя, сформованість яких є необхідною умовою для виконання ним професійних обов'язків (Ф. Гоноболін, Е. Гришин, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.).

Проблему формування культури майбутнього педагога досліджували О. Барабанщи-

ков, В. Гриньова, І. Ісаєв, В. Сластьонін і інші. Галузь культури професійного спілкування досліджували такі науковці як В. Грехнев, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, А. Мудрик та ін. Розвиток творчого потенціалу вчителя розкривається у дослідженнях Ю. Бабанського, Т. Гераже, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Ю. Кулюткіна та ін.

Теоретичним підґрунтям педагогічної деонтології є педагогічна етика, яка є базовою складовою формування компетентності педагога та визначає етичні принципи його професійної поведінки у взаємостосунках з учнями, їх родичами, колегами по роботі та суспільством у цілому, тому із поняттям деонтологічної підготовки тісно переплітається поняття компетентності педагога.

За словником, компетентний означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 3) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [10].

Вперше у науковий апарат категорія «компетенція» була введена у 1960–1970 рр. У цей же період створюються передумови розмежування понять компетенція-компетентність. У 90-ті роки ХХ століття поняття «професійна компетентність» увійшло у педагогічну лексику і стало предметом спеціального вивчення. Проте, і зараз не існує єдності у розумінні сутності термінів «компетенція» і «компетентність».

У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» використовується для опису кінцевого результату навчання, а поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніш прийнятого орієнтира в педагогіці «знаю, що» [1, 12].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки при визначенні вимог до випускника вищих навчальних закладів широко застосовується термін «професійна компетентність».

Питаннями структури і сутності понять термінів «компетенція» і «компетентність» у галузі освіти займалися Н. Бібік, Н. Кузьміна, П. Борисов, С. Шишов, Дж. Равен, В. Краєвський, А. Хуторський та ін.

Розглядаючи професійні компетенції, більшість дослідників виділяють прості

(базові) компетенції, що формуються на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються, виявляються в певних видах діяльності, та ключові компетенції, надзвичайно складні для обліку і виміру, що проявляються у всіх видах діяльності, в усіх взаєминах особистості зі світом, характеризують духовний світ особистості та сенс її діяльності [6].

Доктор педагогічних наук, професор Васильєва М. П. у вітчизняній педагогіці стала основоположником учення про формування деонтологічної компетентності у системі сучасної педагогіки. У її працях обґрунтовано концепцію конструювання змісту деонтологічної підготовки як складника професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу з використанням методологічних підходів: системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного та аксіологічного; розроблено модель змісту деонтологічної підготовки педагога (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, аналітико-рефлексивний компоненти), умови її впровадження у навчальному процесі вищого навчального закладу [3].

Педагогічна етика є єдиною для різних педагогічних дисциплін. Проте, особливості кожної педагогічної спеціальності визначають неоднакове виявлення загальних принципів у різних дисциплінах.

Професійна діяльність корекційного педагога відрізняється від роботи вчителя у традиційній школі. Корекційно-розвивальна робота із дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання [7]. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму вчителя-дефектолога, його культури, духовності, моральності, тому деонтологічна компетентність відіграє важливу роль у підготовці корекційного педагога, зумовлена значимістю його роботи, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Підготовку майбутніх корекційних педагогів у вищих навчальних закладах вивчали В. Бондар, Л. Гренюк, С. Миронова, Н. Пахомо-

ва, Ю. Пінчук, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Томіч, М. Шеремет та ін.

М. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [12, 3–5].

Н. В. Савінова зазначає, що професійна компетентність учителя-логопеда визначається як комплексне поняття, що включає теоретичну, практичну, комунікативно-мовну, особистісну складові, які є необхідними для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх індивідуальних можливостей із обов'язковим застосуванням сучасних методів, прийомів, інноваційних технологій і форм роботи із зазначеною категорією дітей та їх родинами з метою надання необхідної допомоги.

Концепція підготовки педагогів корекційної галузі освіти завбачує не лише органічне поєднання практичної та теоретичної підготовки, забезпечення тісних взаємовигідних зв'язків зі школами-інтернатами для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, спеціальними дошкільними та соціально-реабілітаційними закладами, але й у створенні сприятливих умов для працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, які зможуть активно, інноваційно, творчо працювати в сучасних умовах реформування освіти [9].

Ми погоджуємося з думкою О. Колишкіна про те, що завданням педагогічної деонтології стосовно корекційної педагогіки полягає в обґрунтуванні високої моралі корекційного педагога, який виховує і навчає дітей із порушеннями фізичного й розумового розвитку. У більш вузькому значенні під деонтологічною компетентністю слід розуміти сукупність етичних норм професійної діяльності фахівців і співробітників, які працюють в корекційних установах. У межах етико-деонтологічної компетенції слід розглядати такт і етикет корекційного педагога, оцінювання

вчинків та дій педагога і всього персоналу навчально-виховних установ з етичних позицій [4, 429–437].

Таким чином, деонтологічна підготовка корекційного педагога характеризується як цілеспрямований і керований процес, який розпочинається у навчальному закладі й продовжується в процесі подальшої роботи, забезпечує його готовність до здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов й передбачає оволодіння знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності корекційного педагога, сформованість деонтологічної компетентності.

Деонтологічна компетентність корекційного педагога – це конкретні вміння та навички, необхідні корекційному педагогу для здійснення корекційно-розвивальної та виховної роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку. Деонтологічна компетентність включає у себе різноманітні компоненти, серед яких:

- комунікативна компетентність (корекційний педагог має вміти правильно спілкуватися із дітьми з вадами психофізичного розвитку, їх батьками, психологами, лікарями та іншими спеціалістами);
- психологічна компетентність (здатність корекційного педагога використовувати психологічні засоби в організації взаємодії під час корекційно-розвивального процесу);
- характер особистості – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність, людяність;
- теоретична підготовка (корекційний педагог на високому рівні має володіти не лише знаннями професійно-практичного циклу, а й досконало знати психологію, медико-біологічні дисципліни тощо);
- інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, уміння опрацювати різні види інформації);
- здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності;
- етична компетентність (дотримання корекційним педагогом етичних норм та правил поведінки) тощо.

Таким чином, у педагогічній науці є багато досліджень, присвячених деонтологічній підготовці педагогів, проте, досі не розкрито цілісний процес деонтологічної підготовки майбутнього корекційного педагога, спрямованої на формування деонтологічної компетентності, що забезпечує готовність корекційного педагога до здійснення нормативної поведінки в галузі практичної професійної діяльності. Виявлена проблема потребує з'ясування й обґрунтування концепції змісту деонтологічної підготовки корекційного педагога, розробки технології його реалізації в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. — К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — С. 9—67.
2. Вавіна Л. В. Український дефектологічний словник / Л. В. Вавіна, А. М. Висоцька, В. В. Засенко та ін. ; за ред. В. І. Бондаря. — К. : Милосердя України, 2001. — С. 132.
3. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. П. Васильєва; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2004. — 38 с.
4. Колишкін О. В. Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога / О. В. Колишкін // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. — № 4. — Суми, 2014. — С. 429—437.
5. Левітан К. М. Педагогічна деонтологія / К. М. Левітан. — Екатеринбург : Ділова книга, 1999. — 269 с.
6. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку / О. В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. — Серія № 19. — Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. — С. 153—158.
7. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. — Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. — 304 с.
8. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. — М. : Мысль, 2001. — С. 134.
9. Савінова Н. В. Акутальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів / Н. В. Савінова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. — № 9 (Ч. 1) — 2014. — С. 162—169.
10. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. — К. : Наукова думка, 1970–1980. — Т. 11. — С. 678.
11. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — С. 57.
12. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. — № 1. — 2011. — С. 3—5.

M. BERENOVA
Mykolayiv

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DEONTOLOGICAL TRAINING OF DEFECTOLOGIST

The article defines concepts such as «deontology», «pedagogical deontology», based on research of outstanding educators of the past and the present. The basic research of scientists from the deontological training of correctional educators analyzes. The author gives definition of deontological competence correctional educator and its main components on the basis of psychological and educational literature.

Key words: deontology, pedagogical deontology, competence, competence deontological of correctional educator.

М. И. БЕРЕГОВАЯ
г. Николаев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОРРЕКЦИОННЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье даны определения таких понятий как «деонтология», «педагогическая деонтология», опираясь на исследования выдающихся педагогов прошлого и современности. Проанализированы основные исследования ученых из деонтологической подготовки коррекционных педагогов. На основе изучения психолого-педагогической литературы автор дает определение деонтологической компетентности коррекционного педагога и ее основные компоненты.

Ключевые слова: деонтология, педагогическая деонтология, компетентность, деонтологическая компетентность коррекционного педагога.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 37.036

Ю. О. БЛУДОВА

м. Харків

julia_bludova@rambler.ru

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ КАТЕГОРІЇ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ

У статті розкритий вплив естетичного виховання та зокрема художньо-естетичного смаку на розвиток та формування особистості. Визначено, що художньо-естетичний смак – це здатність людини до оцінки творів, предметів, явищ, ситуацій з позиції художньо-естетичного ідеалу, об'єктивне відображення справжніх художньо-естетичних явищ. Описані суть та особливості основних категорій художньо-естетичного смаку: види смаків, форми смаків, модифікації смаків та рівні їх розвитку.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, види смаків, форми смаків, модифікації смаків, рівні розвитку смаків.

Модернізація системи освіти спонукає до глибоких соціальних, духовних й економічних зрушень. Національною концепцією виховання дітей і молоді визначено, що становлення української державності, інтеграція в європейське і світове співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, націю, пріоритети духовної культури. У зв'язку з цим набуття молодим поколінням соціального

досвіду буття людини з розвиненою духовністю, високою моральною, естетичною культурою передбачає оволодіння цінностями світового і народного мистецтва, а розвиток чуття прекрасного, здатності розуміти і цінити твори мистецтва розглядається як одне із завдань національної системи освіти.

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення має есте-

тичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство [6].

Естетичне виховання молоді є на сьогодні одним з актуальних завдань педагогічної науки.

Проблема естетичного виховання у естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти Е. Водовозової, П. Каптерева, С. Лисенкової, С. Русової, Е. Тихеєвої, К. Ушинського [4].

Розглядаючи структуру естетичного виховання Б. Ліхачов виділяє наступні його компоненти: художньо-естетичне сприйняття, естетичне відчуття, естетична потреба, естетична свідомість, естетичний ідеал, художньо-естетичний смак.

Художньо-естетичний смак як суспільна норма в оцінці прекрасного виражає здатність людини сприймати й оцінювати предмети та явища дійсності з точки зору їх естетичної і гуманістичної доцільності, яка виступає, з одного боку, як засіб регулювання естетичної діяльності людини, а з іншого – як засіб пізнання прекрасного. Смак не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого ставлення людини до навколишнього світу [2].

Саме тому перед сучасною педагогічною освітою постає завдання – формувати художньо-естетичний смак у підростаючого покоління.

Проблему естетичного виховання, розвитку і формування художньо-естетичного смаку, його роль в розумінні прекрасного розкривали у своїх працях вітчизняні та зарубіжні науковці (А. Ахметов, Г. Айзенк, І. Бех, М. Бредслі, О. Буров, В. Бутенко, Л. Виготський, Ю. Гільбух, С. Долуханов, А. Дусавицький, М. Євтух, А. Зись, І. Зязюн, Е. Ільєнков, Н. Калашник, В. Кенник, М. Киященко, В. Кліменко, Л. Коган, І. Лазарев, Ж. Лакост, Н. Лейзеров, А. Лосєв, О. Лук, Л. Масол, С. Мацюян, Н. Миропольська, В. Мозгот, М. Овсянников, В. Панченко, Я. Пономарьов, Л. Ритікова, В. Скатерищиков, Е. Фромм, В. Шестаков, Г. Шевченко).

Художньо-естетичний смак – це здатність людини до оцінки творів, предметів, явищ, ситуацій з позиції художньо-естетичного ідеалу, об'єктивне відображення справжніх художньо-естетичних явищ. Художньо-естетичний смак – це тендітне і складне уміння побачити, відчутти, зрозуміти в усьому обсязі об'єктивно прекрасне чи відразне, трагічне або комічне і висловити відповідне оціночне судження [5].

Мета статті – розкрити та проаналізувати суть та основні категорії художньо-естетичного смаку.

Хоча в різні сфери людського життя органічно вплетений естетичний смак, але це поняття є чимось неусвідомленим для більшості дорослих і молоді.

Знання того, як виникають естетичні смаки в процесі історичного розвитку людства, як вони формуються, набуваючи з часом досконалої форми, як вони крок за кроком усвідомлюються на теоретичному і духовно-практичному рівнях, є вельми важливими для сучасної філософської і педагогічної науки та практики навчання і виховання [2].

Що ж до сутності художньо-естетичного смаку то на думку Г. Ващенко естетичне виховання має два завдання: виховати художній смак і розуміння краси та розвинути творчі здібності учня [1]. Виховання смаку, естетичне виховання пов'язує зі смаком до творчості і до життя вчений Д. Ліхачов [5]. Н. Калашник вважає, що виховати естетичні смаки – значить навчити бачити красу життя у всіх її проявах [2].

Естетичний смак поєднує в собі важливі естетичні категорії, які перебувають у тісному взаємозв'язку та забезпечують цілісність поняття «естетичний смак». Сутнісні ознаки естетичного смаку представлені на рис. 1.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що художньо-естетичний смак існує у безлічі специфічних різновидів. Тому, аналізуючи смак як одну з основних категорій естетики, варто дослідити й інші, допоміжні категорії, які сприяють кращому розумінню функцій та умов формування або функціонування смаків.

Розглядають наступні категорії смаків за їх основою (рис. 2)



Рис. 1. Сутнісні ознаки естетичного смаку

Категорії смаків за їх основою			
<p>Види смаків</p> <p>(розрізняють за характерними особливостями їх носіїв – віком, статтю, етнічною чи професійною належністю)</p>	<p>Форми смаків</p> <p>(розрізняють в залежності від предмета смакової оцінки: – музичний смак; – літературний смак; – художній смак; смак до знань)</p>	<p>Модифікації смаків</p> <p>(розрізняють за ступенем відповідності естетичному ідеалу: – адекватний смак; – трансформований смак; – спотворений смак; – антисмак)</p>	<p>Рівні розвитку смаків</p> <p>(характеризують ступінь сформованості естетичних смаків як окремої особистості, так і певної соціальної групи чи суспільства)</p>

Рис. 2. Категорії смаків за їх основою

Для кращого розуміння і тлумачення поняття «естетичний смак» ми вважаємо за необхідне окремо розглянути кожен з поданих категорій.

Розглядаючи види смаків, доцільним є виокремлення аспектів розмежування смаків за їх носіями (Табл. 1).

Перший аспект поділу пов'язаний із професійною належністю їх носіїв. Перш за все мова йде про професійно орієнтовані смаки, тобто смаки професіоналів мистецьких галу-

зей. Та, зважаючи на умови праці, її характер, зміст, що також накладають відбиток на особливості естетичного сприйняття представників різних професій, можна стверджувати про наявність смаків у представників багатьох інших і навіть не мистецьких професій.

Другий аспект поділу пов'язаний зі статтю людини. Загальновизнано, що жіночі смаки є більш емоційно забарвлені. Саме жінкам притаманна естетична обдарованість, яка виявляється в оформленні інтер'єра, в одязі,

Таблиця 1

Класифікація смаків за їх носіями

I аспект	II аспект	III аспект	IV аспект	V аспект	VI аспект	VII аспект
поділ пов'язаний із професійною належністю їх носіїв	поділ пов'язаний зі статтю людини	поділ за національними, етнічними ознаками	поділ смаків на власні та запозичені	розрізнення смаків за віком їх носіїв	розрізнення смаків за соціальною належністю їх носіїв	пов'язаний з урахуванням соціокультурної спрямованості

аксесуарах, оригінальності зовнішнього вигляду. Та не можна не зазначити, що можуть існувати суттєві відмінності в залежності від віку, освіченості, заможності, приналежності до мистецтва, професії. Чоловічі ж смаки відображають в основному їх професії, ремесло, рівень майстерності, наявність певних уподобань, навичок, умінь, захоплень.

Третій аспект – поділ смаків за національними та етнічними ознаками. Національні смаки яскраво проявляються в оформленні осель, одягу, особливо це збереглося в сільській місцевості, де ще переважають національні традиції, обряди, уподобання. За смаками розрізняються також традиційні народні страви, причому не тільки їх фізіологічний смак, а й оформлення самих страв і столу.

Четвертим аспектом є поділ смаків на власні та запозичені. Особливо цю градацію слід враховувати у підлітковому віці, коли юнакам притаманна схильність до наслідування. Молодь прагне бути схожою на відомих акторів, моделей, літературних героїв та інших знаменитостей. Саме по собі явище позитивне, хоча і досить складне. Адже при наслідуванні чужих смаків відбувається певна їх уніфікація, хоча разом з тим спостерігається і урізноманітнення, індивідуалізація, оскільки запозичення чужих смаків та уподобань, як правило, не є механічним, а йде з урахуванням індивідуальних рис, особливостей кожної особистості [7].

П'ятий аспект пов'язаний з розрізненням смаків за віком їх носіїв. У різні вікові періоди спостерігаються й різні смакові переваги, симпатії та антипатії. Це відображається і в кольорі одягу і предметах побуту, інтер'єру, життєвому ритмі.

Шостим аспектом є розрізнення смаків за соціальною належністю їх носіїв. Цей аспект містить декілька різновидів смаків, як то:

- аристократичний смак – це вишуканий смак, носіями якого є люди високоосвічені, цінителі мистецтва, літератури;
- купецький смак – це прагнення вразити всіх своїм багатством, умінням жити «на широку ногу». Його носії – люди обмежені, позбавлені глибоких духовних запитів, яким властиве лише прагнення нагромаджувати, матеріально збагачуватися. Зазвичай це пишна, позбавлена

смаку обстановка, перевантажений прикрасами одяг;

- міщанський смак – це вульгаризований смак, який базується на примітивних, спотворених естетичних цінностях. Міщанин цінує лише матеріальні блага, хоча не завжди схильний виставляти їх напоказ. Його життєвий ідеал – затишний будинок з усіма вигодами, потрібними і непотрібними речами, єдине призначення яких – навіювати і підтримувати спокій хазяїна.

Нині ці різновиди смаків втратили свою чітку «соціальну адресність». «Соціальна міграція» означених різновидів смаків пояснюється особливостями способу життя людини, незалежно від її соціального походження чи соціального статусу, і залежить від її життєвої позиції, тих життєвих цілей, які вона ставить перед собою.

Сьомий аспект пов'язаний з урахуванням соціокультурної спрямованості. Це, зокрема, екологічні смаки, що відображають ставлення людини до збереження природи, позначаються на смаковій палітрі моди, одягу, меблів, інтер'єрів тощо[7].

Розглядаючи модифікації смаків, то їх можна розрізнити за ступенем відповідності смаків певного суб'єкта, окремого індивіда, певної групи чи суспільства в цілому. Виділяють такі поняття як вишуканий смак, адекватний смак, трансформований смак, спотворений смак і антисмак, зміст яких показано на рис. 3.

Що ж стосується рівнів естетичних смаків, то сучасні науковці виділяють наступні три рівні, що відображені на рис. 4.

I рівень – професійно-мистецтвознавчий. Він притаманний фахівцям в галузі літератури та мистецтва, а також самим літераторам і митцям;

II рівень – це смаки пересічних громадян із елементами загальної культури і достатньої освіти, які розуміють мистецтво на рівні глядачів;

III рівень – це різного роду побутові, стихійно сформовані та, як правило, не усвідомлені або, у кращому випадку, усвідомлені на духовно-практичному рівні, смаки людей, які не мають мистецтвознавчої освіти та соціокультурної підготовки.

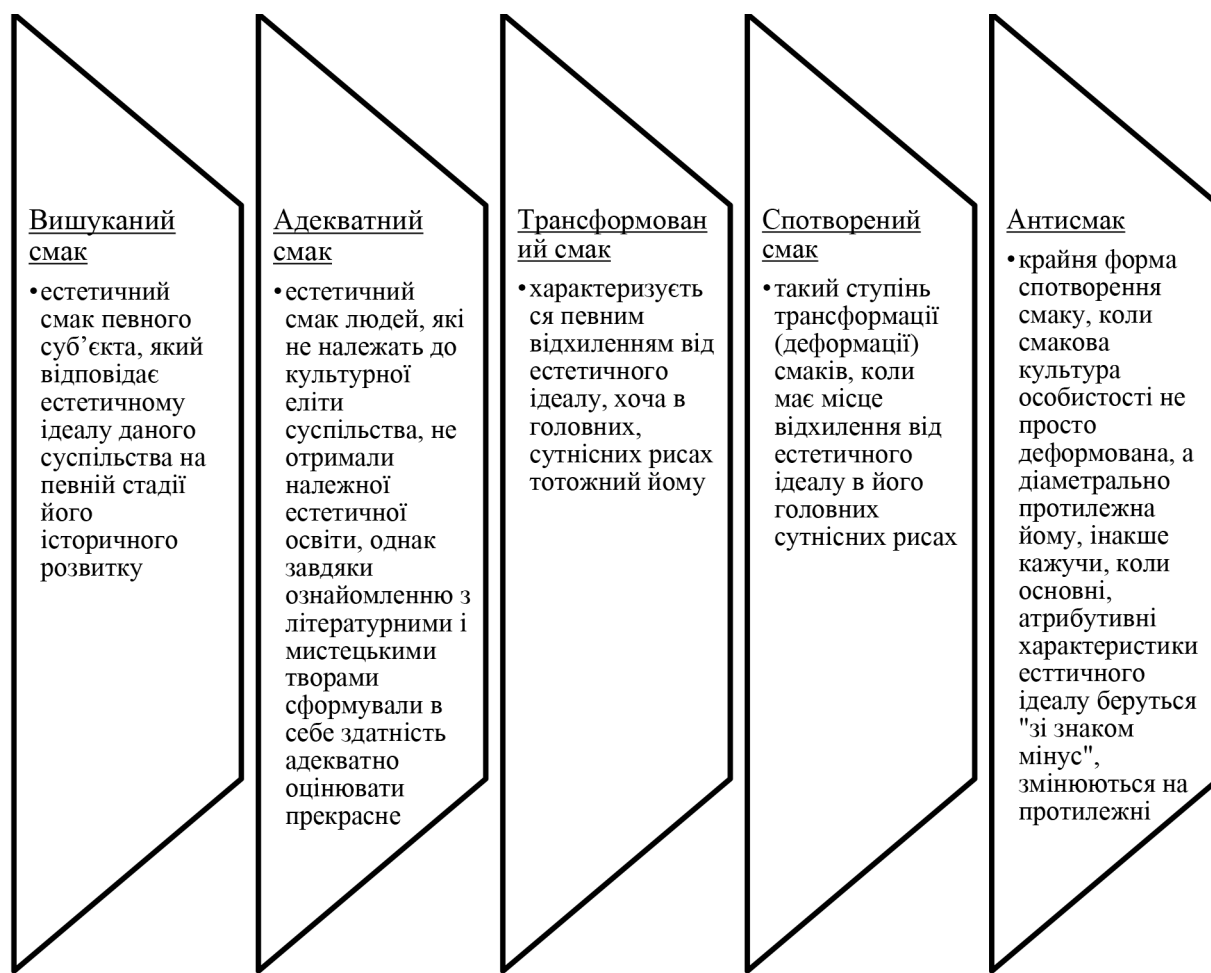


Рис. 3. Класифікація модифікації смаків за ступенем відповідності смаків певного суб'єкта естетичному ідеалу

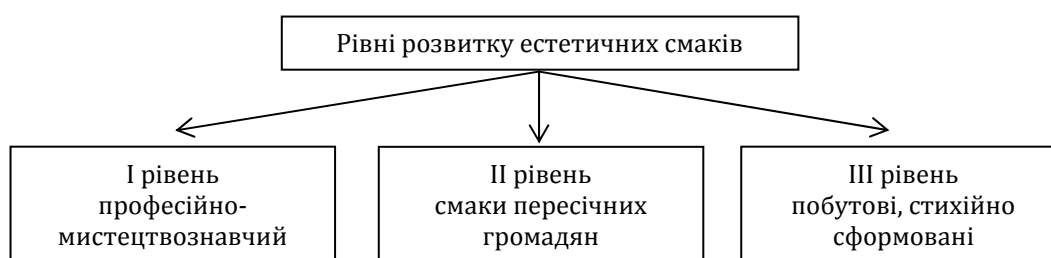


Рис. 4. Рівні естетичних смаків

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що художньо-естетичний смак є складним психічним утворенням, яке має комплексну природу, тому він «вписується» у загальну структуру особистості, її переконання, моральні погляди, вчинки тощо. Сформовані естетичні смаки впливають на всі сторони життя людини: вибір професії, життєвого шляху тощо [6].

Нині духовні потреби і естетичні смаки значної частини нашого суспільства, особливо молоді, потребують значного розвитку.

Огидне, як і прекрасне, здатне породжувати в людині широку гаму переживань: і відчуття, що підносять людський дух і стан спокійного спостереження, і збудження, що викликане відразою. Піднесені відчуття виникають тоді, коли в доведеній до досконалості

формі огидного проявляється добре й світле почуття.

Кожна людина унікальна, і з цього витікає своєрідність смаку кожної особистості. І як не важливе саме по собі виховання художньо-естетичного смаку, воно – не мета, а засіб прищеплення людині смаку не лише до мистецтва, але й до життя. Виховати в дитини художньо-естетичний смак – означає навчити його за допомогою мистецтва і через мистецтво бачити красу самого життя у всіх його проявах. Матеріали статті можуть бути використані в процесі вивчення особливостей формування художньо-естетичного смаку у дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, вихователів, молоді і батьків / Пед. т-во ім. Г. Ващенка. — Полтава : Полт. вісник, 1994. — С. 77.
2. Калашник Н. Г. Естетичні смаки і формування особистості: психологічні акценти : монографія / Н. Г. Калашник, О. А. Гнатенко. — К. ; Запоріжжя ; Луганськ : Альма-матер, 2008. — 276 с.
3. Калашник Н. Г. Прикладная густосоология: Пособие по формированию эстетических вкусов детей и молодежи / Н. Г. Калашник, Н. А. Зацепина. — Запорожье : Полиграф, 2004. — 255 с.
4. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема // Рідна школа. — 2006. — № 3. — С. 24—26.
5. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. — М. : Просвещение, 1985. — С. 20.
6. Радкіна В. Ф. Формування художньо-естетичного смаку як професійної якості майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Радкіна Валентина Федорівна. — Ізмаїл, 2004. — 206 с.
7. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи. — Харків : Колегіум, 2011. — С. 69—70.

Y. BLUDOVA
Kharkiv

THE ESSENCE AND CORE CATEGORIES OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE

The article shows the influence of aesthetic education and art and in particular on the development of aesthetic taste and personality formation. Determined that the artistic and aesthetic taste – is the ability of human to the evaluation works, objects, events, situations from the perspective of artistic and aesthetic ideal, objective reflection of true artistic and aesthetic phenomena. Described the essence and characteristics of the main categories of artistic and aesthetic taste: types of flavors, shapes tastes. modification of tastes and levels of development.

Key words: artistic and aesthetic taste, kinds of tastes, forms of tastes, modification of of tastes, level of of tastes.

Ю. А. БЛУДОВА
г. Харьков

СУТЬ И ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА

В статье раскрыто влияние эстетического воспитания и в частности художественно-эстетического вкуса на развитие и формирование личности. Определено, что художественно-эстетический вкус – это способность человека к оценке произведений, предметов, явлений, ситуаций с позиции художественно-эстетического идеала, объективное отражение настоящих художественно-эстетических явлений. Описаны суть и особенности основных категорий художественно-эстетического вкуса: виды вкусов, формы вкусов. модификации вкусов и уровне их развития.

Ключевые слова: Художественно-эстетический вкус, виды вкусов, формы вкусов, модификации вкусов, уровни развития вкусов.

Стаття надійшла до редколегії 24.07.2015

УДК 364.044.43

М. О. ВОЛОШЕНКО

м. Одеса

marussia_v@ukr.net

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИЧНО-КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті презентовано сутність та результати педагогічного експерименту, спрямованого на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.

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

Сьогодні вимагає підвищеної уваги до якості підготовки майбутніх соціальних працівників, адже від рівня їхньої кваліфікації залежить життя та здоров'я людей, які потребують підтримки та соціальної допомоги. Проте проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджуються науковцями-педагогами досить обмежено, що підкреслює актуальність започаткованого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що українські дослідники (О. П. Бартош, О. В. Загайко, А. Є. Кулікова, Н. О. Микитенко, О. В. Ольхович, О. П. Пічкач, Н. М. Собчак та ін.) ґрунтовно вивчають зарубіжний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників, приділяють увагу формуванню в них готовності до професійної діяльності (І. І. Боднарук, В. В. Савицька та ін.), професійної мобільності (Гордєєва Т. Є. та ін.), комунікативної компетентності (Д. М. Годлевська та ін.), гуманності (Н. В. Клименюк та ін.), відповідальності (О. П. Патинок та ін.). Водночас проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки, незважаючи на її соціальну значущість і актуальність, досі не стала об'єктом педагогічного дослідження.

Мета статті – розкрити сутність та презентувати результати педагогічного дослідження, спрямованого на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників

до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.

Започатковане дослідження передбачало виконання низки завдань, а саме: 1) теоретично обґрунтувати сутність і структуру феномена «підготовленість майбутнього соціального працівника до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки»; уточнити сутність поняття «профілактично-корекційна робота з підлітками девіантної поведінки»; 2) визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; 3) визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування досліджуваної підготовленості; 4) розробити, теоретично обґрунтувати й апробувати педагогічну модель її формування.

Профілактично-корекційну роботу з підлітками девіантної поведінки визначаємо як вид професійної діяльності соціальних працівників, спрямованої на виправлення наявних та попередження можливих відхилень у поведінці підлітка шляхом підвищення рівня його соціальної адаптації, що передбачає: переорієнтацію його мотиваційної сфери та системи цінностей; розкриття особистісного потенціалу; розширення соціальних зв'язків; формування позитивного соціального досвіду; залучення до виконання соціальних вимог. Профілактично-корекційна робота передбачає

також запобігання перетворенню девіантної поведінки підлітків у злочинну. Функціями профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки є такі: діагностична, організаційна, координаційно-посередницька, профілактична, прогностична, конфліктно-захисна, психологічної підтримки тощо.

Як складний вид професійної соціальної роботи, профілактично-корекційна робота з підлітками девіантної поведінки зумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників щодо неї у процесі навчання у ВНЗ та формування в них відповідної підготовленості до такої роботи.

Підготовленість майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки розглядаємо як таку їхню інтегративну характеристику, 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 у злочинну.

Структуру досліджуваної підготовленості утворили: мотиваційний компонент, що виражає спрямованість на вивчення та оволодіння знаннями, вміннями і навичками профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; когнітивний компонент, зумовлений знаннями щодо сутності та специфіки профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; операційний компонент, відображає сформованість професійно значущих умінь і навичок з профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; емоційно-вольовий компонент, що характеризує здатність до саморегуляції та керування своїм емоційним станом, спроможність аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності. Складовими мотиваційного компонента було обрано: мотиваційну орієнтацію майбутніх соціальних працівників у міжособистісних комунікаціях, потребу у професійному саморозвитку; когнітивного – знання сутності,

особливостей, форм та причин виникнення девіантної поведінки підлітків, їх вікових і психологічних особливостей, основних принципів, методів, форм і засобів профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків, а також нормативно-правових документів щодо соціально-правового захисту прав дитини; операційного – дидактичні, організаторські, комунікативні, діагностичні, перцептивні, сугестивні, академічні вміння; емоційно-вольового – самоконтроль у спілкуванні, управління власними емоціями, розпізнання емоцій інших людей, емпатія, аналіз та оцінювання власної діяльності, вольова саморегуляція.

Аналіз стану підготовки майбутніх соціальних працівників щодо формування їхньої підготовленості до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки здійснювали у трьох напрямках, що доповнювали один одний: провели пілотне діагностування, що мало на меті виявити думку працівників соціальних служб щодо їхньої підготовленості до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки та необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників до такої роботи; вивчили чинні навчальні програми з підготовки фахівців із соціальної роботи, зокрема аналізували їхню виробничу практику в соціальних службах в аспекті формування практичних умінь і навичок профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; виявили думку майбутніх соціальних працівників щодо їхньої підготовленості до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки. Проведений аналіз дозволив дійти висновку щодо необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки, пошуку та обґрунтування відповідних педагогічних умов і необхідних дидактичних засобів формування відповідної підготовленості.

В започаткованому дослідженні педагогічні умови розглядаємо як спеціально створений комплекс зовнішніх обставин, упровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє розвитку їхньої мотиваційної та емоційної вольової

сфери, формуванню знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.

Аналіз педагогічних досліджень вітчизняних науковців дозволив систематизувати педагогічні умови, які справляють позитивний вплив на ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ, зокрема підготовки до роботи з підлітками девіантної поведінки. Шляхом експертного оцінювання педагогічними умовами формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки у процесі їхньої професійної підготовки було визначено: забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; інтеграція знань щодо сутності профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; запровадження в процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників ситуаційного та тренінгового навчання щодо здійснення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; залучення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки у ситуаціях реальної професійної діяльності.

Визначені педагогічні умови формування досліджуваної підготовленості майбутніх соціальних працівників лягли в основу формувального етапу експерименту і були реалізовані в межах спеціально розробленого тренінг-курсу «Профілактично-корекційна робота з підлітками девіантної поведінки». Зазначений тренінг-курс передбачав 3 змістові модулі: «Теоретичні засади профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки» (18 годин лекційних занять та 8 годин – самостійної роботи); «Практичні засади профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки» (12 годин практичних занять, 18 годин – тренінгових занять і 20 годин – самостійної роботи); «Виконання профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки» (4 години практичних занять, 10 годин – самостійної роботи).

Формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-

корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки відбувалося в три етапи: перший етап – теоретичний – мав на меті систематизацію та узагальнення знань студентів; другий етап – практичний – формування вмінь та якостей, необхідних майбутнім соціальним працівникам для виконання профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; третій етап – закріплювальний – закріплення здобутих на попередніх етапах знань, умінь та якостей у процесі реальної професійної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови (забезпечення мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки) відбувалася впродовж усіх етапів; другої педагогічної умови (інтеграція знань щодо сутності профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки) – переважно впродовж теоретичного етапу; третьої педагогічної умови (упровадження в процес підготовки майбутніх соціальних працівників ситуаційного та тренінгового навчання щодо здійснення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки) – впродовж практичного та закріплювального етапів (практичні заняття на базі соціальних служб); четвертої педагогічної умови (залучення студентів до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки у ситуаціях реальної професійної діяльності) – впродовж закріплювального етапу.

Для виявлення результатів експериментально-дослідної роботи було визначено відповідний критеріальний апарат. Отже, критеріями сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки було обрано особистісний, змістовий, діяльнісний та регулятивний. Так, особистісний критерій відповідав мотиваційному компоненту в структурі підготовленості майбутніх соціальних працівників до корекційно-профілактичної роботи з підлітками девіантної поведінки та дозволяв виявити наявність у студентів ціннісно-мотиваційного підґрунтя до такої роботи. Змістовий критерій, зумовлений наявністю знань, необхідних для здійснення такої роботи, відповідав когнітивному компоненту досліджуваної

підготовленості. Діяльнісний критерій відповідав її операційному компоненту та передбачав оволодіння студентами комплексом взаємопов'язаних умінь, необхідних для проведення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки. Емоційно-вольовому компоненту підготовленості до корекційно-профілактичної роботи з підлітками девіантної поведінки відповідав регулятивний критерій, зумовлений здатністю майбутніх соціальних працівників до рефлексії та самоуправління в процесі взаємодії з підлітками девіантної поведінки.

Для визначення рівнів (високого, достатнього та низького) сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки було розроблено відповідну методику діагностування, що складалася з апробованих методик: «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях», «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку», «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (М. Шнайдер), «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдман), а також спеціально розробленого тесту успішності та ситуаційних завдань. Застосування математичного апарату дозволило виявити загальний рівень сформованості підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки за відомими рівнями сформованості окремих показників.

Зміст експериментально-дослідної роботи був представлений педагогічною моделлю формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки.

M. VOLOSHENKO
Odessa

RESULTS OF PEDAGOGIC RESEARCH ON READINESS OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS TO PREVENTIVE AND CORRECTIONAL WORK WITH ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

The article deals with the essence and results of pedagogical experiment aimed at the formation of readiness of future social workers to preventive, correctional work with adolescents with deviant behavior.

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

поведінки, яка складається із цільового, проєктувально-технологічного, структурного і діагностувального блоків.

Результати діагностування за розробленою методикою засвідчили позитивні зрушення щодо формування досліджуваної підготовленості в студентів Одеського національного політехнічного університету, які брали участь у тренінг-курсі «Профілактично-корекційна робота з підлітками девіантної поведінки», в межах якого були реалізовані зазначені педагогічні умови й апробовано педагогічну модель формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки. Так, кількість студентів із високим рівнем такої підготовленості зросла на 38,8%; з середнім рівнем зменшилася на 18,6%; з низьким – зменшилася на 28,2%. Традиційна професійна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи не дала таких позитивних результатів щодо формування досліджуваної підготовленості.

Статистична обробка отриманих кількісних результатів оцінювання рівнів сформованості досліджуваної підготовленості засвідчила їх статистичну значущість.

Список використаних джерел

1. Волошенко М. О. Аналіз феномена «підготовленість соціального працівника» в аспекті профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки / М. О. Волошенко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. — Миколаїв : Вид-во МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. — № 1 (48). — С. 68—71.
2. Волошенко М. О. Стан професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки / М. О. Волошенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. — Вип. 66. — Херсон : Вид-во ХДУ, 2014. — С. 426—429.
3. Корнещук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов: учебное пособие / В. В. Корнещук. — Одесса : Изд-во ВМВ, 2010. — 72 с.

М. А. ВОЛОШЕНКО

г. Одесса

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФИЛАКТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены сущность и результаты педагогического эксперимента, направленного на формирование подготовленности будущих социальных работников к профилактико-коррекционной работе с подростками девиантного поведения.

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

Стаття надійшла до редколегії 21.07.2015

УДК 371.68.378.041:80(045)

М. М. ВОРНИК

м. Хмельницький

m.vornyk@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-САМОСТЕЙНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

У статті проаналізовано різні наукові підходи щодо вивчення проблеми організації самостійної роботи студентів-філологів; досліджено принципи організації самостійної роботи студентів з іноземної мови (індивідуалізації, активності, систематичності, послідовності, наочності, свідомості та самостійності); охарактеризовано шляхи професійного саморозвитку майбутнього фахівця та умови його успішної організації; обґрунтовано пріоритетність застосування мультимедійних технологій у процесі організації самостійної роботи студентів-філологів, оскільки вони орієнтовані на розвиток професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, сприяють розвитку їх професійних та креативних здібностей, формують фахові компетенції.

Ключові слова: самостійна робота, студенти-філологи, професійний саморозвиток, мультимедійні технології.

За сучасних умов реструктуризації системи вищої освіти України та реорганізації галузі міжнародних відносин, розширюються повноваження та нові перспективи розвитку навчально-виховного процесу ВНЗ. В основу співпраці викладачів та студентів покладено застосування провідних інноваційних методів та технологій навчання, результатом впровадження яких є якісний показник.

Процес інтеграції України в європейський освітній простір забезпечив перехід традиційної системи вищої освіти на зразок європейської кредитно-трансферної системи. Пріоритетом вищої освіти України європейського зразка визначено індивідуально-диференційований підхід, в основу якого покладено спрямованість студентів до самоосві-

тньої діяльності та самовдосконалення себе як майбутнього професіонала. Саме організація індивідуально-самостійної роботи студентів зорієнтована на розвиток творчих, пізнавальних інтересів студентів, сприяє поглибленню професійних знань, удосконаленню умінь та навичок студента з обраного фаху, спрямована на самоосвіту, самовиховання та самовдосконалення студента.

Самостійна робота студентів-філологів з іноземної мови займає чільне місце у навчально-виховному процесі ВНЗ, оскільки саме такий вид роботи сприяє творчому професійному саморозвитку студентів, формуванню їх індивідуальності та самостійності у вивченні іноземних мов. Постає необхідність вивчення проблеми організації індивідуаль-

но-самостійної роботи студентів з іноземної мови засобами мультимедійних технологій за сучасних умов розвитку освіти.

Європейські вимоги розвитку сучасної науки та освіти орієнтовані на особистість студента, його індивідуальний та творчий розвиток. Керуючись науковими дослідженнями провідних науковців (В. Безпалька, В. Бондаря, І. Задорожної, І. Зимньої, В. Малихіна, С. Кожушко, С. Кустовського, Є. Полата, П. Підкасистого, Н. Ягельської та ін.) досліджено, що саме коректна організація самостійної роботи студентів з іноземної мови сприятиме успішному професійному зростанню студентів-філологів. Проте додаткового вивчення потребує застосування мультимедійних засобів навчання іноземної мови у процесі самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Метою статті є обґрунтувати організацію індивідуально-самостійної роботи студентів-філологів мультимедійними засобами в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено, що метою державної політики щодо розвитку освіти є створення умов для розвитку особистості та її творчої самореалізації через формування в молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей, навичок самостійного наукового пізнання та стимулювання особистісного і професійного саморозвитку [9].

Згідно вимог кредитно-трансферної системи навчання, студент повинен займатися самостійною навчальною діяльністю, а викладач виступає лише у ролі наставника-помічника. Тому, відповідно до навчальних планів ВНЗ, які ґрунтуються на оновленому законі «Про вищу освіту» (2014 р.) кількість годин аудиторної роботи зменшено, проте збільшено кількість годин виділених на індивідуально-самостійну роботу студента. Успішна організація самостійної роботи студентів у ВНЗ вимагає педагогічної компетентності викладачів закладу та їх професійних умінь співпрацювати зі студентами.

Самостійну роботу студентів ВНЗ науковці розглядають як:

- самостійне опрацювання навчального матеріалу з використанням інтерактив-

них методик та технологій (інтегроване і проблемне навчання в малих групах, кейс-методики, дидактичні ігри, новітні інформаційні технології та технічні засоби навчання та ін.) [7];

- форму активної пізнавальної діяльності, що виконується одним студентом або групою за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої допомоги (підготовка до практичних занять, поповнення лексичного запасу, вдосконалення знань у галузі граматики, участь у іншомовних наукових конференціях, написання статей, тез) [6];
- формування мовленнєвої, навчальної, професійної компетенції (вмінь і навичок користуватися іноземною мовою як засобом створення й підтримання міжособистісних зв'язків, засобом отримання професійної інформації), стимулювання позитивного відношення до процесу безперервної самоосвіти, розвиток самостійності як риси особистості [12];
- форму організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання й індивідуальних потреб на аудиторних заняттях або в поза аудиторний час, з метою оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями [11].

Ґрунтуючись на аналізі праць науковців та власному педагогічному досвіді, доцільно зазначити, що самостійно-індивідуальна робота студентів з іноземної мови, як спосіб саморозвитку, повинна бути професійно мотивована викладачем з чітко поставленими цілями, завданнями та методичними рекомендаціями, яка в кінцевому результаті буде представлена студентом із підтвердженням відповідних результатів та оцінена викладачем.

Основними мотивами самостійної діяльності студентів визначено: свідоме прагнення до розширення власного кругозору, отримання нової інформації з провідних джерел, конкуренція серед одногрупників, ерудованість, удосконалення набутих умінь та навичок з іноземної мови.

Науковцями визначено принципи, якими необхідно керуватись у ході організації самостійної роботи студентів з англійської мови [6, 77]:

- принцип індивідуалізації навчання;

- принцип чіткості та визначеності матеріалу;
- принцип активності студентів;
- принцип доступності навчального матеріалу;
- принцип систематичності та послідовності;
- принцип наочності матеріалу;
- принцип наявності єдиних вимог до самостійної роботи;
- принцип свідомості та самостійності навчання;
- принцип зв'язку із життям.

Керуючись означеними принципами організації індивідуально-самостійної роботи з іноземної мови, доцільно зауважити, що в основу принципу індивідуалізації навчання покладено аксіологічний підхід, де особистість студента розглядається як найвища цінність, а завдання для самостійної роботи викладачі готують згідно з індивідуальними особливостями і потребами студентів. Студентам значно легше працювати самостійно, якщо завдання чітко поставлені та аргументовані до виконання, а також принцип активності до навчально-пошукової діяльності спрацьовує здебільшого за умови доступності та наочності навчального матеріалу. Якісний показник та ефективний результат засвоєння знань, набуття умінь та навичок з іноземної мови ґрунтується на принципі систематичності та послідовності виконання завдань самостійної роботи з англійської мови. Свідомий підхід та самостійність реалізації поставлених завдань самостійної діяльності студента-філолога є невід'ємною складовою професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

Схиляємось до думки С. Гончаренка [2], Р. Гуревича [3], І. Зязюна [4] і А. Сущенко, які трактують саморозвиток як невід'ємну складову професійної діяльності, як процес якісної, цілеспрямованої, свідомої зміни особистісної сфери фахівця, що забезпечує формування дослідницької культури.

Професійний саморозвиток – це інтеграція та реалізація у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань та умінь, якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу; це динамічний та неперервний процес самопроекування особистості. Самовихован-

ня, самоосвіта, самовдосконалення у поєднанні з професійною діяльністю – засоби професійного саморозвитку, – зазначає Л. Мітіна [8].

Особистісний саморозвиток вважають якісним показником процесу становлення суб'єктності людини, при цьому система, що розвивається, повинна бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати себе [1]. Професійно-особистісне становлення студента здійснюється за допомогою самопізнання, самоосвіти, самоорганізації, самооцінки, саморегуляції як прагнення самоактуалізувати на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, дослідницької діяльності, оскільки творча самореалізація – важливий стимул неперервного процесу саморозвитку [5].

Професійно-особистісний саморозвиток у процесі самостійної роботи студентів-філологів – це усвідомлена освітня та виховна діяльність, спрямована на розвиток особистісних (інтелектуальних якостей), удосконалення професійних (знань, умінь, навичок) з іноземної мови, а також творчих здібностей особистості майбутніх філологів.

Під час підготовки майбутніх філологів нами були використані умови успішної організації саморозвитку студентів, визначені Т. Паштовим [10, 11]:

- усвідомлення студентом цілей, завдань і можливостей свого розвитку та саморозвитку;
- спрямованість студентів на творчий саморозвиток особистості у процесі навчальної діяльності;
- створення особливої ситуації розвитку – специфічної системи відносин педагога і студента, що характеризуються відкритістю та довірою;
- організація поетапної системи умов, спрямованих на формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, до процесу самовдосконалення в контексті особистісно орієнтованого навчання;
- розробка дидактичних засобів, матеріалів з підготовки до саморозвитку майбутніх філологів;
- створення індивідуальних планів творчого саморозвитку студентів в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у вищому навчальному закладі;

- врахування загальнодидактичних та методичних принципів в організації саморозвитку майбутніх учителів.

Означені умови зумовлюють потребу в саморозвитку (самоосвіті, самовихованні та самонавчанні) у процесі самостійної роботи студентів, з метою удосконалення професійно-особистісних якостей майбутнього філолога, професійних знань та умінь, а також сприяють розвитку творчих здібностей майбутнього учителя іноземної мови не тільки у процесі професійно-педагогічної підготовки, а і в подальшому професійному зростанні.

В умовах організації саморозвитку студентів та реалізації принципів, які зумовлюють успішність самостійної роботи студентів-філологів, доцільно застосовувати мультимедійні технології навчання, з метою активізації діяльності студентів та формування їх мотивації до вивчення іноземних мов. Використання різноманітних комп'ютерних програм дозволяє користуватись електронною довідковою літературою; переглядати іншомовні передачі, фільми тощо, здійснювати їх переклад, обговорювання; відпрацьовувати граматичні конструкції, удосконалюючи навички усного та писемного мовлення. Британська Рада в Україні, компанія «Лінгвіст» та інші, пропонують в режимі он-лайн чимало інтерактивних методів, засобів та технологій навчання іноземної мови з метою покращення знань, умінь та навичок міжкультурної комунікації.

У навчально-виховному процесі підготовки майбутніх філологів, викладачі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії активно застосовують інтерактивні форми та методи навчання, а також мультимедійні засоби навчання, що дозволяють активізувати аудиторну та поза аудиторну роботу студентів. Самостійна робота студентів з англійської мови базується на принципах зазначених вище, а також організована таким чином, щоб викликати інтерес студентів та активізувати їх творчі здібності.

Аналізуючи нові плани та програми навчання іноземних мов у ВНЗ використання мультимедійних технологій є пріоритетним. Сучасна концепція навчання іноземних мов базується на активному використанні комп'ютера та мережі Інтернет, оскільки такі те-

хнології навчання сприяють підвищенню рівня інтенсивності та ефективності навчання іноземних мов, як в аудиторний так і поза аудиторний час. Самостійна робота студентів з іноземної мови у навчально-виховному процесі займає чільне місце, оскільки не менше як 50% навчального часу відведено на самостійне опрацювання студентами матеріалу, тому використання комп'ютера, як мультимедійного засобу є досить аргументоване. Сучасні студенти здебільшого користуються он-лайн бібліотеками з метою пошуку інформації при підготовці тез, статей, реферативних повідомлень, презентацій, проектів тощо. Аналізуючи твердження студентів, з позиції поглиблення мовленнєвої компетенції, досить ефективним виявилось skype-спілкування та e-mail листування з іншомовними студентами. Використання ресурсів інтернет-сайтів Британської Ради в Україні також несе вагому цінність у поглибленні умінь та навичок використання іноземної мови у різних життєвих ситуаціях (вебінари, інтернет-конференції, skype-спілкування з носіями мови, перегляд відеофільмів, граматичні тренінги з можливістю самоперевірки тощо).

У експерименті, щодо вивчення ефективності застосування мультимедійних технологій у процесі самостійної роботи з іноземної мови, було задіяно дві групи студентів напрямку підготовки «Філологія. Мова та література (англійська)». Обидві групи студентів отримали певні завдання на самостійне опрацювання, проте одні завдання були спрямовані на використання мультимедійних технологій, зокрема комп'ютера з метою аудіювання текстів, перегляду фільмів, виконання презентацій, проектів тощо, а інші завдання вимагали роботи з паперовими підручниками. Як було з'ясовано у ході спільного проекту представлення результатів самостійної роботи, студенти, які використовували мультимедійні технології, виявились більш ерудованішими, кмітливішими, із глибоким зацікавленням представляли свої результати, а також рівень їх підготовки виявився вищим.

Самостійна робота тісно пов'язана з аудиторною, так як вони абсолютно взаємопов'язані, оскільки результати самостійних

надбань студентів реалізують та оцінюють на практичних заняттях з подальшим аналізом та рекомендаціями. Таким чином, простежуємо вагомі переваги самостійної роботи студентів-філологів з використанням мультимедійних технологій, оскільки пріоритетними завданнями вищої школи в умовах реструктуризації постає підготовка майбутнього фахівця, конкурентоздатного на міжнародному ринку праці.

Професійна спрямованість та мотивація процесу самостійної роботи студента-філолога є підґрунтям успішного саморозвитку у майбутній професійній діяльності. В рамках підготовки студентів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах за умов кредитно-модульної системи навчання, дедалі більшої актуальності набувають інтеграційні технології навчання, які орієнтовані на професійно-особистісні якості майбутнього фахівця, сприяють розвитку їх професійних та креативних здібностей, формують фахові компетенції. Тому, саме активізація пошуку шляхів удосконалення самостійної роботи студентів-філологів з іноземної мови у навчально-виховному процесі ВНЗ є ключовим поняттям у модернізації сучасної системи освіти.

Перспективами подальших розвідок визначено запровадження інтернет-блогів у вивченні іноземної мови, з метою покращення якості підготовки майбутніх філологів.

Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 334 с.
2. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. —

М. VORNYK

Khmelnitskyi

THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL INDEPENDENT WORK OF STUDENT-PHILOLOGIES BY THE MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

The article deals with researching the various scientific approaches to the study of the problem of students-philologists' independent work; the principles of independent work of students in a foreign language (individualization, activity, systematic, consistency, clarity, consciousness and independence) are studied; described the ways of future specialists' professional self-development and conditions of its successful organization; proved the priority of multimedia technology using in the organization of independent work of students-philologists because they are focused on the development of professional and personal qualities of future specialist, contribute to the development of their professional and creative abilities, form professional competence.

Key words: independent work, students-philologists, professional self-development and multimedia technology.

[2-е вид., випр. і доп.]. — Вінниця : Книга-Вега, 2003. — 416 с.

3. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза и профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Григоренко. — Кривой Рог, 1991. — 162 с.
4. Заремба Л. В. Формирование у студентов пединститутов готовности к организации внеурочной деятельности учащихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Заремба Людмила Васильевна. — К., 1990. — 154 с.
5. Зіненко І. М. Можливості використання проблемного підходу щодо формування ключових компетентностей на уроках математики [Електронний ресурс] / І. М. Зіненко. — Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dmpd/2009_32/32/64-68_32_2009.pdf.
6. Котова А. В. Основні принципи організації самостійної роботи студентів з англійської мови [Електронний ресурс] / А. В. Котова. — Режим доступу : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/301.pdf>.
7. Кустовський С. М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С. М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2006. — № 6. — С. 48—53.
8. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. — [2-ге вид., доп. і випр.]. — К. : МАУП, 2003. — 168 с.
9. Макаренко А. С. Книга для батьків. Лекції про виховання / А. С. Макаренко. — К. : Радянська школа, 1972. — 335 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.ukred.com.
11. Ягельська Н. В. Зміст самостійної роботи майбутніх економістів у процесі оволодіння англійською мовою / Н. В. Ягельська // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. — 2006. — Вип. 10. — С. 148—154.
12. Ярославцева К. В. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / К. В. Ярославцева, Д. І. Смужаниця. — Режим доступу : <http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/lib>.

М. Н. ВОРНЫК
г. Хмельницький

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-САМОСТЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье проанализированы различные научные подходы к изучению проблемы организации самостоятельной работы студентов-филологов; исследованы принципы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку (индивидуализации, активности, систематичности, последовательности, наглядности, сознательности и самостоятельности); охарактеризованы пути профессионального саморазвития будущего специалиста и условия его успешной организации; обоснованно приоритетность мультимедийных технологий в процессе организации самостоятельной работы студентов-филологов, поскольку они ориентированы на развитие профессионально-личностных качеств будущего специалиста, способствуют развитию их профессиональных и креативных способностей, формируют профессиональные компетенции.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты-филологи, профессиональное саморазвитие, мультимедийные технологии.

Стаття надійшла до редколегії 13.08.2015

УДК 376

В. І. ГАЛУЩЕНКО

м. Одеса

victoria.galushchenko@ukr.net

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Наукова стаття порушує питання вдосконалення шляхів реабілітаційних заходів, спрямованих на розвиток мовленнєвого дихання у дітей з важкими вадами мовлення. Правильне мовленнєве дихання дає можливість при меншій витраті м'язової енергії мовленнєвого апарату досягти максимуму звучності, більш економно витратити повітря. При важких розладах мовлення завжди страждає дихальна функція. При цьому мовленнєве дихання сформовано недостатньо, життєва ємність легень знижена, мовленнєвий видих більш короткий, ніж вдих, сила видиху недостатня. Формування мовленнєвого дихання – є невід'ємною складовою успішного розвитку дітей з мовленнєвою патологією. Позитивної динаміки можливо досягти тільки при інтеграції та інноваційній адаптації педагогічних методик, з включенням нетрадиційних методів в систему роботи з подолання мовленнєвих порушень у дітей означеної патології. Проаналізовано систему роботи з розвитку мовленнєвого дихання з використанням здоров'язберігаючих технологій, а саме, полісенсорного та поліфункціонального обладнання.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, розвиток мовленнєвого дихання, дошкільний вік, тяжкі розлади мовлення, корекційно-виховна робота.

Проблема навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки на сучасному етапі її розвитку [2, 34–39]. Особливо актуальним є навчання і виховання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, оскільки саме в ці періоди порушення мов-

лення можливо скоротити та подолати, що значно допоможе дитині в подальшому навчанні в школі і в соціальній адаптації. Дошкільний вік є вирішальним етапом у формуванні фундаменту фізичного і психічного здоров'я дитини. В цей період йде інтенсивний розвиток органів і становлення функціо-

нальних систем організму. За останні роки на Україні спостерігається тенденція погіршення здоров'я дітей, що визначає необхідність пошуку механізмів, що дозволяють змінити цю ситуацію.

Логопедична практика показує, що з кожним роком збільшується кількість дітей з дизартрією, стертими формами дизартрії, моторною, сенсорною алалією, заїканням, ринолалією [3; 6; 8; 10]. У зв'язку з цим в останні роки серед логопедів отримало широке впровадження у корекційно-виховний процес логопедичних та здоров'язберігаючих технологій тощо. Автори корекційних методик щодо усунення тяжким розладів мовлення значну роль відводять розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання, що у дітей із зазначеними патологіями порушене (С. Конопляста, М. Шеремет, Л. Лопатіна, О. Приходько, Л. Волкова, В. Селіверстов, А. Іполітова, З. Репіна, М. Хватцев та інші).

Вирішальна роль у розвитку мовлення дитини належить мовленнєвому диханню. У ході мовленнєвого розвитку виробляється специфічний «мовленнєвий» механізм дихання, отже, виробляються і специфічні «мовленнєві» рухи діафрагми. У процесі усного мовлення діафрагма багаторазово виробляє тонко диференційовані коливальні рухи, що забезпечують мовленнєве дихання та звуковимову. Дихання входить у складну функціональну мовленнєву систему. Периферичні органи слуху, дихання, голосу, артикуляції нерозривно пов'язані і взаємодіють між собою на різних рівнях під контролем ЦНС. Кожен з органів мовлення має свою функцію. На думку А. Р. Лурія, порушення однієї з них відібрається на діяльності інших органів. Тому так важлива роль дихання як «пускового механізму» початку постанови звуковимови, голосоподачі, голосоведіння в логопедичній практиці [1; 3; 5].

Таким чином, мовленнєве дихання являє собою систему довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з виробництвом усного мовлення. Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовленнєвому програмуванню, а значить – семантичному, лексико-граматичному та інтонаційному наповненню висловлювання.

Як відомо, при важких формах патології у дітей з порушеннями мовлення страждає як лексико-граматична сторона мовлення, так і звукова. У цілому ряді випадків відзначаються порушення просодичної сторони мовлення. Ці порушення відзначаються в структурі дефекту при дизартрії, загальному недорозвитку мовлення, при фонетико-фонематичному недорозвиненні, при заїкання тощо.

У численних логопедичних дослідженнях (О. Алмазова, І. Єрмакова, Є. Лаврова, О. Орлова, С. Таптанова, С. Конопляста, В. Галущенко) відзначається, що в структурі дефекту у багатьох дітей з порушеннями мовлення виявляються проблеми в просодичному оформленні висловлювання, страждає темп, ритм, є значні зміни голосу, порушується мовленнєве дихання. Розроблено цілий ряд систем з корекції названих порушень мовлення, в яких пропонуються комплекси вправ з корекції мовленнєвого дихання. Якщо мовленнєве дихання в онтогенезі формується у дітей без відхилень у розвитку спонтанно в міру становлення мовленнєвої функції, то у дітей з мовленнєвими порушеннями воно розвивається патологічно. У процесі мовленнєвого висловлювання у них відзначаються затримки дихання, судомні скорочення м'язів діафрагми і грудної клітини, додаткові вдихи. Крім можливості появи судомної активності в м'язах дихального апарату і порушення мовленнєвого видиху, у таких дітей відзначається недостатній обсяг вдихуваного повітря перед початком мовленнєвого висловлювання, а також скорочений і нераціонально використовуваний мовленнєвий видих. Вимова окремих слів відбувається в різні фази дихання – як на вдиху, так і на видиху.

Розвиток мовленнєвого дихання у дитини починається паралельно з розвитком мовлення. Вже у віці 3–6 місяців йде підготовка дихальної системи до реалізації голосових реакцій, тобто на ранній стадії мовленнєвого онтогенезу йде дифузне відпрацювання координації фонаторно-дихальних механізмів, що лежать в основі усного, експресивного мовлення (Л. Волкова, М. Хватцев).

У дошкільному віці у дітей в процесі мовленнєвого розвитку одночасно формується зв'язне мовлення і мовленнєве дихання. У

здорових дітей в 4-6-річному віці, які не мають мовленнєвої патології, грудобрюшне та мовленнєве дихання знаходяться в стадії інтенсивного формування. У процесі видиху спостерігається вимова лише окремих однокладових слів. Фразове мовлення дітей цього віку характеризується неплавним, із затримкою дихання, як у фазі вдиху, так і видиху, додатковими вдихами в процесі мовлення. Це свідчить про незрілість координаційних взаємин між артикуляцією і диханням в процесі усного мовлення, відсутності розвиненого мовленнєвого дихання [1; 7; 9].

Відомо, що при корекції мовленнєвих порушень у дошкільному закладі корекційно-виховна робота здійснюється найбільш ефективно, якщо має місце взаємодія і наступність у роботі логопеда і вихователя. Це визначає актуальність вдосконалення роботи з корекції мовленнєвого дихання в рамках діяльності вихователя.

За результатами дослідження можливо зробити наступні узагальнені висновки щодо стану органів дихання та голосоутворення в дітей із порушеннями мовлення. У дітей під час виконання завдань спостерігаються: 1) додаткові спазматичні вдихи, форсованість дихальних вправ; 2) відзначається короткий, поверхневий вдих, слабкість видиху, зміщення напрямку видихуваного повітря, зумовлене геміпарезами, нерівномірний поштовхоподібний вдих; 3) недостатня сформованість правильних схем дихання, що вказує на відсутність цілеспрямованих форм роботи з розвитку мовленнєвого дихання.

У логопедії існують окремі методики, спрямовані на відновлення цієї важливої функції, як мовленнєве дихання, а саме: диференціація ротового і носового видиху у дітей з ринолалією (А. Іполітова, С. Конопляста); зняття напруги з м'язів всього тіла і органів артикуляції у дітей, що заїкаються (В. Різвяної, Є. Пелінге); оздоровлюючі і цілющі методики К. Бутейко, А. Стрельнікової; образна гімнастика М. Норбекова, Є. Гуляєва та ін. Суть цих методик полягає в усвідомленому управлінні всіма фазами акту дихання через тренування дихальних м'язів і регулювання роботи дихального центру, що впливає на оздоровлення організму.

Існуючі у логопедії розроблені сучасні інноваційні методики використовуються педагогами частково, і їх приходится адаптувати у логопедичній практиці, оскільки тренінгові комплекси нецікаві дітям, важкі для них і малозрозумілі. Крім того, не всі з них відповідають природі дитини. Значна частина методик не враховує положення А. А. Леонтьєва, А. Р. Лурія про мотивації як головного чинника, що визначає якісне породження мовленнєвого висловлювання. В даний час також недостатньо розроблені питання позитивної мотивації правильного дихання в ході корекції мовлення, образності, формування уваги до відчуттів в акті дихання, використання нестандартного обладнання, що оптимізує процес постановки мовленнєвого дихання.

Впровадження у корекційній роботі здоров'язберігаючих технологій формування правильного мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку, спрямованих на фізичний розвиток і зміцнення здоров'я дітей з мовленнєвою патологією, на розвиток фізичних якостей та рухової активності, на цілеспрямований вплив на дихальну і голосоутворюючу функціональні системи організму з метою подолання тяжких розладів мовлення, на оптимізацію корекційного процесу з використанням полісенсорного обладнання. Нестандартне обладнання може відтворити різну мету, тим самим стає поліфункціональним і включає в себе сухий басейн, фітбол, апарат triflo-II, активізуючі тактильні стежки, бульбашкові змагання, підвісні конструкції, масажні килимки, фонотеку, стимульно-яскраві образи тварин та героїв казок, як елемент активізації видиху.

Корекційну роботу за означеним напрямком умовно можна розділити на два блоки: релаксаційно-заохочуваний (що вирішує завдання опосередкованого масажу та релаксації, розгальмовування мовленнєвих зон, психо-соматичної стабільності, стимуляції кінестезій різних сенсорно-перцептивних модальностей) і активізаційно-руховий (стимулює рухові функції і нервово-психічні процеси, тренує дихальну мускулатуру, формує просодичні характеристики мовлення).

На I етапі створюється фундамент для формування правильного дихання на основі

збережених функціональних систем дитячого організму. Спираючись на наявні у дитини дихальні і рухові навички, ми вчимо спрямовувати увагу на той орган, що піддається корекції, і до самого акту дихання; зберігати вертикаль хребта. Засобом реалізації цих завдань є вправи і емоційно-ігрові настрої. Так, вправи «Дельфін у басейні», «Цуцня пливе», «Мишко запізнився» спонукають дітей до відчуття утрированого дихання, регуляції його частоти та місця виникнення. Вправа «Дельфін у басейні» сприяє релаксації розтягування хребта. Гра і позитивні емоції збільшують мотивацію дітей і підвищують їх здатність до вольового зусилля.

На II етапі пріоритетним стає тренування дихальних м'язів з метою збільшення дихального обсягу і поліпшення якісних характеристик рухів дихальної мускулатури. Формування якісних характеристик рухів відбувається на контрасті напруги і розслаблення. Тому ми допомагаємо дітям максимально розслаблятися, застосовуючи ігри типу «Медуза», «Олов'яні солдати», «Лінивець», «Відпочинок», а також вчимо чергувати напруження і розслаблення спочатку великих м'язів, потім дихальних (ігри «На березі моря», «Гора» тощо). Поліпшити якісні характеристики рухів м'язів, що беруть участь в акті дихання (шиї, грудинно-ключично-соскоподібних), допомагають ігри-вправи «Буратіно здивувався», «Колобок», «Натисни на борт» (лобом, вуха, підборіддя). Зміцнення черевних м'язів сприяють вправи «Їжачки», «Водний велосипед», «Переклади кульки ногами», «Колоди».

Таким чином, для розвитку нервово-м'язового апарату ми використовуємо спеціальні ігрові вправи з полісенсорним обладнаннями, що спрямовані на збільшення сили скорочень дихальних м'язів, збільшення їх витривалості, зміцнення м'язового корсету і вертикалі хребта, сприяє поліпшенню обмінних процесів, що впливають на акт дихання.

Завданням III етапу є створення активного вдиху з акцентом на якісні його характеристики (силу, швидкість і обсяг повітряного потоку); регуляцію дихального ритму.

Відпрацювання цих навичок дихання сприяє поліпшенню аеродинаміки повітряно-

го потоку, створення внутрішньоклітинного опору і активізації рефлексогенних зон верхніх дихальних шляхів. Ми вчимо дітей контролювати та регулювати тривалість і глибину вдиху, видиху і пауз між ними. Силу і спрямованість видиху формують вправи «Маленьке деревце», «Дзвоник», «Вітрильник». Усвідомленій затримці дихання сприяють ігри «Пограй зі світлячками», «Ловці перлів». Результатом використання цих вправ є сформований стереотип правильного дихання.

Завданнями IV етапу роботи є автоматизація нижньо-реберного діафрагмального типу дихання; формування мовленнєвого дихання. В основу запропонованих тренінгових циклів лягли вправи парадоксальної гімнастики А. Н. Стрельникової, згідно з якою тренувальний ефект посилюється завдяки створенню додаткового опору як дихальним м'язам, так і потоку повітряного струменя. Тренінги, запропоновані цим автором, ми адаптували до нашого ігрового обладнання. В основу адаптованих ігор покладено принцип парадоксального дихання, що покликаний сформувати ігри-вправи: «Підніми кульки», «Пожежники», «Насос», «Гармошка», «Кулька», «Порахуй м'ячики», «Погойдай кошеня на животі». При проведенні цих вправ дітям дається установка - робити галасливий вдих носом на максимум руху, а видих довільний. При цьому обладнання створює додатковий опір або навантаження.

Розглядаючи фізіологічне дихання як один з факторів здоров'язбереження дитини, а мовленнєвий – як підґрунтя для формування усного мовлення можливо задовольнити потреби дітей в руховій активності й різних формах діяльності, співвідносно їх природі; сформувати патерн дихання в найбільш стислі строки і без шкоди для психофізичного здоров'я дитини і педагога; викликати і закріпити у дітей енергетичний економний тип дихання, що лежить в основі мовленнєвого дихання; забезпечити комплексний розвиток усіх систем, що відповідають за мовленнєвий вислів (мімічний і артикуляційний праксис, голосоутворення та просодичний компонент мовлення).

Систематична та цілеспрямована корекційно-розвиваюча робота з розвитку мовлен-

невого дихання у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями дозволить підвищити рівень сформованості даної функції. Запропоновано комплекс найбільш ефективних спеціальних ігрових вправ з елементами кінезіотерапевтичних та просодичних ігрових завдань в процесі реабілітаційної роботи з дошкільниками з вадами мовлення. Позитивної динаміки можливо досягти за умов комплексного впливу на дихальну систему дитини, що здійснюється в двох основних аспектах: участь у процесі корекції різних спеціалістів (логопеда, вихователя, музичного керівника, інструктора з фізичного виховання, арт-терапевта); використання дихальних вправ протягом дня в різних режимних моментах (логотренінги, прогулянки, самостійна діяльність, заняття з логоритміки, музики, лікувальної фізкультури, розваг тощо).

V. GALUSHCHENKO
Odesa

CORRECTIONAL-EDUCATIONAL WORK FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH BREATHING WITH THE USE OF HEALTH SAVING TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF A SPECIAL PRESCHOOL FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Correctional-educational work for the development of speech breathing with the use of health saving technologies in the context of a special preschool for children with speech disorders.

Scientific article addresses the issues of improving ways of rehabilitation measures aimed at the development of speech breathing in children with severe speech disorders. Existing in the therapist developed a modern innovative techniques used by the teachers part, and they have to adapt in logopedic practice since training complexes uninteresting to children, difficult and obscure. In addition, not all of them relate to the nature of the child. A significant part of the methods does not take into account the position of A. A. Leontiev, A. G. Luria about motivation as the main factor determining the quality product of the speech utterances. Currently insufficiently developed questions positive motivation proper breathing during correction of speech, imagery, and the formation of attention to the sensations in the act of respiration, use of non-standard equipment, optimizing the production process of speech breathing. Correct speech breath enables with less expenditure of muscular energy of the vocal apparatus to achieve the maximum sonority, more economical use of the air. In severe disorders of speech always suffers respiratory function. In this speech breathing insufficiently formed, lung capacity is reduced, the speech exhalation more than inhalation, the force of exhalation insufficient. Formation of speech breathing is an integral component of successful development of children with speech pathology. Positive dynamics can be achieved through integration and innovation of adaptation of teaching methods, with the inclusion of non-traditional methods in the system of work to overcome speech disorders in children marked pathology. Analyzed system of work for the development of speech breathing with the use of health-saving technologies, namely, polsenberg and field functional equipment.

Key words: health asberg technology, development of speech breath, preschool age, severe speech disorders, correctional and educational work.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие / М. М. Алексеева. — М. : Академия, 2009. — 166 с.
2. Богуш А. М. Мова дітей / А. М. Богуш. — К. : Кобза, 2003. — 144 с.
3. Белякова Л. И. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушением речи: метод. пособие / Л. И. Белякова. — Книголюб, 2005. — 55 с.
4. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. — О., 2012. — С. 247.
5. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд. — М. : Владос, 2008. - 703 с.
6. Конопляста С. Ю. Розвиток дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Теорія та практика : монографія / С. Ю. Конопляста. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. — 212 с.
7. Кочеткова И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой / И. Н. Кочеткова. — М., 1989.
8. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб. : «Союз» РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 191 с.
9. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Н. Щетинин. — Метафора, 2006. — 128 с.

В. И. ГАЛУЩЕНКО
г. Одесса

КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Научная статья затрагивает вопросы совершенствования путей реабилитационных мероприятий, направленных на развитие речевого дыхания у детей с тяжелыми нарушениями речи. Правильное речевое дыхание дает возможность при меньшей затрате мышечной энергии речевого аппарата добиться максимума звучности, более экономно расходовать воздух. При тяжелых расстройствах речи всегда страдает дыхательная функция. При этом речевое дыхание сформировано недостаточно, жизненная емкость легких снижена, речевой выдох более короткий, чем вдох, сила выдоха недостаточна. Формирование речевого дыхания - является неотъемлемой составляющей успешного развития детей с речевой патологией. Положительной динамики можно добиться только при интеграции и инновационной адаптации педагогических методик, с включением нетрадиционных методов в системе работы по преодолению речевых нарушений у детей обозначенной патологии. Проанализирована система работы по развитию речевого дыхания с использованием здоровьесберегающих технологий, а именно, полисенсорного и полифункционального оборудования.

Ключевые слова: здоровья сберегающие технологии, развитие речевого дыхания, дошкольный возраст, тяжелые расстройства речи, коррекционно-воспитательная работа.

Стаття надійшла до редколегії 29.07.2015

УДК 378.147

С. П. ГВОЗДІЙ

м. Одеса

medicinabjd@gmail.com

АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ ЯК ПРИНЦИП СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Скорочення обсягу навчального аудиторного навантаження, об'єднання чи повне виключення дисциплін, що опікуються безпекою, формує невігластво та створює небезпеку для населення України. Подолання суперечності між вимогами суспільства у підготовці до безпечної життєдіяльності й потребами та інтересами студентів можливо при врахуванні інтересів студентів. Пропонується структурування змісту означених дисциплін як макро- та мікрорівні. Наводяться результати опитувань за спеціально розробленою методикою. Розглядається приклад фінансово-економічної безпеки як елемента культури безпечної життєдіяльності. Врахування інтересів студентів підвищило рівень свідомої активності щодо безпеки.

Ключові слова: культура безпечної життєдіяльності, інтерес, принцип структурування змісту навчання.

Небезпеки, які оточують населення, потребують уважного та свідомого ставлення не тільки у зрілому віці, а й у молодого покоління в тому числі. Проте, сьогодні вищі навчальні заклади, зважаючи на автономію у формуванні кількості навчальних дисциплін та

якості навчальних планів підготовки, відмовляються від дисциплін, що опікуються безпекою (Безпека життєдіяльності, Основи охорони праці, Охорона праці в галузі, Цивільний захист). Намагаючись скоротити обсяг загального навчального аудиторного наванта-

ження, об'єднуються дисципліни, скорочуються години, що веде до нівелювання важливості таких дисциплін у свідомості студентів. Така тенденція негативно відображається на якості підготовки студентів до безпечної життєдіяльності, формує невігластво та створює небезпеку для їх життя та оточуючих. Проте сьогодні засвідчує, що формування культури безпечної життєдіяльності кожної особистості і кожного фахівця є безперечною вимогою.

Для актуалізації питань безпеки, підвищення мотивації до вивчення основ безпечної життєдіяльності, охорони праці та цивільного захисту пропонується адаптувати навчальний матеріал до професійних інтересів студентів та розглядати це як принцип структурування змісту у формуванні культури безпечної життєдіяльності.

Проблема змісту навчальних дисциплін у навчальних закладах були предметом дослідження багатьох науковців (Н. Батечко, Н. Коваленко, А. Коростельов, О. Коростельова, В. Краєвський, Ю. Первін, Л. Семушина, Н. Ярошенко та ін.). У самому широкому аспекті вивчалась безпека життєдіяльності. Розкрито сутність понять культура «безпеки», «безпеки життєдіяльності», «безпечної життєдіяльності» (І. Алексеева, М. Головка, В. Євтеєв, Н. Кулалаєва, В. Махайлюк, В. Мошкин, Ю. Фетісова та ін.); підготовка майбутніх педагогів до викладання безпеки життєдіяльності (Р. Ахмадієва, В. Бочковська, Р. Васильєва, С. Вольхін, М. Головачьов, К. Загуменних та ін.); розглянуто шляхи та засоби удосконалення процесу викладання дисциплін з безпеки (В. Березуцький, В. Биков, С. Дікань, В. Заплатинський, О. Запорожець, О. Кожем'якін, А. Русаловський, В. Смірнов, Б. Халмуратов та ін.).

Проте, принципи структурування змісту дисциплін з безпеки під час формування культури безпечної життєдіяльності та врахування професійних інтересів студентів для його коректування не було предметом вивчення у вітчизняних і закордонних фахівців вищих навчальних закладів.

Метою статті є проблема адаптації навчального матеріалу до професійних інтересів студентів як принципу структурування зміс-

ту у формування їхньої культури безпечної життєдіяльності (далі – КБЖД).

Відомо, що навчання, як і будь-який інший процес, пов'язане з рухом. Воно має задану структуру і рух в процесі навчання відбувається від рішення однієї навчальної задачі до іншої, просуваючи того, хто навчається, по шляху пізнання: від незнання до знання, від неповного знання до більш повного і точного. Навчання не зводиться до механічної передачі знань, умінь і навичок, а передбачає активну і продуктивну діяльність того, хто навчається, по опануванню й усвідомленню навчальної інформації.

Зміст навчання у цьому процесі виявляється як реальна матеріальна основа, навколо якої здійснюється сукупність дій викладача і студентів заради засвоєння ними як суб'єктами навчання частини об'єктивного досвіду людства. Відтак зміст навчання – це навчальна інформація і комплекс завдань та вправ, які педагогічно обґрунтовані і логічно вбудовані в систему, викладену в навчальних програмах. Принагідно, що кожен об'єкт вивчення може засвоюватися по-різному залежно від обраного викладачем змісту навчання. «Зміст навчання – сукупність знань, умінь, навичок і прийомів передбачених видів діяльності» [8].

Джерелами добору та структурування змісту навчання під час формування КБЖД студентів класичних університетів була система вимог суспільства, які поділяються на особистісні та соціальні. Під особистісними вимогами суспільства розуміємо вимоги, які ставлять до особистості її безпечна життєдіяльність у повсякденні, у довіллі, у техногенному середовищі, під час надзвичайних ситуацій різного характеру. Соціальні вимоги суспільства окреслюють професійну діяльність особистості під час її трудової діяльності, перебування у соціумі тощо.

Під час формування культури безпечної життєдіяльності в університеті було визначено й обґрунтовано структуру змісту навчання студентів як макро- та мікрорівні. На макрорівні структурування змісту навчання було визначено через блоки й модулі, що реалізують одну чи кілька цілей навчання. Так, кожна навчальна дисципліна за змістом була

представлена окремим блоком: «Безпека життєдіяльності» – безпечна життєдіяльність людини та її оточення у повсякденні, побуті, довкіллі, психофізіологічні особливості людини для забезпечення безпечної життєдіяльності; «Основи охорони праці» – безпечна життєдіяльність людини та її оточення під час трудової діяльності, особливості виробничого середовища щодо збереження життя, здоров'я, працездатності людини тощо. Означені дисципліни включені у підготовку освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Для спеціалістів, магістрів у якості блоків було виокремлено дисципліни: «Охорона праці в галузі», зміст якої включає особливості забезпечення життя під час трудової діяльності у відповідності до спеціалізації та галузі майбутньої діяльності студента; «Цивільний захист», який передбачає підготовку студентів до надзвичайних ситуацій різного характеру та організації адекватної поведінки серед підлеглих та оточення. За сумою означених змістових блоків формувалася змістова складова культури безпечної життєдіяльності студентів.

На мікрорівні формування культури безпечної життєдіяльності здійснювалось через навчальні елементи – поняття, терміни, категорії тощо, які групуються в одну навчальну дисципліну згідно типових та робочих навчальних програм. Структурування змісту освіти на мікрорівні передбачало розробку для навчальних дисциплін навчальних елементів, змістових модулів і блоків змістових модулів на основі відповідних умінь. Таким чином, навчальні дисципліни забезпечували вертикальне структурування змісту культури безпечної життєдіяльності. Кожна окрема дисципліна в рамках своїх понять, термінів, категорій – навчальних елементів – здійснювала горизонтальне упорядкування щодо структурування змісту навчання під час формування КБЖД.

У процесі навчання передаються знання, а переконання свої кожна людина виробляє самостійно, тобто свідомо. У процесі навчання необхідно враховувати загальні ознаки свідомого засвоєння знань. Знання повинні бути представлені у правильній словесній формі, свідомість виражається в позитивно-

му ставленні до досліджуваного матеріалу, в зацікавленості. Ознакою свідомого засвоєння матеріалу є ступінь самостійності, чим вона вища, тим свідоміше засвоюються знання. Студентам повинен бути цікавий як сам процес пізнання, а особливо зміст навчання. Зміст матеріалу, методів і форм навчання повинні відповідати рівню розвитку студентів. Це визначається багатьма факторами: дотриманням принципів дидактики, ретельним доббором і структуруванням змісту матеріалу, використанням найбільш ефективної системи його вивчення, більш раціональними методами роботи [3].

Для структурування змісту навчання нами використовувався принцип адаптації навчального матеріалу до професійних інтересів студентів. Зважаючи на те, що «принципи завжди містять у собі функціональне значення законів, ... відображають дидактичні закони і закономірності» [1, 396], розробка та ефективне впровадження будь-яких систем та нових технологій навчання можливі лише за умови дотримання дидактичних принципів. Врахуємо й те, що на сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи, під час визначення теоретичних аспектів впровадження нових освітніх технологій слід орієнтуватися не на заміну традиційних дидактичних принципів новими, а на перегляд і наповнення їх новим змістом із метою конструктивного використання в змінених умовах [7, 24].

Адаптація змісту навчального матеріалу до інтересів студентів передбачала його пристосування до тих тем, проблем, небезпек, які б були зрозумілими і доступними досвіду студентів і мотивували їх до вивчення дисциплін з безпеки. Задача викладача – так структурувати зміст навчання, щоб у «горизонтальний» мікрорівень структури дисциплін з безпеки (БЖД, ООП, ОПГ, ЦЗ) включити те, що безпосередньо цікавить студентів.

Нагадаємо, що інтерес (від латинського «має значення, важливо») – реальна причина дій, що відчувається тим, хто навчається, як особливо важлива. Інтерес – це форма прояву пізнавальних потреб, що виражається в прагненні до пізнання об'єкта чи явища, оволодінні певним видом діяльності. Л. Виготський

називав інтерес природним двигуном дитячої поведінки. «Він є вираженням інстинктивного прагнення, вказівкою на те, що діяльність дитини збігається з його органічними потребами» [2, 54]. Ось чому Л. Виготський вважав основним правилом побудови всієї освітньо-виховної системи точний облік дитячих інтересів. Важливим також є те, наскільки інтерес спрямований по лінії самого досліджуваного предмета, а не пов'язаний зі стороннім для нього впливом нагород, покарань, страху, бажання догодити і т. п.

Н. Морозова наголошує, що «інтерес можна визначити як емоційно-пізнавальне ставлення до предмета або до безпосередньо мотивованої діяльності, ставлення, що переходить при сприятливих умовах в емоційно-пізнавальну спрямованість особистості» [5, 22].

Щоб навчити людину, необхідно правильно вибирати цілі, зміст, методи, організаційні форми навчання. Але традиційна дидактика опускає головне: а чи буде затребуване це людиною, тим конкретним студентом, якого ми навчаємо і розвиваємо. У зв'язку з цим весь арсенал дидактичних засобів, ретельно підібраних викладачем, часто не працює, оскільки ані високої мотивації навчання, ані глибинного розуміння того, що і як необхідно змінити в самому собі, студент належним чином не усвідомлює, а тому ефективність усіх цих дидактичних зусиль часто виявляється низькою [6].

У стимулюванні мотиваційної сфери у студентів необхідно відштовхуватися від ідей «Я-концепції» і враховувати, що потреби в самовизначенні, в самореалізації і т. д. є базовими потребами для творчого саморозвитку особистості. Тому одна з головних дидактичних проблем сьогодення полягає у створенні умов для запуску механізму забезпечення «суб'єктності» студента, як особистості, що свідомо приймає участь у навчанні. Навіть у навчанні «готовим» знанням той, хто навчається, повинен володіти правом на власне бачення змісту навчання, на його інтерпретацію у світлі особистого, авторського прочитання і зовнішня трансляція цього прочитання як мета роботи зі змістом, а також мати можливості до донесення своєї позиції

іншим людям – викладачу, товаришам. Написати реферат по такій темі і по такому плану, які сформулював сам, пояснити порядок регулювальних дій з точки зору продуманої самим логіки і т. д. – ось що має стати «мотором» освітнього процесу, зазначає О. М. Новіков [6]. Не заучування навчального матеріалу, а робота з ним, його творче обігравання на основі певного плану – ось шлях до внутрішньо вмотивованого, захопленого вивчення, шлях до того, щоб той, хто навчається міг і хотів вникати у зміст знань, а не просто механічно його запам'ятовував [2005].

Отже вдосконалення змісту вищої освіти, для подолання суперечності між вимогами суспільства у підготовці студентів до безпечної життєдіяльності й потребами та інтересами особистості студентів, можливо лише при врахуванні інтересів саме студентів. Задля цього на початку вивчення кожної навчальної дисципліни з циклу безпеки проводилося опитування за спеціально розробленою методикою щодо актуальних і важливих для студентів питань, проблем, небезпек, що їх оточують, турбують і потребують вирішення.

Відповідно до запропонованої методики кожному опитуваному студенту пропонувалося відповісти на низку питань, відповіді на які фіксувалися у спеціальному бланку. Студентам необхідно було оцінити в 10, 8, 6, 4 або 2 бали ті ознаки, які на їхню думку найбільш небезпечні на даний момент для нього та його оточення. Далі проводилась статистична обробка для отримання даних щодо найбільш актуальних та пріоритетних для студентів факторів безпеки життєдіяльності. Серед факторів були такі: безпека в побуті, фінансово-економічна безпека, безпека працевлаштування, безпека статевого життя, харчова безпека, безпека в родині, природні надзвичайні ситуації, техногенні надзвичайні ситуації, безпека в суспільстві, здоров'я. Зауважимо, що у кожному бланку була стрічка для власного варіанту відповіді (у разі відсутності необхідних варіантів у запропонованому опитувальнику). До роботи з такою методикою було залучено студентів Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, які проходили навчання на кафедрі медичних знань та безпеки життєдіяльності на

всіх факультетах та інститутах упродовж чотирьох років. Кожного року нами було опитано більше 1000 осіб.

Отримані протягом 2014–2015 навчального року результати дозволяють стверджувати, що студентів, у першу чергу, турбують питання безпеки у суспільстві (64,7% опитуваних). На другу позицію виходять питання безпеки працевлаштування – 57,5% опитуваних та безпека у сім'ї – 55,7% тощо. Незалежно від курсів навчання та спеціальності, за якою навчаються студенти, – постійно залишається підвищеним інтерес до основ фінансово-економічної безпеки (53,1%) та статева безпека (52,2%). Лише близько 30% опитаних вбачають важливими такі фактори безпечної життєдіяльності як-от: безпека харчування, надзвичайні ситуації природного характеру.

Перелік питань кожного разу аналізувався викладачем з позиції можливості його врахування у змісті тієї дисципліни, яку слухали студенти. За неможливістю повного обговорення та прослуховування під час аудиторних занять – означені питання виносились на розгляд у поза аудиторний час: у роботу наукових гуртків, індивідуальних та групових консультацій, на самостійне опрацювання із подальшою доповіддю на семінарі тощо.

Наведемо приклад врахування інтересів студентів щодо фінансово-економічної безпеки та імплементація означених питань у структуру змісту дисциплін «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі» під час формування культури безпечної життєдіяльності. Типова програма означеної дисципліни передбачає можливість зміни змісту у залежності від спрямованості вишу та спеціальностей, що вивчають означену дисципліну. Питання фінансово-економічної безпеки відносяться до блоку правових та організаційних основ охорони праці.

Як відомо, кодекс законів про працю України регулює трудові відносини всіх працівників, сприяючи зростанню продуктивності праці, поліпшенню якості роботи, підвищенню ефективності суспільного виробництва і піднесенню на цій основі матеріального і культурного рівня життя трудящих, зміцненню трудової дисципліни і поступовому перетво-

ренню праці на благо суспільства в першу життєву потребу кожної працездатної людини [4].

Задля піднесення матеріального і культурного рівня життя майбутніх трудящих, питання фінансово-економічної безпеки включені нами в якості оглядового вивчення – основні застереження, рекомендації, пропозиції, можливість індивідуального консультування тощо. Як засвідчує досвід, майбутні економісти можуть управляти фінансами на макроекономічних рівнях, проте розібратися у власних коштах та їх раціональному використанні – вміють лише поодинокі особи.

Зважаючи на те, що кожен громадянин є головним і безпосереднім виробником, у той або іншій сфері, і одночасно споживачем фінансово-економічних послуг, зміна державного устрою, перехід від планової радянської економіки до ринкової, без достатньої освіченості широких верств населення у фінансових питаннях, призвели до негативного досвіду і недовіри населення до державних і недержавних фінансових установ.

Фінансово-економічна безпека людини може бути забезпечена лише через грамотний підхід до власних фінансових потреб і можливостей, планування особистого бюджету, сталого розвитку свого домогосподарства, підвищення освіченості в питаннях професійної кваліфікації і можливостей працевлаштування в нових економічних та інформаційних умовах розвитку суспільства.

Сьогодні в умовах недостатнього законодавчого забезпечення функціонування банків, при глибокій економічній кризі в Україні, виникає багато небезпек для користувачів цих установ як з повернення кредитів, отримання грошей з власних рахунків тощо. При цьому, велика кількість проблем пов'язана з невіглаством населення при користуванні банківськими та іншими фінансовими послугами, неухважністю при підписанні договорів, бажанням швидкого, хай і ризикованого, збагачення, відсутністю планування реальних доходів і витрат.

Обізнаність сучасної людини у загальних принципах та правилах формування власного бюджету, фінансових питаннях раціонального ведення домогосподарства дозволяє, навіть у складних матеріальних умовах під

час економічної кризи, мінімізувати ризики злиденності. Забезпечення фінансово-економічної безпеки людини, у першу чергу, повинно починатися з аналізу власного фінансового стану та матеріальних можливостей своєї родини, а також з планування особистого бюджету. При цьому слід врахувати всі види доходів і зіставити їх з різноманітними витратами (обов'язкові, соціальні, кредити тощо).

Увага студентів зверталася на те, що головними принципами на шляху досягнення фінансової безпеки та матеріального благополуччя є планування особистого бюджету на засадах: лімітування, тобто встановлення граничних сум на витрати, обмеження позик та кредитів до реальної особистої платоспроможності по їх погашенню; диверсифікації – розподілу заощаджень між різними об'єктами вкладення, що безпосередньо не пов'язані між собою, та використання альтернативних можливостей отримання прибутку від різних видів діяльності; самодисципліни, яка припускає постановку короткострокових (6–12 місяців), середньострокових (1–3–5 років) та далеко строків цілей (5–10 років) для реалізації яких необхідні накопичення власних коштів і можливе кредитування. До таких цілей можна віднести оплату навчання; відкриття власного бізнесу; покупку або оренду житла; придбання меблів, побутової та комп'ютерної техніки, автомобіля, обладнання; підготовку до весілля або народження дитини, туристичні подорожі тощо.

Рекомендації студентам щодо фінансово-економічної безпеки та раціонального планування власного бюджету були наступними: чим раніше почнеш накопичення, тим раніше маєш змогу скористатися результатами своєї ощадливості; не купувати безкорисні речі, особливо ті, що є атрибутами демонстративної матеріальної забезпеченості; рахувати власні доходи, а потім збільшувати витрати (гроші полюбляють рахунок); спочатку заплати собі (по-перше відкладаємо можливу суму в резерв, а потім оплачуємо поточні рахунки); дотримуйся здорового способу життя (шкідливі звички спорожнюють бюджет і підбивають здоров'я, а лікування потребує великих коштів) та ін.

Обов'язково акцент робився на можливості інвестицій – зберігання коштів у різних валютах, купівля нерухомості, цінних металів, акцій та облігацій, особливості депозитів, кредитів, інфляцію, особливості страхування та пенсійної реформи тощо. Отже, поступове формування в собі культури безпечної життєдіяльності у контексті фінансово-економічної безпеки здійснюється через вичерпне уявлення про власний бюджет, рух своїх коштів, способи їх збереження, накопичення та примноження фінансової незалежності та безпеки всієї родини.

Структурування змісту навчання під час формування культури безпечної життєдіяльності через адаптування навчального матеріалу до професійних інтересів студентів дозволило підвищити їх свідому активність відносно прийняття та розуміння основ безпеки взагалі. Відвідування занять студентами дисциплін з безпеки дозволив підвищити не тільки рівень зацікавленості до питань безпеки, а й практичного використання отриманих знань та вмінь.

Відтак, користуючись можливостями навчального процесу та освіти в цілому, ми не можемо створити загальну безпеку, але маємо інструменти та здатність сформувати та розвинути культуру безпечної життєдіяльності через збалансованість особистісних, індивідуально зорієнтованих і загальнодержавних інтересів, підвищить рівень безпеки на рівні особистості й держави у цілому.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / Міжнародний фонд «Відродження». — К. : Либідь, 1998. — 558 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1996. — 84 с.
3. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа. Руководство для преподавателей [Электронный ресурс] / Под редакцией М. Г. Романцова, М. Ю. Ледванова, Т. В. Сологуб. — Издательство «Академия Естествознания», 2010. — Режим доступа (14.07.2015): <http://www.gae.ru/monographs/73>.
4. Кодекс законів про працю України [Електронний ресурс]. — Режим доступу (06.08.2015): <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/322-08>.
5. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова // Педагогика и психология. — 1979. — № 2. — С. 21–24.

6. Новиков А. М. Методологические особенности и принципы учебной деятельности // Сайт академик РАО Новикова А. М. // Журнал «Специалист». — 2005 — № 4. — Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/artikle.htm>.
7. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / Орловский государственный технический университет. — Орел, 2000. — 145 с.
8. Устинов И. Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы : учебно-методическое пособие / И. Ю. Устинов. — Воронеж : ВАИУ, 2010. — 80 с.

S. GVOZDII

Odessa

THE ADAPTATION OF THE EDUCATIONAL MATERIAL TO THE PROFESSIONAL INTERESTS OF STUDENTS AS A PRINCIPLE OF THE CONTENT STRUCTURING IN THE FORMATION OF THE SAFE LIFE AND ACTIVITY CULTURE

The volume reduction of the academic classroom loading, the union or the complete exclusion of the disciplines involved in safety generate ignorance and create a threat to the population of Ukraine. The overcoming of the contradictions between the demands of society in preparation for the life activity and the needs and interests of students is possible taking into account the interests of students. It is offered to structure the content of these disciplines both at macro and micro levels. There are carried out the results of the poll by a special developed methodology. The example of financial and economical safety is reviewed as an element of the safe life and activity culture. The accounting of interests of students increased the level of conscious activity to the safety.

Key words: the safe life and activity culture, the interest, the principle of structuring learning content.

С. П. ГВОЗДИЙ

г. Одесса

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ИНТЕРЕСАМ СТУДЕНТОВ КАК ПРИНЦИП СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сокращение объема учебной аудиторной нагрузки, объединение или полное исключение дисциплин, занимающихся безопасностью, формирует невежество и создает опасность для населения Украины. Преодоление противоречия между требованиями общества в подготовке к безопасной жизнедеятельности и потребностями и интересами студентов возможно при учете интересов студентов. Предлагается структурирование содержания указанных дисциплин как макро- и микроуровнях. Приводятся результаты опросов по специально разработанной методике. Рассматривается пример финансово-экономической безопасности как элемента культуры безопасной жизнедеятельности. Учет интересов студентов повысил уровень сознательной активности к безопасности.

Ключевые слова: культура безопасной жизнедеятельности, интерес, принцип структурирования содержания обучения.

Стаття надійшла до редколегії 06.08.2015

УДК 371.134.001.76+378(045)

Н. П. ГОНЧАР

м. Хмельницький

nataly_gonchar@mail.ru

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто різні підходи до визначення поняття «професійна підготовка». Проаналізовано знання, вміння та навички як категорії вираження цілей навчання. Подано особливості розвитку сучасної дитини дошкільного віку. Визначено інтерактивні технології як один із шляхів професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах. Представлено організаційно-педагогічні умови реалізації інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу (оптимізація педагогічної взаємодії викладача й студента на основі належної інтеракційної культури; впровадження самокерованого навчання в процес фахової підготовки майбутніх вихователів; створення необхідного матеріально-технічного забезпечення процесу використання інтерактивних технологій у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу; варіативне використання методів і форм фахової підготовки студентів до оперування інтерактивними технологіями в процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів).

Ключові слова: професійна підготовка, знання, вміння, навички, інтерактивні технології, умови.

Модернізація системи професійної освіти України зумовлена змінами в соціально-економічній та соціокультурній сферах життя суспільства, пов'язаних із входженням України в європейський освітній простір, потребами в принципово новому поколінні професійних педагогічних кадрів, які б відповідали вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці. Державна політика в галузі вищої освіти спрямована на якісну, конкурентоспроможну підготовку та вдосконалення педагогічних кадрів, які відповідатимуть вимогам інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина, про що йдеться в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [4].

Суспільство України потребує від сучасної системи освіти творчого, ініціативного, конкурентоспроможного вихователя, здатного адаптуватись до мінливих умов сьогодення, критично мислити, успішно реалізувати себе в професійній діяльності.

На сьогодні існує велика кількість досліджень проблеми професійної готовності фахівців різних сфер та напрямків. Так, концептуальні засади загальнопедагогічної підготовки фахівців (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Г. Балл, А. Бойко, І. Зязюн, А. Кузьмінський,

З. Курлянд, В. Сластьонін); виявлення сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (О. Біда, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Литвиненко); упровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес в закладах освіти (І. Бех, А. Вербицький, О. Дубасенюк, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.).

Аналізуючи теоретико-практичні напрацювання учених щодо проблем професійної підготовки майбутніх вихователів, варто підкреслити значущість наукових розвідок Г. Беленької, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Глухової, Н. Денисенко, О. Кононко, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Піроженко, З. Плохій, Т. Поніманської та ін., у яких розкрито формування фахової підготовки, особливості навчально-виховної діяльності майбутніх вихователів, їх професійні функції та якості, обґрунтовується зміст їх професійної освіти тощо.

Метою статті є визначення сучасних підходів до підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих навчальних закладах.

Для глибокого аналізу спрямованості професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів потрібно проаналізувати

різні інтерпретації поняття «професійна підготовка» в психолого-педагогічній літературі.

Так, в «Енциклопедії професійної освіти» зазначено, що професійна підготовка – це «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [2, 390].

Аналізуючи наукові дослідження з проблеми професійної підготовки фахівців, визначаємо, що дослідники одностайні в думках щодо трактування цього поняття. О. Павлик зазначає, що професійна підготовка фахівців – це складна психолого-педагогічна система зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками [5]. Г. Троцько вважає, що професійна підготовка – це система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності [9].

Погоджуючись із думкою науковців (Волкова Н., Павлик О., Поліщук Л., Троцько Г. та ін.), ми вважаємо, що професійна підготовка – це оволодіння системою професійних знань, які містять: загальнокультурні, психологічні, педагогічні знання та знання з методики викладання предметів, методики виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки. Адже вихователь-професіонал повинен бути компетентним у всіх сферах життя, щоб надати дітям не тільки знання, а й сформувати особистість, здатну до аналізу та творчого мислення. Але для підготовки майбутніх фахівців недостатньо подавати необхідні знання, викладач ВНЗ також має бути компетентним у навчанні фахівців-професіоналів. Так, І. Сінгатулін розглядає професійну підготовку як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності: зумовленість системи професійної готовності потребами соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданнями в галузі форму-

вання особистості; відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівню розвитку педагогічної науки й практики, характеру й змісту педагогічної праці; виховання й розвиток майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки; взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів професійної готовності студентів педагогічних ВНЗ; залежність якості професійних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної, самостійної практичної діяльності студентів; залежність змісту й методів професійної готовності від індивідуальних здатностей студентів [7, 75].

Отже, професійна підготовка – цілеспрямований процес, векторно зорієнтований на подачу та оволодіння майбутніми фахівцями необхідними знаннями, вміннями та навичками для усвідомлення та використання їх у професійній діяльності.

С. Гончаренко тлумачить знання як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності; виражається в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях і виконує дві важливі соціальні функції: матеріалізується в певні технічні пристрої, технологічні процеси й, таким чином, служить виробництву; перетворюється на переконання та є керівництвом до практичної дії [1, 137]. До практичних дій належать уміння та навички.

В Українському педагогічному словнику поняття «вміння» трактується як «набута знанням чи досвідом здатність робити щонебудь; виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно й свідомо» [1, 94–95]. Уміння є фундаментом готовності людини до виконання певної діяльності на основі знань. Багаторазове використання тих чи інших умінь призводить їх до цілковитої автоматизації. Саме ці автоматизовані дії, які реалізуються на рівні несвідомого контролю, перетворюють уміння на навички.

Отже, можна відстежити взаємозв'язок між знаннями, вміннями та навичками. Адже знання – це продукт діяльності, а без знань людина не змогла б виконувати будь-які дії.

Навички, у свою чергу, полегшують діяльність особистості, яка відбувається автоматично. Отже, знання, вміння та навички – це категорії вираження цілей навчання, без засвоєння яких неможлива готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в ДНЗ.

Теоретичні та методологічні основи проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів знайшли відображення в працях класиків педагогічної науки А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Так, А. Макаренко, розглядаючи виховання дітей як окрему галузь педагогічної науки, створив теорію опосередкованого виховання особистості в колективі, під час якого вплив на неї є непрямим. Педагог зазначав, що «вихователь стоїть у якійсь суб'єктивній точці. На відстані трьох метрів є точка об'єктивна, у якій закріплюється дитина ... Іноді ця позиція прямого протистояння суб'єкта й об'єкта трохи різниться, але відстань у три метри залишається тією ж ... Людина не може бути вихованою безпосереднім впливом однієї особи, хоч би які позитивні якості мала ця особа» [3]. Тому педагог запропонував нову форму роботи – роботу в колективі.

С. Русова зазначала, що головним завданням виховної системи є створення можливостей для виявлення творчих сил дітей, їхнього діяльного ставлення до життя. Вихователь, на думку С. Русової, повинен приділяти велику увагу національному вихованню дитини, тому що «виховання «на рідному ґрунті» активізує її творчу діяльність, розширює її думки, її цікавість» [6, 95].

В. Сухомлинський вважав головною рисою справжнього вихователя його інтелектуальне багатство, адже «чим багатші знання педагога, тим яскравіше розкривається його особисте ставлення до знань, науки, книги, розумової праці, інтелектуального життя» [8, 284–287]. Отже, знання вихователя, його закоханість у свою роботу й будуть наслідувати його вихованці. Окрім того, видатний педагог зазначав, що вихователь повинен не тільки подавати дітям знання, а й надати їм змогу самим через усвідомлення краси та вагомості найближчого, найдорожчого, рідного віднаходити істину, тим самим поступово розширю-

ючи свої знання. Педагог повинен особистісно зростати разом з дитиною.

Відомий педагог К. Ушинський так описував гарного вихователя: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величч, з усіма її буденними потребами і з усіма її великими духовними вимогами ... Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу – а засоби ці величні» [10]. Тому вихователь повинен користуватись знаннями не тільки науки про виховання, а й з інших дисциплін, як от: анатомія, фізіологія, психологія, логіка, філологія, географія, історія тощо.

Таким чином, класики педагогічної науки особливо акцентували увагу на суб'єкт-суб'єктній, активній діяльності вихователя з дітьми, коли педагог зростає разом з дітьми, передаючи їм своє інтелектуальне багатство, через роботу в колективі. Ця взаємодія можлива тільки в тих випадках, коли вихователь пізнає та сприймає дітей такими, якими вони є насправді, з усіма їх слабкостями, не нав'язуючи своєї думки.

Ідеї класиків продовжують наслідувати та вдосконалювати у своїх дослідженнях сучасні вчені-педагоги: Г. Беленька, Г. Борин, Л. Загородня, Г. Закорченна, Н. Ковалевська, О. Кучерявий, Л. Машкіна, Т. Поніманська, Н. Сайко, Н. Лисенко та ін., які розкрили різні аспекти підготовки студентів факультетів дошкільної освіти до роботи з дітьми в ДНЗ, які базуються не тільки на базових лініях дошкільної підготовки (мовленнєвий, художньо-естетичний, пізнавальний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний, фізичний, креативний тощо), а й на психолого-педагогічних змінах, які відбуваються в сучасному дитинстві як періоді посиленого розвитку, змін та навчання. Ці зміни динамічні: відбувається освоєння нових видів діяльності, розширюється сфера відносин, збільшуються контакти, ускладнюються соціальні ролі.

Д. Фельдштейн [11] виділив найважливіші зміни в розвитку сучасної дитини. До цих змін учений зарахував: зниження рівня розумової активності; рівня розвитку сюжетно-рольової гри, що є незамінним методом розвитку мотивації, волі, довільних дій та

соціалізації дітей дошкільного віку в суспільстві; зниження пізнавальної активності та уяви тощо. Розвиток новітніх телекомунікацій сприяє тому, що діти менше спілкуються з однолітками та дорослими в реальному світі. Вони все більше черпають інформацію через комп'ютери, телебачення, засоби масової інформації, що призводить до екранної залежності та відсутності опори в найближчому оточенні. Причинами цього є те, що більшість вихователів не готові виховати дітей, спроможних до креативності, пізнавальної активності, самореалізації та самовдосконалення.

Сучасна система освіти, яка здійснюється традиційними методами навчання, спрямована на засвоєння знань, а не на розвиток допитливої, креативної особистості, здатної знайти вихід із будь-якої проблемної ситуації. Тому, як зазначає Д. Фельдштейн [11], слід змінювати стереотипи, шукати нові технології, методи, форми роботи, які будуть спрямовувати не тільки дітей дошкільного віку, а й студентів до розширення знань, розвитку творчості, самовдосконалення та самореалізації. Таким чином, зміни в розвитку сучасної дитини, суттєво модифікуючи конфігурацію освіти загалом, впливають на сучасну професійну підготовку майбутніх вихователів.

Означені вище чинники (соціокультурні виклики для сучасної дошкільної освіти; психолого-педагогічні проблеми дитинства епохи інформатизації; готовність практиків та майбутніх вихователів до модернізаційних змін і викликів) спонукають до обґрунтування напрямів ефективних змін у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вихователів ДНЗ.

Одним із шляхів змін професійно-педагогічної підготовки є трансформація традиційного навчального процесу в особистісно зорієнтований, який характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією, де студента визначено рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання у ВНЗ має орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Саме таку атмосферу співробітництва можна створити шляхом впровадження інтерактивних технологій.

Інтерактивні технології – це історично змінна інтерпретаційна парадигма, що тлумачиться тепер як технологія навчання, системно навчально-методично забезпечена та змістовно спрямована на досягнення взаємодії, шляхом активної та творчої міжсуб'єктної діяльності учасників навчально-виховного процесу. В практичній діяльності вихователів інтерактивна взаємодія має особливе значення в декількох контекстах: особистісному (спрямовує виховний процес на особистість дошкільника); виховному (формує гуманістичні основи вихованню дитини); творчому (розвиває творчі здібності особистості дошкільника); науковому (розв'язує сучасні психолого-педагогічні проблеми виховання сучасної дитини). Саме на це й спрямовується підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Для ефективної організації інтерактивного навчання необхідно створити організаційно-педагогічні умови:

- оптимізація педагогічної взаємодії викладача й студента на основі належної інтеракційної культури. Готовність викладача вищого навчального закладу навчати за допомогою інтерактивних технологій є не менш важливою, адже від готовності викладача викладати за допомогою інтерактивних технологій залежить, наскільки ефективно майбутні вихователі будуть упроваджувати їх у професійній діяльності. Окрім особистісних та операційних якостей, викладач повинен мати вміння створювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, ситуацію успіху та забезпечити ігровий простір під час навчально-виховного процесу;
- впровадження самокерованого навчання в процес фахової підготовки майбутніх вихователів. Попередня підготовка вихованців дасть їм можливість орієнтуватися на самокерованість навчання та отримати можливості самостійно планувати час для опанування того чи іншого навчального матеріалу. Запропоновані вміння нададуть можливість студентам розвивати самостійність та саморозвиватись під час занять;
- створення необхідного матеріально-технічного забезпечення процесу використання інтерактивних технологій у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу. Окрім

законодавчої документації (Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», навчальні програми, державні програми розвитку дітей дошкільного віку тощо), у викладача має бути добірка навчально-методичних посібників, картотека статей щодо використання інтерактивних технологій і у вищих навчальних закладах, і у дошкільних;

- варіативне використання методів і форм фахової підготовки студентів до оперування інтерактивними технологіями в процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів. Окрім традиційної лекції, в освітній процес слід вводити лекцію із запланованими помилками, проблемну лекцію, лекцію удвох, лекцію-візуалізацію, лекцію-прес-конференцію, лекцію-діалог тощо, що активізує не тільки пізнавальну активність студентів, а й пошукову діяльність. На семінарських та практичних заняттях можна використовувати такі інтерактивні технології: мозковий штурм, ажурна пилка, аналіз конкретних ситуацій, робота в парах, робота в малих групах, дидактичні ігри; методи: емпатії, смислового й символічного бачення, придумування, припущення, гіперболізації, синектики, метод конструювання понять тощо.

Аналізуючи все вищесказане, можна визначити мету, яка стоїть перед сучасною системою ступеневої підготовки майбутніх вихователів, – це підготовка фахівців, які повинні вміти: працювати в умовах соціокультурних викликів для сучасної дошкільної освіти; розв'язувати психолого-педагогічні проблеми дитинства інформаційно-комп'ютерної епохи; використовувати інноваційні педагогічні технології. Одним із шляхів такої

підготовки є впровадження інтерактивних технологій. Подальші розвідки вбачаємо у визначенні готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Енциклопедія професійного образования в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1999. — Т. 2. — 440 с.
3. Макаренко А. С. Твори в 7 т. / А. С. Макаренко. — Т. 4. — К. : Рад. шк., 1954. — С. 19—23.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
5. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Борисівна Павлик ; Нац. акад. держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2004. — 19 с.
6. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці / С. Русова // Русова С. Вибр. пед. тв. : у 4 кн. / [за заг. ред. Є. І. Коваленко; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. — Чернігів : КП «Видавництво «Чернігівські береги», 2009. — 328 с.
7. Сингатуллин И. М. Подготовка учителя сельской малокомплектной школы / И. М. Сингатуллин // Педагогика. — 1995. — № 2. — 175 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — К. : Рад. шк., 1988. — 272 с.
9. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. В. Троцко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. — К., 1997. — 54 с.
10. Ушинський К. Д. Вибр. пед. тв. : у 2 т. / К. Д. Ушинський. — Т. 1. — К. : Рад. шк., 1983. — С. 214—218.
11. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. — М. : Москов. психол.-социальн. ин-т ООО «Флинта», 1997. — С. 67—107.

N. HONCHAR

Khmelnitsky

THE MODERN APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING FUTURE EDUCATORS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The different approaches to the definition of professional training have been studied in the article. There have been analyzed knowledge, abilities and skills as a category of expression readiness purposes. The characteristics of modern child of preschool age have been presented. Defined interactive technologies as a way of training future teachers in universities. Presented organizational and pedagogical conditions for the implementation of interactive technologies in educational process of higher education (optimization of pedagogical interaction of the teacher and student on the basis of appropriate and interactive culture; introduction of self-managed learning in the process of professional future teachers' training; create the necessary logistical support to the process of interactive technologies in the educational environment of

higher educational establishment; using variational methods and forms of vocational training students to operate interactive technologies in the study of normative and special courses).

Key words: professional training, knowledge, abilities, skills, interactive technologies, conditions.

Н. П. ГОНЧАР

г. Хмельницький

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «профессиональная подготовка». Проанализированы знания, умения и навыки как категории выражение целей обучения. Представлены особенности развития современного ребенка дошкольного возраста. Определены интерактивные технологии как один из путей профессиональной подготовки будущих воспитателей в высших учебных заведениях. Представлены организационно-педагогические условия реализации интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза (оптимизация педагогического взаимодействия преподавателя и студента на основе надлежащей интеракционной культуры; внедрение самоуправляемого обучения в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей; создание необходимого материально-технического обеспечения процесса использования интерактивных технологий в учебно-воспитательном среде высшего учебного заведения; вариативное использование методов и форм профессиональной подготовки студентов к оперированию интерактивными технологиями в процессе изучения нормативных и специальных курсов).

Ключевые слова: профессиональная подготовка, знания, умения, навыки, интерактивные технологии, условия.

Стаття надійшла до редколегії 05.08.2015

УДК 37.013.42:316.62

Л. ГРИЦЮК, А. В. ЛЯКІШЕВА

м. Луцьк

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПРОФЕСІЙНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

У статті розкрито теоретичні засади вивчення особливостей соціальної поведінки особистості та роль таких досліджень у соціально-педагогічному вимірі.

Актуальність теми зумовлена необхідністю поглибленого вивчення характеристик соціальної поведінки у період кардинальних перетворень в українському суспільстві.

Метою статті є аналіз сучасних наукових підходів до вивчення сутності феномену соціальної поведінки задля можливостей їх використання у вирішенні соціально-педагогічних проблем.

Завдання статті: визначити наукові напрями вивчення сутнісних особливостей соціальної поведінки; розкрити значення проведених досліджень для підвищення результативності соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: соціальна поведінка, соціальні норми, мотиви, цінності, соціальна роль, особистість, позитивно спрямована поведінка.

Трансформаційні процеси, що мають місце в сучасному українському суспільстві, зумовлюють як негативні (поглиблення духовної кризи, відмова від стійкої системи звичних та усталених цінностей), так і позитивні явища. Серед останніх провідна роль нале-

жить зміні в суспільній свідомості поглядів на роль особистості в соціумі: у дихотомії «особистість – суспільство» спостерігається зміщення акцентів – особистість стає головним компонентом соціальних процесів, окрема людина вже не розглядається як складова

соціального механізму, а постає найвищою соціальною цінністю. У цьому контексті підвищується інтерес до проблем соціальної поведінки, привертаючи увагу дослідників різних галузей наукового знання. І хоча інтерес до категорії «поведінка», намагання пояснити її сутність були присутні ще у творчій спадщині мислителів Стародавньої Греції, зокрема античних філософів Демокрита, Сократа, Геракліта, Платона, Аристотеля і в наш час залишаються актуальними і непізнаними ряд проблем означеного феномену. Сучасні учені прагнуть з'ясувати причини, які спонукають людину виявляти за конкретних умов ту чи іншу активність, визначити механізми, що регулюють її соціальну поведінку.

Активізація уваги до питань соціальної поведінки тісно пов'язана з розвитком таких наук, як фізіологія, психологія, соціологія, педагогіка, соціальна педагогіка, кожна з яких оперувала категорією поведінки відповідно до вимог своєї наукової галузі. Вагомий внесок у розробку проблеми соціальної поведінки особистості зробили такі відомі психологи, як В. Бехтерев, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн, які наголошували на її зумовленості як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, і визначали цей феномен як розумний, свідомо опосередкований тип поведінки, властивий лише людині.

Вивчення мотивів соціальної поведінки, способів їх формування під впливом зовнішніх умов життєдіяльності людини стало предметом наукових пошуків П. Анохіна, В. Асеєва.

У наукових джерелах вагома увага надається розкриттю соціальної поведінки в контексті соціального буття людини (С. Комарова, Р. Шаміонов). Наголошується на тому, що означене буття передбачає насамперед активність індивіда у його життєвому просторі, здатність відчувати й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в навколишньому світі, обираючи відповідні типи соціальної поведінки. Дослідженню методологічних засад соціально-психологічного аналізу механізмів соціальних норм на рівні свідомості та поведінки особистості присвячено праці М. Бобньової, Л. Борзиної, В. Водзинської, В. Каюрова, А. Лобанової, В. Магуна, Г. Саганенка, А. Тюкова та інших.

Теоретико-прикладний аспект соціальної поведінки вивчали Н. Панова, Н. Пилат, О. Скар, А. Лучінкіна, Л. Бенько, А. Стрелкова, О. Литвиненко та ін. Ці дослідження дають змогу здійснити поглиблене вивчення соціально-педагогічних умов формування соціальної поведінки особистості.

Мета статті – проаналізувати сучасні наукові підходи до вивчення сутності феномену соціальної поведінки задля можливостей їх використання у вирішенні соціально-педагогічних проблем.

Кожна людина живе і діє у певному соціальному середовищі, соціальному оточенні. Саме соціальна зумовленість діяльності людини, її зв'язок і взаємодія з навколишнім соціальним світом і є тими факторами, які перетворюють людину з біологічної одиниці на соціальну, тобто на особистість. Особистість відзначається самостійністю у вчинках, здатна нести за них відповідальність і розв'язувати проблеми, контролювати свою поведінку.

Серед проблем, пов'язаних із дослідженням соціальної поведінки, особливе місце посідають питання про роль особистості у системі соціальних взаємодій. Їх важливість зумовлена тим, що положення особистості в системі суспільних зв'язків визначає характер соціальної системи, динаміку її розвитку і в кінцевому рахунку її історичну перспективу. Особистість стає повноправним суб'єктом суспільного життя лише в тому випадку, коли в самій структурі суспільства закладені засади і гарантії суверенності особистості, можливості прояву нею соціальної поведінки. Тобто йдеться про наявність тісного взаємозв'язку між суспільними нормами і характером поведінки людини.

У дослідженні М. Бобньової розкриваються методологічні і теоретичні засади соціально-психологічного аналізу механізмів дії соціальних норм на рівні свідомості і поведінки особистості, здійснено аналіз особливостей психологічних і соціально-психологічних закономірностей нормативної поведінки людини, виявлено специфіку, можливості та завдання емпіричного соціально-психологічного вивчення соціальних норм і закономірностей соціальної поведінки індивіда. Проведений М. Бобньовою аналіз специфіки

соціальних норм як засобів соціальної регуляції поведінки, дав їй змогу розробити й апробувати в спеціальному дослідженні методи, методики, прийоми і процедури вивчення соціальних норм і механізмів поведінки, отримати оригінальні дані щодо закономірностей нормативної поведінки [4]. Внаслідок досліджень виявлено, що серед механізмів регулювання соціальної поведінки першість належить соціальним нормам, які безпосередньо впливають на вибір індивідом нормативної поведінки.

Вивченню мотивів, що покладаються в основу соціальної поведінки, присвячена праця В. Асеєва, який стверджує, що їх формування може відбуватися двома способами. Перший спосіб полягає в тому, що умови діяльності і взаємовідносин, які виникають стихійно або створюються спеціально, «вибірково актуалізують окремі ситуативні спонук, які за системної активізації поступово зміцнюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення. При цьому вони спираються на природне динамічне посилення тих спонук, які слугують першопочатком, вихідним моментом формування бажаної спрямованості мотивації» [1, 23]. У цьому випадку основним способом формування мотивів соціальної поведінки названо зміну зовнішніх умов життєдіяльності індивіда, які й детермінують характер його поведінки.

За другого способу відбувається засвоєння індивідом поданих у готовій «формі» спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які, відповідно до задуму, мають у нього сформуватися, і поступово перетворитися із зовнішньоприйнятих у внутрішньоприйняті та реально діючі. У цьому разі необхідно спиратися на штучну змістовно-смыслову перебудову діючої системи мотивацій. Але, як зазначав В. Асеєв, і в першому, і в другому випадку наявні певні обмеження щодо результативності досягнення поставлених цілей. У першому випадку – це невпевненість у формуванні саме тих мотивів, які необхідні для реалізації соціально схвалюваної поведінки, навіть за умов спеціально організованої діяльності; у другому – небезпека суто формального, не підкріпленого конкретними діями засвоєння бажаних спонук [1].

Отже, констатує дослідник, для формування соціально значущих мотивів поведінки необхідно насамперед формувати свідомість і самоконтроль власних мотивів, їхню ієрархізацію, забезпечувати підпорядкування мотивів більш низького рівня більш високим. Тим більше, що «формування себе як сильної, вольової особистості, здатної долати як внутрішні психологічні перепони, так і зовнішні, значною мірою стає самоціллю діяльності в підлітковому та юнацькому віці» [1, 53].

Соціальна поведінка тісно пов'язана з наявною в особистості системою цінностей. Одні з них мають для неї більш суб'єктивне значення, інші – менше. Наявні цінності взаємодіють із властивими людині матеріальними та духовними потребами, які здебільшого різняться між собою мірою вираженості. Коли зовнішні фактори втрачають стимулююче значення, поведінка людини, яка звикла підпорядковуватися зовнішньому впливу і контролю, стає імпульсивним подразником. Її мотиви не усвідомлюються, а отже, відсутній внутрішній механізм її регулювання.

Як особливу форму соціальної поведінки, що пов'язана з певними соціальними нормативними функціями особистості й закріплена у відносно стійких поведінкових моделях, вирізняє рольову поведінку П. Горностаї. Подаючи її характеристику, він стверджує, що це «одна з важливих форм соціальної поведінки особистості, якщо не найважливіша. Соціальна функція і поведінкові моделі зазвичай віддзеркалюються в позиціях соціальних структур, в які включені учасники рольової взаємодії». Рольова поведінка, на його переконання, може бути пов'язана з будь-яким видом соціальної поведінки [6, 37]. Водночас будь-яка соціальна роль, не є жорстко фіксованою схемою поведінки, дії у межах соціальної ролі залежать від індивідуальних особливостей людини.

На думку М. Ярушкіна та Н. Сатоніної, до факторів, які впливають на вибір людиною відповідальної поведінки в групі, належать, по-перше, згуртованість колективу і сформованість групових норм. Саме рівень згуртованості значною мірою визначає міру групового тиску і прояв конформності з боку кожного учасника групи. Стаючи членом згуртова-

ної групи, індивід може відчувати страх бути відторгненим нею. Тому люди схильні дотримуватися групових норм [10]. Звідси робиться висновок, що групи можуть справляти потужний тиск на індивідів, спонукаючи їх до зміни своєї поведінки та атиюдів згідно з прийнятими в них стандартами. Такі зміни поведінки є особливо характерними для референтних груп, належність до яких має для індивіда важливе значення. Вони справляють вагомий вплив на індивідуальну, відповідальну з їхнього погляду, поведінку, породжуючи таким чином конформність поведінки індивіда. Усе це, на переконання дослідників, може породжувати соціальні страхи, які базуються на невпевненості особистості у власних можливостях і достоїнствах, на побоюваннях того, що оточуючі можуть засудити, образити тощо [10].

Разом з тим, досліджуючи соціальну поведінку Т. Спіріна довела, що якими б «не були об'єктивні умови та соціальні детермінанти, людина здатна сама вибудувувати лінію своєї долі, поводячись певним чином щодо соціального світу» [7]. Таким чином у процесі дій конкретна особистість виявляє себе творцем власного буття. Будь-яка людина не народжується суб'єктом, а стає ним виокремлюючи себе з навколишньої дійсності та протиставлення себе їй як об'єкта впливу. Бути суб'єктом – найважливіша якість людини, яка зумовлює її соціальну поведінку.

На особливу увагу учених і практиків, які займаються проблемами соціальної педагогіки, заслуговує обґрунтована Т. Спіріною особистісно орієнтована модель управління соціальною поведінкою, що передбачає принципове зміщення суспільних пріоритетів у бік людини, індивіда, особистості. Ця модель відмовляється від трансформації відомих раніше способів регулювання, а пропонує нову форму управлінських відносин. Вона передбачає, поперше, орієнтир на людину не як на сукупність соціальних ролей, а як на особистість; по-друге, визнає пріоритет індивідуального, знімаючи тим самим відчуження індивіда від суспільства; по-третє, стверджує зміну традиційних принципів управління: «нормативність», «контроль», «стабільність» – на «партнерство», «гуманність», «згоду». Основним принципом особистісно орієнтованої моделі

регулювання соціальної поведінки визначено комунікативність як механізм актуалізації суб'єктності людини. Ключовим елементом моделі названо цінності, які впорядковують навколишню соціальну дійсність і сприяють гармонійному розвитку соціальних відносин. До таких цінностей Т. Спіріна залічує зразки соціальної поведінки.

Кризовий стан, що охопив усі сфери сучасного суспільного життя, водночас продукує суперечливі умови соціалізації особистості. Особливість ситуації, що склалася, на погляд Н. Голубкової, полягає в тому, що молоді люди перебувають в умовах, які вимагають від них самостійного вибору моделей поведінки, оволодіння механізмом макросоціалізації, який давав би їм змогу формувати перспективні моделі соціальної дії, нівелювати неефективні та придушувати асоціальні поведінкові акти. Розкриваючи процедуру та результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення основних характеристик соціальної поведінки учнівської молоді, дослідниця акцентує на таких із них, як: соціальне самопочуття (відображення соціально-психологічного освоєння індивідом змін, що мають місце у суспільстві), ставлення до соціального та соціально-психологічного фону (комфортне чи дискомфортне середовище), відчуття та психологічні стани, що набувають прояву в почуттях упевненості, надії на майбутнє, в бажанні діяти або в почуттях страху, безнадії, тривоги, невпевненості, апатії; соціальна ідентифікація (пошук ідентичності, що визначає сукупність стереотипів соціальної поведінки); ціннісні пріоритети; типи поведінки. Робиться висновок, що утвердження в студентському середовищі суперечності між ціннісно-нормативною структурою, в якій спостерігається посилення орієнтацій на «раціонально-ринкові цінності» та зразки поведінки, та індивідуальною поведінкою особистості в межах молодіжної субкультури, яка в умовах масової соціальної аномалії відтворює й посилює різні форми асоціальних типів поведінки [5].

Як зазначає А. Стрелкова, сьогодні серед української молоді досить поширеними є тенденції девіантної поведінки, пов'язані насамперед з безконтрольним вживанням тютюнових, алкогольних виробів, з веденням

ранніх, безладних і небезпечних статевих стосунків. Це, на її переконання, є наслідком недостатньої сформованості у молодих людей ціннісних настановлень позитивно спрямованої поведінки. Однією з вразливих категорій названо студентів, які, «вийшовши з усталеного соціального середовища (сім'ї, школи), з-під постійного контролю, не відразу можуть адаптуватися до нових умов, нової соціальної ролі, що часто призводить до асоціальних вчинків, позицій, поведінки» [8, 1–2]. Позитивно спрямовану поведінку, яку необхідно свідомо формувати А. Стрелкова визначає як поведінку особистості, що відповідає суспільним нормам і соціальним очікуванням, ґрунтується на системі загальнолюдських цінностей та є ознакою соціалізованості особистості [8, 13].

На необхідності зосередження уваги на формуванні у студентів соціально прийнятної поведінки настоюють І. Черемушнікова та С. Нотова, мотивуючи це характерним для сьогодення посиленням схильності молоді до різних девіацій. Особливо гостро ця проблема простежується у студентському середовищі. Збільшення кількості студентів з девіантною поведінкою зумовлено зростанням кількості провокуючих факторів, які спричинюють формування відхилень у поведінці. Як наслідок, простежується не лише «прогресуюче відчуження, підвищена тривожність, духовне спустошення молоді, а й прояви в поведінці цинізму, жорстокості, агресивності» [9, 124].

Ґрунтуючись на результатах діагностики, І. Черемушнікова та С. Нотова запропонували модель зниження агресивності студентів, яка охоплює три етапи: 1) розвиваюча психодіагностика; 2) програма формування здорового життєвого стилю студентів; 3) психологічна підготовка, спрямована на виховання вольових якостей витримки і самоволодіння, а також саморегуляції психічних станів.

Вивчаючи особливості віктимної поведінки студентів, Т. Баширова виокремлює низку факторів, які зумовлюють її формування, а саме: відсутність світоглядних засад для соціально-культурної та особистісно-професійної ідентифікації, невизначеність життєвої перспективи, високий рівень маніпулятивного впливу агентів соціалізації, негативний вплив мікросоціуму, зокрема деяких наприя-

мів молодіжної субкультури, втрата активної життєвої позиції. Щодо самого поняття «віктимна поведінка», під ним розуміється така, що відхиляється від норм безпечної поведінки, зумовлюється характерологічними особливостями та деформацією ціннісно-мотиваційної складової особистості, внаслідок яких особистість набуває схильності стати жертвою негативних факторів середовища.

Проведене Т. Башировою експериментальне дослідження дало їй змогу виокремити ключові особливості особистості студентів, схильних до віктимної поведінки:

- 1) зниження критичності, послідовності в ухваленні рішень і здатності прогнозувати ситуацію за законами логіки;
- 2) зниження рефлексивності, недостатність розуміння власних мотивів і поведінки, зниження усвідомленості своїх позицій;
- 3) зниження відповідальності за те, що відбувається, байдуже ставлення до обов'язків;
- 4) зниження емоційно-поведінкового контролю;
- 5) зниження особистісних захистів, унаслідок чого вивищується схильність до представлення себе в негативному образі [2].

Звертаючись до вивчення особливостей функціонування студентської групи, зокрема її соціально-психологічного аспекту який позначається на поведінці студентів, Л. Бенько доходить висновку, що групи здійснюють вплив на всіх своїх членів, навіть тих, які уникають прийнятих групових норм. Це здійснюється для забезпечення досягнення групою її цілей, збереження себе як цілісності, надання допомоги кожному її учаснику у виробленні певного стандарту та співвіднесення з ним своїх думок і реальної поведінки [3]. Найбільш прийнятним стандартом названо нормативну поведінку, під якою розуміється сукупність правил, обов'язків і шаблонів, що формуються в процесі взаємозв'язку членів групи (мається на увазі мала група), спонукаючи тим самим особистість, котра належить до цієї групи, своїми діями і вчинками сприймати чи відкидати ці еталони, відповідно створюючи собі певний авторитет.

Аналіз результатів досліджень основних характеристик соціальної поведінки представниками різних наукових галузей засвідчив їх корисність для здійснення соціально-

педагогічної діяльності. У процесі соціалізації учнів та студентів необхідно враховувати те, що результати людської діяльності визначаються значною мірою її внутрішніми параметрами. Одночасно вони обов'язково залежать і від зовнішнього середовища, яке впливає на людину як соціальну істоту. Звідси напрашується висновок, який необхідно реалізувати в соціально-педагогічній практиці: для того, щоб поведінка індивіда регулювалася суспільно схвалюваними цінностями нормами, останні мають набути для нього індивідуально-особистісного значення. Адже неможливо свідомо керуватися тим, що нав'язане ззовні. Механізми здійснення таких перетворень можуть стати об'єктом подальших соціально-педагогічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 157 с.
2. Баширова Т. Н. Противоречивость социально-психологических характеристик личности как основа виктимного поведения студентов [Электронный ресурс] / Т. Н. Баширова // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — Режим доступа: www.science-education.ru.
3. Бенько Л. С. Социально-психологичні особливості генезу поведінки у студентській групі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.05 Соціальна психологія, психологія соціальної роботи / Л. С. Бенько. — К., 2007. — 17 с.
4. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Исидоровна Бобнева. — М.: Наука, 1978. — 311 с.
5. Голубкова Н. Я. Социальное поведение учащейся молодежи [Электронный ресурс] / Н. Я. Голубкова. — Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/840/686/1217/024.Golubkova.pdf>.
6. Горностай П. П. Личность и ее роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. — К.: Интерпресс ЛТД, 2007. — 312 с.
7. Спирина Т. П. Социальное поведение личности как философская проблема: дисс. ... кандидата филос. наук: 09.00.11 / Т. П. Спирина. — Волгоград, 2001. — 128 с.
8. Стрелкова А. Л. Социально-педагогичні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 Соціальна педагогіка. — К., 2007. — 19 с.
9. Черемушников И. И. Технологии диагностики девиантного поведения в студенческой среде / И. И. Черемушников, С. В. Нотова // Вестник ОГУ. — 2008. — № 12. — С. 124—129.
10. Ярушкин Н. Н. Социальные страхи как регулятор ответственного поведения личности / Н. Н. Ярушкин, Н. Н. Сатонина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. — 2007. — № 1. — С. 78—84.

L. GRITSYUK, A. LYAKISHEVA

Lutsk

SCIENTIFIC APPROACHES TO STUDY ESSENCE OF SOCIAL INDIVIDUAL BEHAVIOR AS A BASIS FOR THE SOLUTION OF SOCIAL AND EDUCATIONAL PROBLEMS

The article deals with the theoretical background study of the characteristics of the individual social behavior and the role of research in social and educational terms.

Relevance of the topic due to the need in-depth study of the characteristics of social behavior in the period of radical changes in Ukrainian society.

The article is an analysis of modern scientific approaches to the study of the phenomenon of social behavior for the possibility of their use in solving social and educational problems.

Objective of the article: identify research areas study the essential features of social behavior; reveal the importance of the research to improve the effectiveness of social and educational activities.

Key words: social behavior, social norms, motives, values, social role, personality, positively directed behavior.

Л. ГРИЦЮК, А. В. ЛЯКИШЕВА

г. Луцк

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРОФФЕСИОНАЛЬНО УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

В статье раскрыты теоретические принципы изучения особенностей социального поведения личности и роль таких исследований в социально-педагогическом измерении.

Актуальность темы предопределена необходимостью углубленного изучения характеристик социального поведения в период кардинальных изменений в украинском обществе.

Целью статьи является анализ современных научных подходов к изучению сущности феномена социального поведения для их использования в решении социально-педагогических проблем.

Задания статьи: определить научные направления изучения сущностных особенностей социального поведения; раскрыть значение осуществлённых исследований для повышения результативности социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальное поведение, социальные нормы, мотивы, ценности, социальная роль, личность, положительно направленное поведение.

Стаття надійшла до редколегії 01.07.2015

УДК 377.1.007.2:33-057.87

О. С. ДУДУКАЛОВА

м. Бердянськ

a.duducalova@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються та аналізуються особливості педагогічної практики майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю відносно завдань, що стоять перед системою професійної освіти з підготовки кваліфікованих робітників. Зокрема, розглядається проблема готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності, визначається роль педагогічної практики та труднощі, з якими стикаються майбутні фахівці. Наголошено на важливості рівня теоретичної та практичної підготовки студентів. Проведено дослідження з метою оцінки ефективності педагогічної практики та визначення рівня сформованості професійно-педагогічних умінь майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Ключові слова: інженер-педагог, педагогічна практика, професійна освіта, професійна діяльність, економічний профіль, організаційні уміння.

Проблема якості професійної підготовки в умовах модернізації системи освіти України й адаптації до вимог Європейської освітньої системи як ніколи є актуальною. Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки кваліфікованих робітників. Сьогодні потрібен робітник «нового типу» – професійно й соціально мобільний, такий, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці й культури виробництва, здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції.

Виконання складних і відповідальних завдань, що стоять перед системою професійної освіти з підготовки кваліфікованих робітників у зв'язку з науково-технічним і соціально-економічним прогресом, значною мірою залежить від інженерів-педагогів [5, 7–20].

Сучасна концепція інженерно-педагогічної системи освіти в Україні орієнтується на світові тенденції розвитку освітньої системи. Інженерно-педагогічну освіту спрямовано на підготовку фахівців, що мають знання, уміння та навички, що дозволяють достатньо легко адаптуватися до різних видів діяльності. Уміння творчо переносити методи та ідеї з одного виду практичної діяльності до

іншого стає однією з важливіших якостей фахівця. Формування подібних якостей передбачає заміну моделі навчання з оперування засвоєними знаннями на гуманістичну модель, що передбачає розвиток людини, яка активно культивує в собі творчий потенціал і професійну майстерність [3, 14-21].

Важливу роль у формуванні готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності відіграє проходження ними педагогічної практики. У процесі її проходження студенти мають змогу ознайомитися зі специфікою своєї майбутньої професійної діяльності, особливостями ведення навчальної документації, з посадовими інструкціями майстра виробничого навчання та викладача спецпредметів, перевірити власні знання та вміння тощо. Практика дозволяє створити в студентів цілісне уявлення про сутність та специфіку інженерно-педагогічної діяльності, засвоїти норми етичної поведінки, допомагає у виборі майбутнього професійного розвитку відповідно до власних здібностей та інтересів [1, 34–354].

Аналізуючи сучасні дослідження в інженерно-педагогічній освіті, можна зазначити, що основні підходи до організації та проведення педагогічної практики студентів розглянуті в працях С. П. Щура, Л. З. Тархан, Т. В. Калініченко та низки інших авторів.

Проблему підготовки інженерно-педагогічних кадрів порушували у своїх працях С. Ф. Артюх, С. Я. Батишев, В. К. Блюхер, Г. Е. Зборовський, Е. Ф. Зеєр, Р. А. Карпова, В. Т. Кудрявцев, Н. В. Кузьміна, П. Г. Лузан, О. Г. Романовський, І. І. Лобач; В. С. Ледньов, П. І. Підкасистий, зокрема, професійній діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю присвячені наукові розвідки Н. О. Брюханової, О. Р. Ганопольського, О. Е. Коваленко.

Аналіз інженерно-педагогічної діяльності, проведений Т. В. Калініченко показав, що вона відрізняється від діяльності інженерної та педагогічної характером виконання дій. При цьому характер цієї діяльності відображається у змісті освіти інженера-педагога. Фактично зазначеному фахівцю необхідно засвоїти два види діяльності, а термін його навчання у вищому навчальному закладі становить п'ять років. Стільки ж часу становить термін підготовки окремо інженерів та педагогів. При цьому обсяг інформації, який необхідно засвоїти інженеру-педагогу значно більший, ніж у інженера чи педагога, що видно з аналізу інженерно-педагогічної діяльності. У навчальні плани підготовки інженерів-педагогів включаються абсолютно різні за своїм змістом різновиди практик, а саме: навчально-ознайомча, навчально-педагогічна, виробнича, переддипломна, педагогічна та виробнича [2, 124–129].

Виявлення основних проблем, що виникають у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю у процесі педагогічної практики та особливості її проведення було головним завданням даної наукової статті.

Педагогічна практика майбутніх педагогів є важливим етапом у формуванні професійних умінь та навичок. Від того, наскільки якісно відпрацьована педагогічна практика студентом-практикантом, залежить його становлення як компетентного фахівця та готовність до виконання своїх функціональних обов'язків викладача на посаді за призначенням. Крім того, в процесі педагогічної практики студенти-практиканти удосконалюють свої навички самостійної роботи, виявляють свої творчі здібності та індивідуальний стиль професійної діяльності, що є надзвичайно

актуальним в контексті сучасної парадигми освіти. Зокрема це стосується і майбутніх інженерів-педагогів, підготовка яких задовольняє потреби системи професійно-технічної освіти України в компетентних фахівцях. Тому забезпечення оптимальних умов ефективного процесу організації, керівництва та проходження педагогічної практики майбутніх інженерів-педагогів є важливим завданням ВНЗ.

Професія інженера-педагога належить до складної групи професій. Готовність інженера-педагога економічного профілю до професійної діяльності є інтегративною властивістю особистості. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, має володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки студентів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві. Усе це неможливо набути без педагогічної практики [4, 7–10].

Педагогічна практика, як одна з найважливіших ланок у системі професійної підготовки педагогічного фахівця, носить тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для вироблення основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх педагогів. На думку К. Д. Ушинського, «метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але придбати вміння користуватися цим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці» [6, 192–472].

Метою педагогічної практики є забезпечення адаптації студента до професійно-педагогічної діяльності в умовах реального навчального закладу, а саме:

- залучення до безпосередньої професійної діяльності, сприяння формуванню об'єктивних уявлень про майбутню професію;
- поглиблення й збагачення спеціальних, технічних та психолого-педагогічних знань, удосконалення їх застосування на практиці;
- розвиток педагогічного мислення і творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності;
- формування вміння проектувати власну педагогічну діяльність і реалізувати її в реальних умовах;

- здійснення самооцінки та самоаналізу власної педагогічної діяльності.

Педагогічна практика створює необхідні умови для глибокого аналізу майбутніми педагогами реальних педагогічних ситуацій, що виникають в процесі професійної діяльності. В ході її проходження студенти вчаться застосовувати загальні закономірності психології та інших наук до конкретних обставин навчання і виховання. При цьому діяльність майбутніх фахівців у процесі педагогічної практики необхідно будувати як вирішення ряду завдань, що поступово ускладнюються та, які спрямовані на пізнання майбутньої професійної діяльності та формування особистості учнів. Вирішення цих завдань – процес варіативний, що залежить від індивідуально-типологічних особливостей особистості кожного практиканта.

Відомо, що педагогічна практика проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності. У процесі педагогічної практики студенти можуть повною мірою осмислити закономірності і принципи навчання і виховання, оволодіти професійними вміннями та навичками, досвідом практичної діяльності, усвідомити фундаментальні науково-теоретичні основи діяльності викладача. Її ефективність значною мірою залежить від визначення цілей, завдань, принципів, змісту і вмілої організації, включаючи і знання загальних закономірностей розвитку особистості.

Ефективність педагогічної практики багато в чому залежить від рівня теоретичної та практичної підготовки студентів. Нами було проведено анкетування студентів 5 курсу – майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. За оцінкою студентів, педагогічна практика дозволила зміцнити такі професійно-значущі якості, як комунікативність, наполегливість, стійкість уваги, емоційна стійкість. Студенти відзначили достатню підготовленість у сфері практичного застосування методів вивчення особистості учнів і взаємодії з ними. Вона ж допомогла виявити проблеми в теоретичній та практичній підготовці студентів, що дозволило виявити рівень сформованості професійно-педагогічних умінь майбутніх інженерів-педагогів у ході

проходження ними педагогічної практики. Результати дослідження показали, що рівень сформованості комунікативних умінь у студентів вище організаторських та інформаційно-дослідницьких. Педагогічна практика сприятливо позначилася на формуванні комунікативних здібностей (36,7%), організаторських (28,3%), інформаційно-дослідницьких (19,5%) і в дещо меншій мірі на інших професійних якостей (емоційна стійкість, технічне мислення та інші).

Таким чином, студенти випускного курсу включаються в реальний навчально-виховний процес і готуються до майбутньої професійної самостійної діяльності.

Отже, головна особливість педагогічної практики майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю полягає в тому, що вона дозволяє створити в студентів цілісне уявлення про сутність та специфіку інженерно-педагогічної діяльності. За її допомогою можна виявити готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності, а також проаналізувати труднощі, які їх спіткають в період навчання.

Проте, зважаючи на важливу роль педагогічної практики у майбутній діяльності інженера-педагога економічного профілю, необхідно приділяти більше уваги формуванню у студентів-практикантів організаційних умінь (умінь організації та проведення навчальних занять, організації власної навчальної діяльності, розподілу часу за видами робіт), щоб уникати труднощів при роботі з методичною документацією, яку необхідно було опрацювати, та великою кількістю функцій, які доводиться виконувати; а також умінь оптимального збору та обробки інформації щодо функціонування навчального закладу, де проходить педагогічна практика.

Перспективою подальших досліджень є удосконалення професійно-значущих вмінь майбутніх інженерів-педагогів засобами педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Горбатюк Р. М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу / Р. М. Горбатюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць Української інж.-пед. академії. — Харків, 2007. — № 17. — С. 34—354.

2. Калініченко Т. В. Комунікативна діяльність інженера-педагога при викладанні технічних дисциплін / Т. В. Калініченко // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. — К. : НМЦ ВО, 2002. — Вип. 33. — С. 124—129.
3. Кларин В. М. Личностная ориентация в непрерывном образовании / В. М. Кларин // Педагогика. — № 2. — 1996. — С. 14—21.
4. Коваленко О. Е. Підготовка інженерів-педагогів: нові підходи / О. Коваленко // Професійно-технічна освіта. — 2006. — № 1. — С. 7—10.
5. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : Зб. наук. пр. — Х., 2005. — Вип. 10. — С. 7—20.
6. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба 13. педагогічної антропології: вибрані твори в 2 т. / К. Д. Ушинський. — К. : Рад. шк., 1983. — Т. 1. — С. 192—472.

A. DUDUKALOVA

Berdyansk

THE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF ECONOMIC PROFILE

There have been considered and analyzed the peculiarities of pedagogical practice of future engineers-teachers of economic profiles. The role of pedagogical practice in forming of readiness to professional activity of future engineers-teachers has been defined. On the base of empiric data there have been described some difficulties of students which appeared in the process of pedagogical practice.

Key words: engineer-teacher, pedagogical practice, professional education, professional activity, economic profile, organizational skills.

A. С. ДУДУКАЛОВА

г. Бердянск

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Рассмотрено и проанализировано особенности педагогической практики будущих инженеров-педагогов экономического профиля. Определена роль педагогической практики в формировании готовности к профессиональной деятельности будущего инженера-педагога. На основе эмпирических данных описаны трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: инженер-педагог, педагогическая практика, профессиональное образование, профессиональная деятельность, экономический профиль, организационные умения.

Стаття надійшла до редколегії 14.08.2015

УДК 378.22(73)

Л. В. ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА

м. Маріуполь

zador_knyag@mail.ru

ДЕОНТОЛОГІЧНА СКЛАДОВА КВАЛІФІКАЦІЙНИХ СТАНДАРТІВ МАГІСТРІВ З УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У США

У статті розкрито деонтологічні вимоги до керівника навчального закладу, викладені у регіональних стандартах США, висвітлено результати аналізу відповідних стандартів, розроблених Радою керівників державних шкіл (Council of Chief State School Officers) та Державним консорціумом з питань управління освітою США (State Consortium on Education Leadership), Південною регіональною радою з освіти (Southern Regional Education Board). Схарактеризовано зміст доменів, що відображають професійну поведінку керівника навчального закладу, описану у кваліфікаційних стандартах штатів Айова, Алабама, Каліфорнія, Коннектикут, Нью-Джерсі, Орегон, Північка Кароліна, Техас, Флоріда.

Ключові слова: керівник навчального закладу, професійна поведінка, управлінська етика, кваліфікаційний стандарт, домен, дескриптор.

В умовах переходу України до децентралізації, що виявляється в усіх сферах суспільного життя, у тому числі, й у сфері вищої освіти, актуалізується проблема упровадження освітніх професійних програм, які максимально враховували б запити громад, відображали регіональну специфіку. Особливої значущості ця проблема набуває в контексті підготовки керівників навчальних закладів, діяльність яких обумовлює їх ефективне функціонування.

Директор загальноосвітньої школи як особа, що несе персональну відповідальність за її роботу, має відзначатися деонтологічною спрямованістю, високим рівнем сформованості знань та способів діяльності, необхідних для прийняття ефективних рішень у морально детермінованих ситуаціях професійної взаємодії. Разом із тим, він має знати регіональні соціально-культурні особливості, враховувати місцевий контекст, у якому функціонує його навчальний заклад. Отже, підготовка такого фахівця належить до пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти.

Певною мірою питання регіонального контексту професійної підготовки керівників навчальних закладів у ВНЗ вирішуються засобами елективних навчальних курсів. Однак в Україні ще не здійснено перехід до регіоналізації професійної підготовки. Сприяття цьому процесу могло б упровадження позитив-

ного досвіду країн, що успішно реалізують гнучкі й ефективні регіональні освітні програми підготовки керівників навчальних закладів, зокрема Сполучених Штатів Америки.

Зміст професійних програм з управління освітою у вищих навчальних закладах США є предметом аналізу Дж. Беніона, Л. Ньювелла, Р. Кемпбелла, Дж. Мерфі та ін. Проблеми теорії та методології підготовки керівників розглядають С. Бурдіна, Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, В. Войчук, В. Пikelьна, Т. Сорочан, Є. Хриков. Питання стандартизації професійної підготовки керівників навчальних закладів частково висвітлюються у наукових розвідках В. Бабенко. Проте окремо проблема деонтологічної складової підготовки магістрів з управління освітою у США ними не розглядається.

Отже, метою статті є обґрунтування сутності й змісту деонтологічних вимог до керівника навчального закладу, викладених у регіональних професійних стандартах США.

Характерними рисами розвитку системи вищої освіти США є диверсифікація й зростання автономії закладів вищої освіти, що обумовило наявність великої кількості програм професійної підготовки та формування кваліфікаційних вимог до фахівців на рівні конкретного штату чи (або) ВНЗу. Окрім того на встановлення стандартів у розробці програм і курсів підготовки та сертифікації ке-

рівників освітніх установ традиційно впливають професійні асоціації та регіональні урядові органи. Так, у 2008 р. Радою керівників державних шкіл (Council of Chief State School Officers) та Державним консорціумом з питань управління освітою США (State Consortium on Education Leadership) спільно з керівниками та консультантами департаментів освіти 26 штатів було розроблено проект «Продуктивні стандарти та індикатори для керівників навчальних закладів: базова модель ISLLC» (Performance standards and indicators for education leaders. ISLLC-Based Models), який було рекомендовано в якості основної моделі розробки регіональних та університетських кваліфікаційних стандартів шкільного керівника. У змісті документу підкреслюється, що в основі таких стандартів мають лежати базові цінності керівника, які обумовлюють його професійну поведінку та відображають високі очікування спільноти щодо його діяльності [10, 3].

Кожний з доменів стандарту має структуру, що складається з 5-ти елементів: формулювання центральної концепції (основної ідеї – авт.) стандарту; диспозиції, що розкриває стандарт професійної діяльності; опис основних понять домену; характеристики елементів поведінки й діяльності, що слугують показниками ефективності професійної діяльності керівника навчального закладу; характеристики конкретних дій, що забезпечують виконання вимог стандарту.

Ключову роль у Базовій моделі стандарту ISLLC відведено домену «Викладання та навчання», однак, пильна увага розробників зосереджується на його деонтологічній складовій, що найбільшою мірою виявляється в змісті домену «Етика та цілісність». Само там зазначається, що керівник навчального закладу прагне до забезпечення превалювання загального блага над особистими інтересами; власної відповідальності за дії; дотримання етичних принципів у всіх відносинах і рішеннях; дотримання високих стандартів поведінки; постійного поповнення знань, вдосконалення умінь та навичок. Зазначені вимоги деталізуються у змісті окремих елементів домену: «Етичні та правові норми» (Ethical and Legal Standards), «Вивчення особистісних

цінностей і переконань» (Examining Personal Values and Beliefs); «Підтримка високих стандартів для себе та інших» («Maintaining High Standards for Self and Others») [10, 33–35].

У 2014 р. Південною регіональною радою з освіти (Southern Regional Education Board), що є дорадчим органом 16 південних штатів США, було розроблено Проект стандартів для керівників шкіл (Standards for School Leaders: SREB), що носить характер загальних рекомендацій для регіональних департаментів освіти щодо розробки стандартів шкільного керівництва. Проект містить у собі 11 доменів: «Бачення та місія», «Навчальний Ємність», «Інструкція», «Навчальна програма та оцінювання», «Взаємодія зі спільнотою», «Сприяння культурі вчителів і учнів», «Взаємодія з сім'ями», «Управлінські операції та керівництво», «Етичні принципи й норми професійної етики», «Забезпечення рівності й полікультурної гнучкості», «Безперервне вдосконалення процесу навчання».

Конкретного опису компетенцій домену не містять, однак у Проекті подано обґрунтування необхідності внесення до стандарту кожного з них. Так, в основі домену «Етичні принципи і норми професійної етики» лежить ідея етичного лідерства керівника навчального закладу, що реалізується через оволодіння ним здатностями, які складають «внутрішній моральний компас» поведінки [4].

Аналіз стандартів штатів, які входять до Південної ради та Державного консорціуму з питань управління освітою, показав, що рекомендації, зазначені в Моделі стандарту ISLLC та Проекті стандарту SREB враховуються на регіональному рівні по-різному. Департаменти освіти й університети не дотримуються єдиного зразка для побудови професійних стандартів, та, відповідно, не існує єдиного бачення сутності деонтологічної складової такого стандарту, хоча її необхідність визнано кожним штатом.

У Стандарті шкільного лідерства штату Коннектикут [3], який відповідає моделі ISLLC, вимоги до керівника навчального закладу викладено у змісті 6 доменів: «Світогляд, місія та цілі», «Викладання і навчання», «Організація системи та безпека», «Взаємодія з сім'ями та зацікавленими особами», «Етика

й цілісність», «Система освіти». Аналіз його змісту засвідчує його чітку деонтологічну спрямованість. Незважаючи на те, що у межах доменів вона виражена різною мірою, у кожному з них містяться вимоги виконання керівником свого обов'язку. Дескриптори домену «Етика і цілісність» висвітлюють виключно вимоги до професійної поведінки директора школи, яка розглядається як засіб забезпечити досягнення учнями та вчителями високих освітніх результатів. У документі зазначається, що керівник навчального закладу має будувати свою діяльність на дотриманні системи етичних принципів, забезпечувати превалювання інтересів загального блага над особистими інтересами, соціальну справедливість. Він зобов'язаний виправдати високі очікування учнів та педагогів щодо забезпечення їх прав та свобод у сфері освіти, усувати економічні, соціальні, культурні, лінгвістичні, фізичні, гендерні чинники освітньої нерівності або дискримінації, створити й підтримувати у навчальному закладі атмосферу довіри і відкритості. Зазначені вимоги конкретизуються у змісті трьох розділів («Етичні та правові стандарти професії», «Особисті цінності та переконання», «Високі стандарти для себе та інших»), в яких подано показники етичної поведінки [3, 23–26].

Тенденція до опису деонтологічних засад професійної діяльності керівника навчального закладу простежується у Стандартах шкільного керівництва Каліфорнії, Айови, Орегону, Теннессі, Огайо, Нью-Джерсі, що різною мірою відповідають моделі ISLLC.

Професійні стандарти керівника освіти Каліфорнії, Айови, Нью-Джерсі містять домени, що не мають назви, їх призначення носить описовий характер:

- Стандарт 1 «Загальне Бачення»: директор є освітнім лідером, який сприяє успіху всіх учнів шляхом забезпечення реалізації школою загальної освітньої мети, що підтримується шкільною спільнотою.
- Стандарт 2 «Культура навчання»: директор є освітнім лідером, який сприяє успіху учнів шляхом пропаганди й підтримки культури школи та реалізації ефективних освітніх програм.
- Стандарт 3 «Управління»: директор є освітнім лідером, який сприяє навчаль-

ному успіху учнів за рахунок створення сприятливої атмосфери.

- Стандарт 4 «Сім'я та спільнота»: директор є освітнім лідером, який сприяє успіху всіх учнів шляхом співпраці з родинами і членами спільноти, забезпечуючи задоволення суспільних інтересів і потреб, мобілізації суспільних ресурсів.
- Стандарт 5 «Етика»: Директор є освітнім лідером, який сприяє успіху всіх учнів шляхом дотримання особистого кодексу етики, розвитку професійних і лідерських якостей.
- Стандарт 6 «Соціальний контекст»: Директор є освітнім лідером, який сприяє успіху всіх учнів за рахунок розуміння та врахування політичних, соціальних, економічних, правових, економічних і культурних чинників функціонування навчального закладу [2; 6; 7].

Як показав аналіз змісту зазначених стандартів, їх особливістю є вимога ефективної діяльності керівника навчального закладу в умовах культурної різноманітності населення регіону в цілому та складу учнів школи зокрема. Тому професійна поведінка керівника розглядається через призму максимального врахування інтересів та запитів суб'єктів полікультурного середовища навчального закладу. З огляду на зазначене, директор школи має володіти здатністю розуміти освітні запити населення, забезпечувати їх задоволення; дотримуватися політики конфіденційності у роботі з учнями, їх сім'ями та колегами по роботі; демонструвати зразок чесності, справедливості, дотримання моральних вимог, поваги до інших; використовувати свій вплив та учнів та колег з метою покращення результатів їх діяльності; гармонійно поєднувати особисті та професійні обов'язки; підтримувати державну політику щодо підтримки всіх підгруп учнів; забезпечувати дотримання в навчальному закладі положень федеральних, державних і місцевих законів.

Стандарт шкільного лідерства штату Орегон містить 6 доменів: «Стратегічне керівництво», «Удосконалення навчально-методичної роботи», «Ефективне управління», «Інклюзивна практика», «Моральне лідерство», «Соціально-політичний контекст». У цілому він відповідає моделі ISLLC, однак відрізняється від неї більш коротким, спрощеним

описом доменів, де відсутні такі складові частини, як загальна концепція, диспозиція та індикатори ефективної діяльності керівника навчального закладу. Дескриптор кожного домену складає від 3 до 5 пунктів, у яких конкретизується діяльність керівника навчального закладу в межах домену. Наприклад, домен 5 «Моральне лідерство» містить у собі 5 пунктів: забезпечення системи звітності щодо академічної та соціальної успішності кожного учня; демонстрація керівником зразка самосвідомості, використання рефлексії, прозорості та етичної поведінки; захист цінностей демократії, рівності та різноманітності; оцінка потенційних етичних та юридичних наслідків прийняття рішень; сприяння розвитку соціальної справедливості та забезпечення індивідуальних потреб учнів [9].

Схожим змістом характеризується стандарт штату Північна Кароліна [8], однак документ побудовано за іншою структурою: назва стандарту; резюме з описом його сутності; опис дій у межах стандарту, що забезпечують ефективне керівництво; показники успішної управлінської діяльності. Вимоги професійної поведінки керівника наявні у змісті кожного з 8 стандартів: «Стратегічне лідерство», «Керівництво навчанням», «Культурне лідерство», «Керівництво використанням людських ресурсів», «Управлінське лідерство», «Розвиток зовнішнього лідерства», «Мікрополітичне лідерство», «Академічні досягнення лідерства». Вони формуються у вигляді обґрунтування необхідності будувати управлінську діяльність на основі цінностей і переконань спільноти, справедливості, такту, позитивного ставлення; дотримання встановлених законом нормативних положень та реалізації державної освітньої політики у межах кожного шкільного класу; сприяння створенню умов для відчуття співробітниками, учнями і батьками благополуччя, забезпечення дотримання їх прав і можливостей тощо.

Дещо інша ідея лежить в основі Стандарту освітнього керівництва Теннессі. У його преамбулі зазначається, що мислення та дії успішного керівника мають пронизувати етичні переконання. Отже, вимоги етичної професійної поведінки мають становити

окрему складову кожного домену. Такі атрибути успішного керівництва закладом освіти, як чесність, повага, відповідальність, розсудливість, цілеспрямованість, співчуття, працелюбність, оптимістична гіпотеза по відношенню до учнів та колег складають фундамент моральної поведінки лідера [11].

Таким чином зазначений стандарт містить у собі показники ефективності «етичних та ефективних лідерів освіти», а його зміст повністю відображає вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу в межах доменів «Керівництво для постійного поліпшення», «Культура викладання і навчання», «Професійне навчання і зростання», «Управління ресурсами».

Стандарт керівників освіти штату Алабама [1] має іншу структуру. Його побудовано за схемою: «обґрунтування складової стандарту» – «пояснення змісту складової стандарту» – «ключові показники оволодіння компетенціями складової стандарту». Складовими стандарту є система здатностей, об'єднаних у 8 доменів: «Планування безперервного вдосконалення», «Викладання і навчання», «Розвиток людських ресурсів», «Різнорічність», «Взаємодія зі спільнотами та зацікавленими особами», «Управління організацією», «Етика».

Деонтологічна складова стандарту простежується різною мірою у змісті всіх доменів, однак предметно вона обґрунтовується у домені «Етика», де керівник навчального закладу розглядається як «перший громадянин шкільного та районного співтовариства», який бере на себе відповідальність за діяльність навчального закладу перед громадою [1, 32]. Домен містить у собі такі ключові показники діяльності керівника навчального закладу: знання професійного етичного кодексу та кодексу цінностей, слідування його нормам; здатність приймати рішення на основі усвідомлення правових, моральних та етичних наслідків своєї діяльності; здатність формувати уявлення педагогів про етичні та юридичні наслідки використання ними небезпечних технологій навчання; здатність розробляти особистий кодекс етики, що буде на усвідомленні культурного й соціального розмаїття освітнього середовища, визнання честі й гідності кожної особи; знання

положень федерального й конституційного законодавства з питань освіти, правових норм та межа етичного кодексу.

Стандарт шкільного керівництва штату Флорида містить 4 домени («Досягнення учнів», «Керівництво навчанням», «Організаційне лідерство», «Професійні та етичні норми поведінки»), структура кожного з яких представлена роз'ясненням змісту домену, описом його складових та переліком індикаторів діяльності керівника навчального закладу [5]. У його тексті зазначається, що директор школи як громадський лідер має демонструвати зразок особистої та професійної поведінки. Індикаторами його діяльності є: дотримання етичних норм, демонстрація стійкості у відстоюванні інтересів навчального закладу, конструктивне реагування на перешкоди до досягнення освітніх успіхів, усунення шкідливих для якісної взаємодії з сім'ями учнів та місцевою громадою чинників, демонстрування готовності визнавати власні помилки і навчатися на них.

Децю спрощену модель дескрипторів кваліфікацій керівника навчального закладу представлено у Кваліфікаційному стандарті керівника освіти, розробленому університетом Південної Кароліни та Стандарті шкільного лідерства, розробленому Техаським університетом. Порівнювальний аналіз змісту цих стандартів виявив їх схожу змістову наповненість. Компетенції, викладені в Стандарті Південної Кароліни, об'єднано у 7 груп: «Організаційні навички керівника школи», «Керівник школи та групові процеси», «Керівник школи і міжособистісні стосунки», «Керівник школи, навчальний заклад та зовнішнє середовище», «Керівник школи та реформування освіти», «Керівник школи та його участь у навчальному процесі», «Керівник школи та культура». У Техаському Стандарті таких груп 3: «Керівництво шкільним колективом», «Адміністративне керівництво», «Навчальне керівництво».

Вимоги до професійної поведінки директора школи простежуються у межах кожної групи, однак найбільш повно вони описуються у змісті домену «Керівник школи та культура», де, зокрема зазначається, що керівник навчального закладу усвідомлює свою місію

як культурно обізнаної людини, володіє здатностями до належного виконання посадових обов'язків у полікультурному навчальному закладі, здатний усувати перепони у навчанні й міжособистісному спілкуванні, що виникають через расову або соціальну приналежність.

Таким чином, на основі аналізу американського досвіду стандартизації професійної діяльності керівника навчального закладу ми доходимо висновку, що невід'ємною частиною кожного стандарту є його деонтологічна складова, яка виступає орієнтиром професійної поведінки директора школи. У проаналізованих нами стандартах шкільного керівництва, розроблених на рівні незалежних освітніх асоціацій США та на рівні штатів й університетів спостерігається різний ступінь розкриття цієї складової та різна її змістова наповненість. Цією обставиною пояснюється складність систематизації та узагальнення надзвичайно різноманітних отриманих даних.

Позитивний досвід вирішення проблеми стандартизації професійної підготовки керівників навчальних закладів у США в умовах децентралізації вищої освіти актуалізує його екстраполяцію на український освітній простір.

Список використаних джерел

1. Alabama Standards for Instructional Leaders [Електронний ресурс] // Alabama State Department of Educational. — Режим доступу: https://www.alsde.edusec/ee/ACLD/Alabama_Standards_for_Instructional_Leaders.pdf.
2. California Professional Standards for Educational Leaders [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.wested.org/online_pubs/cpsel_standards.pdf.
3. Common Core of Leading: Connecticut School Leadership Standards. Performance Expectations, Elements and Indicators [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2641&Q=333900>.
4. Standards for School Leaders [Електронний ресурс] // Southern Regional Education Board. — Режим доступу: http://www.sreb.org/page/1869/draft_2014_isllc_standards_for_school_leaders.
5. Florida Principal Leadership Standards [Електронний ресурс] // Florida Department of Education. — Режим доступу: <http://www.fldoe.org/teaching/professional-dev/the-fl-principal-leadership-standards>.
6. Iowa Standards for School Leaders [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.saiowa.org/iowa-standards.cfm>.
7. New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders [Електронний ресурс] // New Jersey Department of Education. — Режим доступу: <http://www.rowan.edu/colleges/education/>

- programs/teachered/undergraduate/ documents/ standards.pdf.
8. North Carolina Standards for School Executives [Електронний ресурс] // Educator Effectiveness Division. — Режим доступу: www.ncpublicschools.org/educatoreffectiveness.
 9. Oregon Educational Leadership/Administrator Standards (2009) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.ccsso.org/Documents/2008/Performance_Indicators_2008.pdf.
 10. Performance standards and indicators for education leaders. ISLLC-Based Models [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/title_ii/a_teacher-quality/isllcperformancestandards-limitedprint-edition.pdf.
 11. Revised Tennessee Instructional Leadership Standards (2013) [Електронний ресурс] // Tennessee State Board of Education. — Режим доступу: http://www.state.tn.us/sbe/2013_documents/February2013_Board_Meeting/III_F_Revision_of_the_Tennessee_Instructional_Leadership_Standards_Attachment.pdf.

L. ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA

Mariupol

DEONTOLOGICAL COMPONENT OF THE QUALIFICATION STANDARDS FOR MASTER OF EDUCATION MANAGEMENT IN THE U.S.

The article deontological requirements to the head of the educational institution, which are set out in the regional standards of the U.S. open, the results of the analysis this standards developed by the Council of Chief State School Officers State Consortium on Education Leadership, Southern Regional Education Board are answered. The content of the domains that reveal the professional conduct of the head of the educational institution in the qualification standards for Iowa, Alabama, California, Connecticut, New Jersey, Oregon, North Carolina, Texas, Florida are described.

Key words: head of the educational institution, deontological readiness, managerial ethics, the qualification standard, domain, descriptor.

Л. ЗАДОРЖНАЯ-КНЯГНИЦКАЯ

г. Мариуполь

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ СТАНДАРТОВ МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В США

В статье раскрыты деонтологические требования к руководителю учебного заведения, изложенные в региональных стандартах США, освещены результаты анализа соответствующих стандартов, разработанных Советом руководителей государственных школ (Council of Chief State School Officers) и Государственным консорциумом по вопросам управления образованием США (State Consortium on Education Leadership), Южным региональным советом по образованию (Southern Regional Education Board). Охарактеризовано содержание доменов, раскрывающих требования к профессиональному поведению руководителя учебного заведения, отраженных в квалификационных стандартах штатов Айова, Алабама, Калифорния, Коннектикут, Нью-Джерси, Орегон, Северная Каролина, Техас, Флорида.

Ключевые слова: руководитель учебного заведения, деонтологическая готовность, управленческая этика, квалификационный стандарт, домен, дескриптор.

Стаття надійшла до редколегії 07.07.2015

УДК 908:37

Н. М. ІВАНІКІВ

м. Дрогобич

ivnatalija@ukr.net

КРАЄЗНАВСТВО ЯК СОЦІАЛЬНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано деякі особливості розвитку краєзнавства, висвітлено принципи і зміст навчально-виховного процесу, розкрито сутність принципу краєзнавства у змісті шкільної освіти й у формуванні особистості школяра. Досліджуються проблеми розвитку особистості, мотиваційні установки в процесі краєзнавчої діяльності.

Ключові слова: краєзнавство, рідний край, школа, школярі загальна культура, особистість.

У сучасний період розвитку України значну наукову цінність має звернення вчених, практиків до існуючого національного освітньо-виховного досвіду, висвітлення з нових позицій педагогічної спадщини багатьох вітчизняних педагогів, методистів минулого. У зв'язку з цим особливий інтерес викликають дослідження витоків їхніх педагогічних поглядів, що зумовили теоретичні концепції педагогів, філософів і дозволяють глибше зрозуміти, осмислити сутність їх ідей і теорій. Адже відхід від краєзнавчих традицій свого народу, розрив між теорією і практикою життя призводять до руйнування системи механізмів національно-патріотичного виховання і шкільного краєзнавства. В результаті виникають такі потворні явища, як апатія до вивчення рідної історії, індивідуальність до краєзнавства, прояви манкурства.

Тому важливу роль у забезпеченні належної теоретичної підготовки школярів до майбутньої активної участі в будівництві держави, у формуванні особистості громадянина покликано відіграти шкільне краєзнавство. Виступаючи у своїй різноманітності форм, воно сприяє моральному, трудовому, естетичному, екологічному, фізичному вихованню, розширює кругозір школярів, розвиває їх пізнавальні інтереси. У процесі краєзнавчої роботи учні самостійно засвоюють навчальний матеріал, набувають навичок, необхідних у житті, готуються до практичної діяльності та розширюють загальноосвітні знання. Краєзнавство, таким чином, розглядається не лише як діяльність школярів, спрямована на

вивчення краю, але і як одна з умов поліпшення викладання навчальних предметів.

Ідея використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання була обґрунтована ще в працях відомого чеського педагога Я. А. Коменського. Пізніше різні аспекти шкільного краєзнавства досліджували Ж.-Ж. Руссо, М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинський. На межі XIX–XX ст. у Росії такими дослідженнями займалися Д. Д. Семенов, Е. Ю. Петрі, С. П. Аржанов та інші.

На важливе значення краєзнавства у вихованні дітей вказували українські вчені і педагоги: М. Галушинський, В. Гериневич, О. Духнович, А. Макаренко, С. Рудницький, С. Русова, К. Ушинський, І. Юцишин та інші. Значну увагу щодо вивчення школярами рідного краю приділяв В. Сухомлинський. Методичним аспектам краєзнавчої роботи присвячені дисертаційні дослідження Г. Гуменюк, Я. Яціва. На сучасному етапі дослідження цієї проблеми займаються Т. Завгородня, С. Золотухіна, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.

Мета статті – розкрити суть краєзнавства як соціальну та педагогічну проблему.

Важливу роль відіграє шкільне краєзнавство в системі навчально-виховної роботи сучасної національної школи. У відповідності з його організаційними структурами розрізняють два основні напрями у краєзнавчих пошуках: перший – це безпосереднє вивчення своєї місцевості, другий – використання зібраної при цьому інформації для вивчення процесів і явищ у природі. Йдеться про краєзнавчий принцип, за допомогою якого вчи-

тель реалізує відоме дидактичне правило – «від відомого до невідомого», «від близького до далекого». Це судження, безперечно, містить у собі важливу методологічну сутність. Вивчаючи найближче довкілля, учні спочатку знайомляться з найпростішими явищами. З часом процес навчального пізнання ускладнюється. Школярі все глибше проникають у сутність процесів, які відбуваються у навколишньому середовищі. Територіально розширюється поняття рідного краю. Зростає роль теоретичного мислення школярів. Посилюється єдність і взаємозв'язок краєзнавчих пошуків учнів безпосередньо на уроці та в позаурочний час.

Світоглядний принцип, сформульований видатним українським філософом-просвітителем Григорієм Сковородою «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе» якнайкраще відображає зміст краєзнавства, визначає його особливе місце в сучасному навчально-виховному процесі. Оскільки саме через краєзнавство формуються системні уявлення про рідний край, історико-культурне середовище, відновлюються зв'язки між ландшафтом, рослинним і тваринним світом та людиною, яка, спілкуючись із цим світом, інтегрується в нього, уособлює себе як його невід'ємна частина.

Сьогодні педагогічні дослідження, оперуючи психологічною закономірністю про перехід зовнішніх впливів у внутрішній стан особистості, в її свідомість, переживання, призводить до пошуку таких шляхів навчання і виховання, які б ефективно трансформувались в ці внутрішні процеси.

Краєзнавча робота як соціальне і педагогічне явище визначається у педагогічній літературі як інтегроване поняття, що позначає соціальну діяльність молоді, спрямовану на безпосереднє наочне пізнання навколишньої дійсності рідного краю (рідним краєм вважається територія адміністративної області), формування цінних духовних якостей особистості. У сучасній педагогіці немає єдиної думки та однозначного трактування краєзнавства як педагогічного поняття. Воно має багато різноманітних педагогічних функцій, що дає підстави вважати його науковою дисципліною, своєрідним методом навчання

та виховання, формою позаурочної та позакласної роботи або дидактичним принципом.

Як одна з максимально відкритих та «м'яких» гуманітарних систем краєзнавча робота, по-перше, є багатофункціональним комплексним засобом соціалізації особистості, що значно виявляється в таких активних організаційних формах як похід, екскурсія та інше. У даному випадку на особистість концентровано і безпосередньо впливають практично всі групи чинників соціалізації одночасно [6]. Загальноновизнано, що контакти молодшого школяра з живою природою (макрочинниками) в екскурсіях і прогулянках більш позитивно впливають на неї, ніж штучно створена наочна допомога: підручники, кіно і відеофільми, використовувані при класно-урочній системі [1]. Спостереження у природі допомагають правильно зрозуміти її розвиток, виробляють основні принципи поведінки, з яких поступово формуються ті норми ставлення до навколишнього світу, які сприяють його збереженню і поліпшенню у процесі господарської діяльності людини. Під час спостережень молодші школярі проймаються елементарним розумінням екологічних проблем своєї місцевості. Але вони потребують роз'яснення як суті їх діяльності, так і способів реалізації. Тут перед учителем постають завдання: залучаючи молодших школярів до спостережень, допомагати їм засвоїти навчальний матеріал, сформувати в них наукову картину світу та розвинути вміння й навички, систематизувати й узагальнювати дані спостереження. Це стосується і впливу мезочинників – етнокультурних та історичних, оскільки живе, природне і безпосереднє спілкування з представниками інших національностей і форм проживання (місто, село); відвідування та робота в шкільних музеях, огляд пам'яток історії та архітектури, які є реальними носіями культури народу найсприятливіше позначаються на розвитку особистості. Мікрочинники в краєзнавчій роботі впливають на дитину через особливий світ міжособистісних стосунків з однолітками і керівником-педагогом. Систематичність використання краєзнавчого матеріалу забезпечується його регулярним застосуванням на багатьох уроках із різних предметів (природо-

знавство, ознайомлення з навколишнім світом, читання тощо). Важливою особливістю є те, що названі взаємини складаються у специфічних умовах відкритого соціального і природного середовища, на відміну від закритого середовища – уроку, що проводиться у шкільному приміщенні. Відкритий вплив навколишнього середовища на молодшого школяра, необхідність витримати змагання людини з природною і штучно-створеною природою [10] вимагає від учасників туристсько-краєзнавчої діяльності великої згуртованості, поліпшення взаємин. За спостереженнями дослідників мікросоціум краєзнавчої групи, за всієї її формальної організації, характеризується високим ступенем неформалізованості міжособистісних стосунків, позитивного морально-етичного клімату.

По-друге – майже сторічна практика організації краєзнавчої роботи школярів в Україні показують, що даний вид діяльності має переважно колективний характер, який відповідає вимогам основних соціально та психолого-педагогічних важливих принципів всебічного розвитку особистості в групі, колективі, для реалізації яких в системі освіти соціальні психологи рекомендують використовувати «групові форми роботи», «ситуації сумісних переживань з приводу успіхів і невдач групи» [5].

По-третє – організація краєзнавчої роботи молодших школярів повинна бути організована так, щоб викликати бажання вивчати, пізнавати свій край. У цьому віці дитина не сприймає абстрактних текстів та понять. Тому термін «навколишнє середовище», «рідний край» повинні стати конкретною вулицею, містом, селом. Цей вид діяльності відповідає першій ланці організації цілісного педагогічного процесу, яка, «полягає у пошуках шляхів контактування молодшого школяра з природою, природного зближення з нею». Цінність цього аспекту полягає в тому, що саме у спілкуванні з природою, в процесі активної трудової діяльності, споглядання, милування, спостережень, вивчення навколишнього середовища юна особистість реалізує свої можливості проявляти себе чесно, відкрито, адекватно самому собі. Молодші школярі мають усвідомити, що життя люди-

ни, її матеріальне й моральне благополуччя залежить від стану навколишнього середовища [9]. Ці ідеї екологічного виховання можна втілювати в різний спосіб: під час екскурсій до лісу (парку, лісового масиву, озера), коли діти спостерігають за змінами як у живій, так і неживій природі, та за працею людей, перевіряючи прикмети про зміну погоди, з'ясовують особливості пір року; на прогулянках, у ході яких обстежуються й виявляються ті рослини, що потребують охорони. При частому спілкуванні молодшого школяра з природою відбувається формування благородного, відкритого стилю поведінки, який переноситься потім у соціальну сферу, сферу міжособистісних стосунків [2].

По-четверте – у шкільний період у житті дитини відбувається зміна ігрової діяльності на навчальну [3], краєзнавча робота виступає організаційно-діяльнісною, ролевою грою, краєзнавчі змагання і конкурси) дозволяють врахувати потреби дітей цього віку в ігровій діяльності і полегшити, таким чином, перехід до навчальної діяльності як провідної.

По-п'яте – живе, безпосереднє спілкування вчителя і однолітків, сумісні емоційні переживання під час спостережень за природою, екскурсій та інше [7], дозволяють позитивно вирішувати проблеми соціальної адаптації молодшого школяра, орієнтуватися його в новому просторово-часовому інтервалі, розвивати поведінковий репертуар.

По-шосте – з огляду на те, що до 6–7 років у дитини домінують дві основні потреби – потреба в пізнавальній діяльності та потреба в спілкуванні, стає абсолютно очевидно, що для учнів початкової школи значення краєзнавчої роботи в цьому відношенні особливо велике. І тому, краєзнавча робота має вагомий значення для цього віку. З цього приводу К. Ушинський зазначав: «Немає сумнівів, що діти найбільше вчать, наслідуючи, але було б помилкою вважати, що з наслідування може сама по собі вирости самостійна діяльність. Наслідування дає багато матеріалу для самостійної діяльності, проте, якби не було самостійної діяльності, не було б і що наслідувати», і, до того ж, дозволяє подолати певну обмеженість пізнавальної діяльності під час навчального процесу в школі (класі) за

рахунок безпосереднього, живого вивчення позашкільного середовища: території школи, села, міста, району, і її населення, з поступовим переходом від вивчення навколишнього середовища до дослідження і її аналізу розвиваючи теоретичне і практичне мислення [11, 124].

По-сьоме – емоційна насиченість образів природи і соціального життя, з якими контактують учасники краєзнавчих прогулянок, екскурсій, подорожей є надзвичайно важливою для психічного розвитку молодших школярів, у яких «переважає емоційно-образне мислення» [4]. Молодший школяр ще не відірвався від початкових стадій розвитку особистості: а) від першої стадії – сенсорної або вбираючої, девізом якої є «довіра до себе є довіра до природи», коли вчителі «повинні можливо частіше залучати дитину в сферу контакту зі світом природи і показати приклади причетності всьому природному в навколишньому його середовищі»; б) від другої стадії, пов'язаної з освоєнням нових форм поведінки, що вимагає «освоєння світу природи», і знаходиться на третій стадії, яка «характеризується вступом дитини до нових соціальних зв'язків». Звідси випливає, що походи і екскурсії є однією з органічних форм всебічного розвитку молодших школярів [5].

Краєзнавча робота дозволяє розвивати та удосконалювати у молодших школярів навички загальної культури (саморегуляція поведінки, особиста гігієна), рухової активності, володіння простими прийомами психотерапії, дає можливість знайомства з правилами соціальної безпеки та інше. Все це вимагає обов'язкового перебування на свіжому повіт-

рі та збільшення рухової активності. Даний валеологічний аспект особливо важливий сьогодні у зв'язку з значним збільшенням навчального навантаження в закладах освіти, зниженням частки активного відпочинку в житті дітей, глобальними екологічними катастрофами, що несприятливо впливають перш за все на слабкий організм учня початкової школи.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник / Т. Байбара. — К. : Веселка, 1998. — С. 283—320.
2. Бібік Н. М. Світ навколо тебе / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. — К. : Рад. школа, 1986. — 95 с.
3. Використання гри для активізації навчально-виховного процесу : посібник / уклад. В. Ф. Мішкурова, М. І. Пащенко. — К. : Наук. світ, 2004. — 60 с.
4. Давыдов В. О. Понятти развивающего обучения / В. Давыдов // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 29—39.
5. Зазюн І. А. Виховання естетичної культури школярів / І. А. Зазюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова. — К. : ІЗМК, 1998. — 156 с.
6. Киппер Д. Основы психодрамы: понятия и принципы / Д. Киппер // Иностранная психология. — 1994. — № 1(3). — С. 64—71.
7. Олексенко Т. Вивчення рідного краю в початковій школі / Т. Олексенко, Т. Люріна, В. Молодиченко // Рідна школа. — 2006. — № 1. — С. 40—42.
8. Основы психологии : підручник / за ред. Г. О. Бачинського. — К. : Вища школа, 1995. — 238 с.
9. Савченко О. Стан краєзнавчої роботи в школах України та шляхи підвищення її ефективності / О. Савченко // Краєзнавство. Географія. Туризм. — 1999. — № 38. — С. 1—2.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / Савченко О. Я. — К. : Генеза, 1999. — 368 с.
11. Ушинський К. Рідне слово // Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. — Т. 1. / К. Ушинський. — К. : Рад. школа, 1983. — С. 121—134.
12. Bieńczyk G. Krajoznawstwo i jego związki z turystyką, WSE Warszawa, 2003.
13. Denek K. Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej, PTTK Kraj, Warszawa.

N. IVANIKIV
Drogobych

REGIONAL ETHNOGRAPHY AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article analyzes some features development regional ethnography, highlights the principle and content of the educational process, the essence of the principle regional ethnography in the content of school education, in shaping the individual student. The problems of personality development and motivation in the process of native land study are investigated.

The article deals with urgent problems of the role of regional ethnography in the development of the child's personality. Some basic literature which included various data is analysed as well as its importance in the formation of the child's «soul» is elucidated. The problems of the personality's development, motivational directions are investigated in the process of studying native land. The article deals with the problem of regional ethnography excursions in the content of school education of Ukraine.

Key words: regional ethnography, native land, school, general culture, personality.

Н. Н. ИВАНИКОВ
г. Дрогобыч

КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В работе проанализированы некоторые особенности развития краеведения, рассматриваются принципы и содержание учебно-воспитательного процесса, исследуется значение принципа краеведения в содержании школьного образования и формировании личности школьника. Исследуются проблемы развития личности, мотивационные установки в процессе краеведческой деятельности.

Ключевые слова: краеведение, родной край, школа, школьники, общая культура, личность.

Стаття надійшла до редколегії 25.06.2015

УДК 376-056.264

В. А. КИСЛИЧЕНКО
victoria.kislichenko@gmail.com
м. Миколаїв

РОБОТА ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглядаються засади програми неперервного логопедичного супроводу сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення.

Розкрито особливості роботи логопеда з батьками на сучасному етапі. Розроблена та апробована програма логопедичного супроводу змістовно забезпечила пріоритетні напрями: інформаційний, діагностичний, консультативний, корекційний, які представлені відповідними блоками у різних вікових періодах дошкільного дитинства. Програмою визначено принципи, методи, напрями, мету, завдання у змісті кожного блоку взаємодії.

Здійснення логопедичної роботи в межах триади «дитина-логопед-сім'я» з раннього віку в організованому логоінформаційному просторі забезпечує підвищення ступеня обізнаності, підвищення мотиваційної потреби батьків у контролі мовленнєвого розвитку дитини та свідомого пошуку логопедичної допомоги у випадках наявності порушення мовлення.

Ключові слова: логопедичний супровід сім'ї, порушення мовлення, корекційний процес, батьки.

Проблема виховання дитини в сім'ї має глибокі історичні корені. Сім'я, шлюб – сакральний винахід людства для свого розвитку. Соціальна сутність сім'ї виражається у її функціях, найбільш значущими з яких є репродуктивна, господарчо-побутова та виховна. Сім'я є первинною соціальною групою, у якій починається та проходить соціальне життя людини і яка є одним з основних факторів соціалізації [1].

Сім'я відіграє визначальну роль у фізичному, емоційному та розумовому розвитку дитини. Так, американський дослідник Баум виявив, що відмінність у коефіцієнті розумового розвитку дітей з благополучних та неблагополучних сімей досягає 20 балів, а також впливає на ступінь залучення людини до культури на всіх етапах соціалізації. У дош-

кільному, шкільному та підлітковому віці цей вплив залишається провідним, але перестає бути єдиним. Більше того, у ранньому віці відсутність сімейного виховання не може бути компенсована іншими інститутами соціалізації. Надаючи особливої ваги сімейному вихованню у формуванні майбутніх громадян, Генеральна Асамблея ООН встановила Міжнародний день сім'ї, що відзначається щороку 15 травня у всіх країнах світу.

Складність та актуальність зазначеної проблеми є безперечною, оскільки зважаючи на існування думки, що крім органічного ураження мозку, причиною порушень нервово-психічної сфери дітей, зокрема розвитку мовлення, може бути соціально-педагогічна занедбаність у зв'язку з неблагополуччям в сім'ї (різного характеру: конфліктні стосунки

між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, низький загальнокультурний рівень батьків, тощо), ця проблема набуває все більшого значення.

Сучасні соціально-економічні умови життя призвели до появи нових проблем у вихованні. Ринкові відносини вносять корективи в умови життя сімей, що відбивається на реалізації їхніх виховних функцій. Виховний потенціал сім'ї багаторазово знижується, коли всі думки й турботи батьків зосереджені на тому як одягти та прогодувати дитину в умовах економічної кризи, безробіття та інфляції; коли батькам бракує знань з педагогіки та психології сімейного виховання, а від більшості програм телебачення дітей необхідно берегти.

За даними П. М. Щербаня понад 65% молодих батьків, народжуючи дітей, не мають уявлення про мету, завдання, форми та методи виховання дітей у сім'ї; 20% керуються досвідом народної педагогіки, виховуючи дітей так, як виховували їх. Лише 15% мають належні психолого-педагогічні знання, ознайомлені з науково-педагогічною літературою, з досвідом виховання дітей в сім'ї та різних типах навчально-виховних закладах (Щербань П. М., 2000).

Наше наукове дослідження свідчить про те, що сучасні батьки, які мають дитину з тяжким порушенням мовлення первинного і вторинного генезу, виявляють недостатній рівень психолого-педагогічної підготовки, що перешкоджає своєчасному початку корекційних заходів, знижує їх ефективність та динаміку, обмежує можливість включення сім'ї в реабілітаційну діяльність.

Аналіз нашого вивчення педагогічної освіченості батьків показав значні розбіжності та недостатність саме педагогічних знань та вмінь у батьків дітей з мовленнєвими порушеннями. Отримані дані виявили невідповідність доволі високого соціального статусу батьків, їх високого рівня освіти і низького рівня їх готовності до включення у корекційний процес.

Більшість батьків, не зважаючи на доволі високий рівень загальної поінформованості, абсолютно не зважала на наявність пору-

шень мовлення, не робила спроб шукати логопедичної допомоги. Батьки не знали причин, що можуть призвести до порушень мовлення, норм вікового мовленнєвого розвитку. Хоча 26, 4% вважають, що стежать за розвитком мовлення з перших місяців життя дитини, а 24,1% починають звертати увагу на мовлення з 3-х років, у більшості випадків (73,6%) порушення мовлення виявляє логопед. Той факт, що тільки 5,6% батьків усвідомлюють необхідність логопедичної допомоги дитині у групі корекції мовлення, є надзвичайно небезпечним показником. Про можливі наслідки мовленнєвих порушень, їх вплив на загальний розвиток дитини мають уявлення 61,5%, а 38,5% не розуміють їх значення. Виявлено недостатній рівень участі батьків дітей логопедичних груп у спеціальних заходах, що мають корекційну спрямованість (заняття з розвитку мовлення), 52,7% не приймали участі у таких заходах. Наслідком є незмінність традиційних уявлень батьків про передумови успішного навчання: вміння читати і писати (40,7%). Тільки 12,2% розуміють значення розвитку фонематичних процесів для дитини у шкільному навчанні.

Хоча більшість батьків (89%) погоджується з можливістю прискорити мовленнєвий розвиток, основні напрями і складові частини цього процесу ними не усвідомлюються: 35,6% не турбують ніякі труднощі у розвитку дитини, тільки 14,4% усвідомлюють мовленнєві проблеми. Перебування у групі для дітей з порушеним мовленнєвим розвитком не стало для батьків приводом для хвилювання, поштовхом переглянути своє ставлення до дитини. Ми переконалися, що глибоких змін у свідомості батьків не відбулося: 45,5% не потребують консультацій ніяких фахівців, а мовленнєві труднощі турбують лише 29,4%. Це, на наш погляд, також свідчення нерозуміння батьками серйозності проблеми, доказ самоусунення батьків від участі у корекційній роботі, самозаспокоєність їх та перекладання відповідальності за мовленнєвий розвиток дитини на логопеда.

Значні відмінності можна констатувати у стилях виховання в сім'ях дітей з мовленнєвими порушеннями і без них. Неблагополучна сім'я будь-якого виду не спроможна сфор-

мувати оптимальний стиль виховних стосунків, що негативно позначається на процесі розвитку дитини. Переважаючим стилем виховання у сім'ях дітей-логопатів є гіперопіка, тоді як у сім'ях дітей з нормальним мовленнєвим розвитком переважає демократичний стиль виховання. Така різниця у ставленні батьків може бути обумовлена відставанням форм спілкування у дітей-логопатів. Крім того в родинях дітей-логопатів існують і інші психологічні проблеми: наявність авторитарного стилю виховання, дефіцит спілкування, недостатність взаємодії, негативний емоційний фон, віддаленість дітей і батьків, що заважає нерозривності корекційного процесу в одному з його структурних підрозділів, яким є сім'я, формуванню партнерських стосунків у системі «батьки – дитина – логопед».

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що на активному рівні з логопедами взаємодіяли 40% (72 чол.) батьків. Для цього рівня взаємодії характерним є: активна участь батьків у загальногрупових заходах; відвідування індивідуальних консультацій логопеда з власної ініціативи; обов'язкова присутність на фронтальних консультаціях логопеда, відкритих заняттях; ретельне виконання домашніх завдань.

На ситуативно-активному рівні взаємодіяла з логопедом група батьків, що також становить 40% (72 чол.). Для цього рівня взаємодії притаманне нерегулярне відвідування фронтальних консультацій та відкритих занять логопеда, відмова від індивідуальних консультацій логопеда, формальне виконання домашніх завдань, хоча батьки приймають участь у організації та проведенні свят, відвідують батьківські збори.

Решта респондентів, що склала 20% (36 чол.), становила групу з пасивно-негативним рівнем взаємодії, оскільки своєю відсутністю на корекційно-виховних заходах, ігноруванням домашніх завдань, небажанням взаємодіяти вони виказували негативне ставлення до співпраці з логопедом. Це найскладніша категорія батьків, які вважають корекційне виховання дитини обов'язком дитячого освітнього закладу.

Отже 60% батьків (ситуативно-активний та пасивно-негативний рівні взаємодії) вна-

слідок нерозуміння значення своєї участі у корекційно-виховних заходах, недостатності знань та навичок для логопедизації сімейного середовища, нестачі часу, відсутності бажання займатися мовленнєвими проблемами дитини, перекладання відповідальності на логопеда, ін. причин, недостатньо або взагалі не приймають участі у спільному з педагогами корекційному навчанні та вихованні дітей, не використовують повною мірою допомогу фахівців, і тому складають, на нашу думку, групу ризику у процесі взаємодії батьків та логопедів.

Проте на думку Гельмута Фігдора, австрійського педагога та психолога, думати, що виховні помилки виникають від невірних педагогічних уявлень або від незнання – це широко поширена помилка. Він вважає, що у більшості випадків у помилкових виховних діях велику роль відіграють неусвідомлені конфлікти батьків, а особливо витіснені, агресивні спонукання по відношенню до дитини.

Така думка має право на існування, адже втома на роботі, подвійні обов'язки працюючої жінки, перевантаженість дітей заняттями, зростаючі запити дітей, на які батьки не в змозі авторитетно відреагувати та страждають із-за постійно виникаючих конфліктів, залишають занадто мало часу для вільного, радісного спілкування з дітьми. У цій ситуації батьки шукають когось, хто б розділив би з ними відповідальність за виховання, частіше за все відповідальність переноситься на дитячий садок. Тому для нас зрозумілим стає наявність 60% батьків, які не готові вирішувати проблеми дитини.

Фігдор Г. зазначає, що професіоналізм та любов до дітей змушує педагогів несвідомо ідентифікувати себе з дитиною й приймати її проблеми, а від батьків вимагати лише виконання їх обов'язків, при цьому забуваючи, що вони живі люди та мають почуття. У результаті батьки отримують засуджуючу, моралізуючу позицію педагогів та починають поводитись як діти: займають позицію захисту, відчують провину або страх, роздратування, що робить неможливим перегляд дій та почуттів, а отже і можливість змін. Тому головним принципом при допомозі дитини має бути розуміння суті проблеми батьків для

створення довірчих стосунків. Лише довірчі стосунки дають можливість батькам зрозуміти, що вони потребують допомоги та почати сприймати поради стосовно дитини як підтримку, а не втручання у їхню особисту сферу.

На наш погляд, лише концепція супроводу здатна забезпечити формування таких стосунків між батьками та педагогами на відміну від сталих традиційних форм роботи логопеда з батьками. Ми трактуємо логопедичний супровід родини, що виховує дитину з порушеннями мовлення, як цілеспрямовану, послідовну, неперервну дію в спеціально організованих умовах, відповідних психофізичним особливостям дитини-логопата. Це – дія у зоні «найближчого розвитку», прогножуючи «поле труднощів у навчанні» (В. В. Тарасун, 2004) дитини – найближчого і віддалених - з подальшим їх запобіганням шляхами формування, розвитку та корекції.

Розроблений нами алгоритм та зміст багатофункціональної програми неперервного логопедичного супроводу сімей дітей-логопатів, який включає інноваційні, включно з авторськими, та традиційні технології логокорекційної роботи існує у межах сімейно-центрованого підходу. Реалізація сучасного сімейно-центрованого підходу у практиці логопедичної роботи забезпечується наданням відповідної ролі батькам у процесі нормалізації перебігу розвитку мовлення дитини за умови постійної взаємодії логопеда і родини, яка виховує дитину з порушенням мовлення.

Зміст логопедичного супроводу сімей базується на міждисциплінарному підході та інтеграції декількох ланок процесу логопедичної допомоги дитини із ПМ у закладах охорони здоров'я та освіти, і є організованим неперервним освітнім процесом, основний зміст якого складає взаємодія логопеда та родини.

Відправними у пошуку змісту логопедичного супроводу сім'ї у дослідженні були три позиції: загальнодефектологічний підхід до навчання та виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку; сімейно-центрований підхід; неперервна взаємодія у тріаді «дитина-логопед-сім'я», як необхідна умова інтенсифікації логокорекційної допо-

моги. Найбільш важливою складовою логопедичного супроводу сімей ми вважаємо системну, багатоскладову, узгоджену роботу логопеда та сім'ї дитини, починаючи з раннього віку. Основною ланкою логокорекційного процесу залишається спеціалізований дошкільний дитячий заклад, або група компенсуючого типу для дітей з порушенням мовлення.

Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення забезпечують пріоритетні напрями: інформаційно-просвітницький, діагностично-консультативний, логокорекційний, психолого-виховний.

Виходячи із вищезазначених позицій, загальними завданнями неперервного логопедичного супроводу ми вважаємо:

- 1) формування логопедичної компетентності (педагогічної культури) батьків;
- 2) організацію сприятливого мовленнєвого середовища, активізацію процесів формування мовлення;
- 3) попередження порушень мовлення, контроль перебігу розвитку мовлення;
- 4) забезпечення вчасної логопедичної допомоги;
- 5) формування взаємодії з родиною дитини з ПМ;
- 6) логопсихологічну допомогу батькам.

Основними складовими логопедичного супроводу сім'ї ми визначили: інформування, консультування та логопедичну допомогу.

Неперервність логопедичного супроводу сімей, які виховують дитину з порушеннями мовлення, забезпечується відповідним до вікової періодизації змістом роботи з урахуванням сімейно-суспільної форми виховання. Вихідні параметри, які враховувалися при розробці змісту кожного з періодів програми супроводу: вік дитини; рівень розвитку мовлення; ступінь необхідності та форма логопедичного впливу.

Програма логопедичного супроводу дає можливість проводити роботу з попередження мовленнєвих порушень. Як основні форми превентивної роботи з широким колом сімей у період очікування та раннього і молодшого дошкільного віку дитини ми розглядали логоінформування та логоконсультування. Під *логоінформуванням* ми розуміємо надання батькам інформації щодо закономірностей типового та нетипового мовленнєвого

розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, проявів порушень мовлення.

Перший етап (підготовчий) складався з логолекцій та логоконсультацій у періодах очікування дитини, раннього та середнього дошкільного віку. Основне завдання – створити логоінформаційне поле, яке допомагало батькам співвіднести норми мовленнєвого розвитку та стан мовлення власної дитини, звертатися за консультацією до логопеда.

Другий етап (основний) спрямований на підвищення взаємодії батьків та логопеда у логокорекційному процесі за допомогою системи заходів, що здійснював логопед.

Ними стали традиційні форми та методи роботи: групове консультування батьків, логопедичне обстеження дитини обов'язково у присутності матері, лекція, індивідуальне заняття логопеда з дитиною у присутності матері, консультування сім'ї і найближчих рідних, та *інноваційні*: логошколи для батьків, логопрактикум для усіх членів родини, інтерактивні заняття, логодискусії, ігрові тренінги, спілкування он-лайн у інтернеті (логопед-батьки), створення діагностично-консультативних логоцентрів для молодих батьків, логолекції; консультування; індивідуальні та групові заняття з батьками. Традиційні форми роботи з батьками розглядалися нами, як недостатньо дієві, такі, що породжують одноманітний та директивний характер взаємодії педагога з батьками, у словесно-теоретичному плані, що утруднює їх правильне відтворення у виховній практиці батьків. У той же час форсовані методи дії на батьків ведуть до появи великого відсотка батьків з пасивною позицією.

Відповідно до основних напрямів та завдань програми логопедичного супроводу, обсяг роботи у кожному віковому періоді поділено на відповідні змісту блоки: інформаційний, діагностичний, консультативний, теоретичний, практичний.

Інформаційний блок, в залежності від віку дитини, входить у кілька періодів.

I-й період включає інформування майбутніх матерів щодо закономірностей мовленнєвого періоду у житті дитини, типового та нетипового психофізичного та мовленнєвого розвитку.

Завданням є створення насиченого інформаційного поля з метою викликати у батьків бажання контролювати перебіг розвитку мовлення дитини, починаючи з домовленнєвого періоду. Основна форма роботи: регулярне (один раз на місяць) проведення лекцій «Особливості мовленнєвого розвитку дитини раннього віку» для вагітних. Місце проведення: жіноча консультація, у межах занять «школи молоді матері». Тривалість лекції – 40 хвилин. Обов'язковим є інформування про структуру логопедичної служби району та «Пам'ятки»

Інформаційний блок у **II-му періоді** включає інформування батьків дітей від народження до 3-х років щодо норм мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, стратегій оволодіння дитиною мовленням, шляхів інтенсифікації розвитку мовлення. Завдання: викликати у батьків бажання виявити стан мовленнєвого розвитку дитини. Місце проведення: дитяча поліклініка, діагностично-консультативний логоцентр (на базі ПМПК).

Інформаційний блок у **III періоді** (від 3-х до 4-х років): логопед знайомить батьків з нормами мовленнєвого розвитку у даному віці, причинами та наслідками мовленнєвих порушень, пріоритетними напрямками, методами роботи з розвитку мовлення. Завдання: адекватна оцінка батьками мовлення власної дитини. Місце проведення: батьківські збори ясельних та молодших груп дошкільного навчального закладу.

У **IV періоді** інформаційний блок представлений роботою логопеда з інформування батьків щодо проявів виявлених мовленнєвих порушень. Завдання: адекватна оцінка батьками мовлення власної дитини, увага до проявів порушення мовлення. Місце проведення: дошкільний навчальний заклад – з батьками дітей з порушеннями мовлення при формуванні груп та у групах мовленнєвої корекції; дитяча поліклініка – при обов'язковому обстеженні дитини перед вступом до школи логопедом.

Діагностичний блок включає обстеження дитини обов'язково у присутності батьків. **I-й період** не має у своєму складі діагностичного блоку.

II-й період. Діагностичний блок для раннього віку має свою специфіку, оскільки логопед не має можливості спостерігати за діяльністю дитини у звичних обставинах і покладається на спостереження батьків для надання рекомендацій. У **III періоді** (від 3-х до 4-х років) проводилось діагностування відповідності індивідуального мовленнєвого розвитку дитини віковим нормам розвитку мовлення.

IV період включав діагностування мовленнєвих порушень дитини у присутності матері або батька. Дитині пропонувалися завдання стандартного логопедичного обстеження відповідно віку дитини. Зверталася увага батьків на неправильно виконані дитиною завдання, пояснювалося, чому ці завдання викликають труднощі.

Консультативний блок. Включений у склад кожного періоду, крім періоду очікування. У періоді від народження до 3-х років та від 3-х до 4-х років для сім'ї дитини без ураження ЦНС консультування є основною формою логопедичної допомоги. Батькам необхідно допомогти визначити рівень розвитку мовлення дитини та обговорити можливі форми роботи з його розвитку.

У дошкільному віці консультування забезпечує батькам можливість зрозуміти необхідність того чи іншого виду логопедичної допомоги та дізнатися про зміст і форми логопедичного впливу (заняття з логопедом у поліклініці, або у групі корекції мовлення днз).

Консультації логопеда фронтально (на батьківських зборах) та індивідуально у групі корекції мовлення мають регулярний характер, індивідуальні консультації логопеда можна поєднувати із заняттям, запрошувати і інших членів сім'ї.

У період від 4-х до 6-ти років включено **практичний та теоретичний блоки**, об'єднані у семінар-практикум для батьків.

Робота у перші три періоди носить превентивно-консультативний характер і перед-

бачає забезпечення підґрунтя для ефективного подолання проблем у мовленнєвому розвитку дитини. Основний зміст роботи у IV періоді логопедичного супроводу сім'ї має корекційний характер й охоплював роботу із сім'ями дітей з ПМ. У ході даного етапу батьки засвоювали систему знань, необхідну для співпраці і через навчання, організоване логопедом, інтеріоризували її, застосовували в процесі виховання своєї дитини.

Таким чином блоки формуючих впливів на батьків визначали зміст роботи логопеда з батьками у різних вікових періодах дитини.

Визнання права батьків бути повноцінними суб'єктами взаємодії з логопедом дозволило нам застосувати інноваційний тип організації навчання. Застосування адекватних методів навчання батьків діям, відповідних їх мотивації і меті повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, було для нас найважливішою і вирішальною умовою для розвитку інтересу до навчання, здатним впливати на наступний розвиток виховної діяльності батьків.

Результатом занять стала переоцінка особистісних позицій батьків як у відношенні до засвоєних знань, так і до взаємодії з дитиною. Зміна особистісних позицій дозволила батькам перейти на новий рівень взаємодії з логопедом.

Список використаних джерел

1. Аверин В. Эмоциональное неблагополучие семьи / В. Аверин // Социальная педагогика. — 2004. — № 3. — С. 7.
2. Бондаровська В. Сім'я як система / В. Бондаровська // Б-ка «Шкільного світу». — 2005. — С. 12.
3. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2006. — 380 с.
4. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Кисличенко. — К., 2011. — 20 с.
5. Мاستюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мاستюкова, А. Г. Московкина. — М.: Владос, 2003. — 408 с.

V. A. KYSLYCHENKO
Mykolayiv

SPEECH THERAPIST WORK WITH PARENTS IN THE MODERN WORLD

The article studies the problem of system of complex speech therapy provided for families which bring up the child with speech disorders. The programme of the logopedic support that is provided for such families is developed.

The paper deals with the theoretical, historical and empirical analysis of the above mentioned problem and presents the results of the analysis.

The key points are highlighted in defining concepts that are relative to the given scientific problem. A diagnostic model to study the interaction between the parents whose children have speech disorders and speech therapists is worked out.

The programme of the logopedic support that was developed and tested substantially contributed to the priority areas: informative, diagnostic, consultative and correctional ones that are presented by the corresponding blocks for different age categories. The overall objectives of the logopedic support were identified, namely the development of the logopedic competence (teaching culture) of the parents; the prevention of the problems connected with the child development; the help (support) provided for the child in solving urgent tasks of development, namely the ones that are connected with speech. The process of involving the parents of infants into organized informative scope of the speech therapy contributed to the increase of motivational need of parents to control speech development of the child and to seek consciously the logopedic help in case of speech disorders. The implementation of the programme of the logopedic support also contributed to the improvement of the effectiveness of speech therapy in accordance with the results of correctional work. The practicality, efficiency, scientific and practical significance of the dissertation results were proved by carrying out the experiment.

Key words: children with speech disorders, family, parents, logopedic support, diagnostic techniques, the levels of readiness, interaction in the process of correcting the speech.

В. А. КИСЛИЧЕНКО
г. Николаев

РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются положения программы непрерывного логопедического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи. Проведенный анализ современных подходов к организации обеспечения логопедической помощи семьям детей с нарушениями речи обнаружил необходимость выделения логопедического направления сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-логопата и разработки диагностической методики, которая дала бы возможность определить уровень взаимодействия родителей этой категории детей и логопедов в процессе логопедической помощи, определить их уровни готовности к указанной деятельности.

Разработанная диагностическая модель дала возможность многокомпонентного изучения взаимодействия родителей детей с нарушениями речи и логопедов. Полученные результаты стали основанием для разработки содержания и программы логопедического сопровождения семьи.

Ключевые слова: нарушения речи, коррекционный процесс, логопедическое сопровождение, родители.

Стаття надійшла до редколегії 05.04.2015

УДК 378.9

А. І. КЛЕБА

м. Харків

anna-kleba@mail.ru

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Актуалізується проблема підготовки майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, визначені дефініції поняття інформаційно-комунікативної культури. Аргументовано, що ефективність використання у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій залежить від рівня підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти. Визначені чинники, що впливають на інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів, критерії та рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури.

Ключові слова: інформація, інформаційно-комунікативна культура, комунікативна культура, майбутній вихователь.

Сучасний світ характеризується всезростаючою значимістю інформації – різноманітною та обширною, так як представляє собою сукупність інтелектуальних ресурсів, інформаційних технологій та комунікативної культури. Інформація являється ключовою категорією системи цінностей інформаційно-комунікативної культури.

Реформування дошкільної освіти, необхідність її інформатизації потребує науково-методичного забезпечення використання в педагогічному процесі новітніх засобів навчання та підготовки майбутніх фахівців, які досконало володіють сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей; здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самоделювання та самопроєктування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й у професійній. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти та найбільш актуальною на сьогодні є інформаційно-комунікативна культура як необхідна умова його професійної стабільності, орієнтації у широкому арсеналі інноваційного руху, наукових розробок, якісної організації навчально-виховного процесу.

Інформаційно-комунікативна культура визначає принципи поведінки, відображає

систему цінностей, ідеали, норми, допомагає організації спілкування для встановлення контактів, їх розвитку, погодження, налагодження та корегування особистості в діяльності.

Вихователям дітей дошкільного віку в своїй професійній діяльності необхідно оволодівати інформаційно-комунікативними технологіями й застосовувати їх у нових областях. У зв'язку з цим, перед системою професійної освіти виникає необхідність вирішення глобальної проблеми – створення таких умов, при яких майбутні вихователі могли б підготуватися до професійної самореалізації в інноваційному середовищі, успішно використовувати можливості інформаційних і комунікаційних технологій у процесі навчання й формування інформаційно-комунікативної культури.

Поняття «інформаційно-комунікативна культура» сформувалося в рамках теорії інформаційного суспільства, як одна з найважливіших умов існування особистості в умовах інформаційно-комунікативного середовища. Інформаційно-комунікативні засоби впливають на світогляд особистості, стереотипи поведінки, ступінь її соціальної активності.

Проблема інформаційно-комунікативної культури майбутнього фахівця інтенсивно розглядається вченими в різних аспектах.

Аналіз соціально-психологічних, соціальних, педагогічних та психологічних досліджень і публікацій показує, що питання

професійної підготовки вихователя розкрито в низці педагогічних праць Ю. Бабанського, Ю. Колюткіна, Н. Кузьміна, І. Богданової, О. Абдуллої, А. Богуш, Р. Хмелюк, І. Зязюна, Е. Карпової, Г. Сухобської.

Дослідженням проблеми мовленнєвої культури займаються вчені: Ю. Бельчиков, Т. Коць, Л. Мацько, М. Сердюк, Л. Луньова та ін. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та культуру спілкування розглядали О. Аматыєва, Н. Формановська, С. Хаджирдаєва.

Оскільки проблема управління впливом інформаційно-комунікативної культури при професійній підготовці майбутніх вихователів є актуальною, то виникає необхідність охарактеризувати критерії та рівні інформаційно-комунікативної культури та зазначити основні аспекти формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів.

Мета статті – визначити чинники, що впливають на інформаційно-комунікативну культуру майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у їх професійній підготовці.

Інформаційно-комунікативна культура, як культура, взагалі, суто індивідуальна й проявляється в своїх носіях. Культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог. З точки зору інформаційного суспільства оригінальне визначення поняття «культура» запропонував Ю. Лотман. Автор вважав, що культура створена з комунікаційних процесів, а всі форми комунікацій ґрунтуються на виробництві та використанні знаків. Отже, культура має інформаційну природу. А інформація – це ресурс культури, через який забезпечується цілеспрямованість та впорядкованість соціального розвитку та використання самої інформації, виробленої людьми. Тобто, культура сучасного суспільства характеризується не тільки розширенням можливостей накопичення та обробки інформації, але й різними формами комунікації [5].

Український дослідник О. Дзьобань пропонує розглядати інформаційну культуру не в психологічному і не в педагогічному контексті, а як визначення об'єктивних і суб'єк-

тивних умов ефективного оволодіння інформаційною технікою, а також умінням користуватися персональними комп'ютерами та інформаційними мережами зі здатністю адаптуватися до механізмів їх дії, в соціокультурному аспекті. На його думку, інформаційна культура – це соціокультурна реальність, яка створена людиною і разом з тим впливає на форми масової поведінки, все більше визначає їх [4].

Багато дослідників вважають, що в інформаційній культурі фахівця можна виділити два структурних рівня: змістовний та функціональний [1, 2, 3]. Змістовний рівень містить професійні знання, інформованість людини про явища, які відносяться до сфери культури, а функціональний пов'язаний з операційною направленістю особистості.

Важливе місце в навчанні повинні займати сучасні засоби телекомунікацій, які включають в себе електронну пошту, телеконференції, медіатехнології, локальні та регіональні мережі, а також електронні бібліотеки.

Для виявлення сутності комунікативної культури простежимо становлення поняття через призму психології спілкування. На думку Г. Сковороди, людина, спілкуючись, реалізує свої природні обдарування, щоможливо тільки через освіту та самопізнання. Навчання носить діяльнісний характер і в повсякденному житті здійснюється за допомогою мовленнєвої діяльності.

Комунікативний підхід орієнтує заняття на навчання спілкування, використання мовлення з метою обміну думками. Для цього основна увага на занятті приділяється створенню й підтримці у майбутніх фахівців потребі в спілкуванні та засвоєнню в процесі навчання професійно значимої та представляючої загальнокультурну цінність інформації.

На нашу думку, підвищення комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відбувається в процесі формування у студентів знань про професійне мовлення, формування системи комунікативних навичок, мовленнєвої культури, культури мовлення. Фахівець дошкільної освіти має бути не тільки компетентним, ґрунтованим, але й вміти оперувати набутими знаннями.

Термін інформаційно-комунікативна культура з'явився порівняно нещодавно, що поєднує інформаційний зміст і комунікативні можливості. Основна причина його появи – це посилення ролі інформації, інформаційних технологій та інформаційної діяльності в житті суспільства. Але дане явище не можна звести до суми його вихідних складових.

Становлення інформаційно-комунікативної культури є однією з головних задач сучасного суспільства, оскільки:

- по-перше, вона визначає рівень інформованості індивіда, який відповідає рівню розвитку суспільства;
- по-друге, вона формує систему ціннісних орієнтацій, яка проявляється у відборі циркулюючої інформації, її оцінкою, критичному осмисленню;
- по-третє, інформаційно-культурне середовище сприяє засвоєнню індивідом знань та цінностей у формі переважаючих в дану епоху стереотипів;
- по-четверте, безпосереднім помічником сьгодні виступають нові інформаційні технології, володіння якими стає складовою частиною інформаційного суспільства та сприяє найбільш повному розкриттю особистості у всіх видах діяльності, включаючи й професійну.

Вихователь – це єдиний фахівець-педагог в дошкільному навчальному закладі, що володіє знаннями і методиками викладання всього спектру занять в дошкільній установі. Застосування вихователем на заняттях комп'ютерних технологій дозволяє ефективно й доступно підкреслити новизну навчального матеріалу, здійснити впровадження проблемного й евристичного навчання, демонструвати природні процеси тощо. Також, вихователь дошкільного навчального закладу може впливати на дитину, а саме: виробляти вміння розрізняти позитивну інформацію від негативної; формувати в дітей соціально орієнтовані якості, цінності та позитивне ставлення один до одного.

Рівні сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначаються деяким набором критеріїв та показників. Критерії формування інформаційно-комунікативної культури дозволяють говорити про те, наскільки вихователь готовий

до свідомого виконання своїх професійних обов'язків на рівні інформаційно-комунікативної взаємодії.

Кожен критерій характеризується рядом показників, які ілюструють найбільш істотні прояви інформаційно-комунікативної культури.

В якості критеріїв сформованості інформаційно-комунікативної культури нами були вибрані наступні:

- сформовані мовні комунікативні вміння;
- знання, вміння, навички, пов'язані з пошуком та добром інформації;
- знання, вміння, навички, пов'язані з інтерактивною та перцептивною функціями спілкування;
- знання, вміння, навички, пов'язані з взаємним обміном інформації;
- знання, вміння, навички в сфері невербальної комунікації;
- психолого-педагогічні знання, вміння та навички з області теорії виховання та теорії навчання;
- прагнення до пошуку нових задач та способів взаємодії з вихованцями, самовиховання та самовдосконалення.

Критерії сформованості інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів об'єднуються в наступні блоки: розвиток комунікативних якостей мови; знання, вміння та навички управління інформаційно-комунікативним процесом; знання, вміння та навички добору інформації, її структурування, адаптації до особливостей педагогічного процесу та дидактичних вимог; знання, вміння та навички формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами; знання, вміння та навички у сфері невербальної комунікації тощо.

Інформаційно-комунікативна культура визначається нами як одна із важливих складових професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Це інтегративне поняття, яке об'єднує в собі теоретичні знання, практичні вміння, а також особистісні характеристики майбутніх вихователів. Інформаційно-комунікативна культура формується, проявляється та удосконалюється в діяльності та спілкуванні. При цьому важливе місце належить розвитку професійної позиції та мотиваційної сфери

майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. Проблема інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів може бути об'єктом подальших наукових досліджень взаємодії з інформаційними технологіями та й однією із базових елементів практичної програми подальшого вдосконалення системи самоосвіти особистості в інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Антонова С. Г. Информационная культура специалиста : Гуманитарные основания // Проблемы информационной культуры : Сб. статей. — М. : 1994. — С. 110—117.

A. KLEBA
Kharkov

INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Actualized the problem of training future teacher of preschool children, by definition of the concept of information and communication culture. Argued that the efficiency of professional activity of ICT depends on the training of future specialists of preschool education. The factors that affect the information-communicative culture of future teachers, criteria and levels of formation information and communication culture.

Key words: information, information-communicative culture, communicative culture, the future teacher.

A. КЛЕБА
г. Харьков

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Актуализируется проблема подготовки будущего воспитателя детей дошкольного возраста, определены дефиниции понятия информационно-коммуникативной культуры. Аргументировано, что эффективность использования в профессиональной деятельности информационно-коммуникационных технологий зависит от уровня подготовки будущего специалиста дошкольного образования. Определены факторы, влияющие на информационно-коммуникативную культуру будущих воспитателей, критерии и уровни сформированности информационно-коммуникативной культуры.

Ключевые слова: информация, информационно-коммуникативная культура, коммуникативная культура, будущий воспитатель.

Стаття надійшла до редколегії 24.07.2015

УДК 378+373.2

І. А. КНЯЖЕВА

м. Одеса

irina.knyazheva@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті доведено, що професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності виникає і розвивається як відповідь на потреби суспільства. Визначено зміст і основні форми здійснення підготовки викладачів для вищої школи, простежено становлення вітчизняних традицій такої підготовки. Здійснений автором ретроспективний огляд соціально-історичного досвіду такої підготовки дозволив простежити її тісний зв'язок з розвитком університетської освіти і довести багатовікову традицію, що засвідчує належність магістра-майбутнього викладача до педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні викладачі, вища школа, педагогічна діяльність, університетська освіта, соціально-історичний досвід.

Необхідність модернізації системи вищої освіти пов'язана з прямою залежністю її результативності від успішності економічного і соціального розвитку суспільства, потребою в підвищенні конкурентоспроможності країни на ринку світових освітніх послуг. Важливим завданням у цьому процесі є підготовка педагогічних працівників, серед яких особливе місце посідає професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності, що виникає і розвивається як відповідь на потреби суспільства.

Проблеми організації навчального процесу у вищій школі стали предметом багатьох досліджень (О. А. Абдулліна, В. П. Андрущенко, С. І. Архангельський, І. М. Богданова, М. Б. Євтух, І. В. Захаров, І. А. Зязюн, Е. Е. Карпова, В. Г. Кремень, О. М. Пехота, О. А. Савченко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, В. О. Слассьонін, Т. С. Яценко та ін.). Питанням становлення і тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти в Україні присвятили свої дослідження С. С. Вітвицька, О. В. Глузман, Н. М. Коротенко, А. І. Кузьмінський, А. О. Ліготський, В. І. Луговий, В. К. Майборода та ін. Проте висвітлення соціально-історичного досвіду підготовки викладачів для вищої школи потребує свого розгляду. Саме тому мета статті полягає ретроспективному огляді й аналізі соціально-історичного досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи завжди була одним із завдань університетської освіти. Аналіз літературних джерел [1–8 та ін.] виявив, що прототипами перших європейських вищих навчальних закладів вважаються давньоримський «Атенеум» і константинопольська Магнавська школа, основана візантійським регентом Вардою на основі старішої школи, організованої Феодосієм II. Вони були зразками для створення професійних шкіл (Бейрут, Монпельє, Салерно, Падуя тощо) і перших університетів (Болонья, Париж, Саламанка, Віченца, Ареццо, Оксфорд, Кембридж, Падуя, Лісабон, Гейдельберг, Прага, Краків, Лейпциг, Львів тощо). До кінця XVI сторіччя в Європі вже існувало 80 університетів. Їх головними завданнями були концентрація, вироблення і трансляція знання, що відповідає критеріям істинності, об'єктивності та фундаментальності і підготовка інтелектуальної та професійної еліти. Така тенденція трансформації професійної школи, основним завданням якої є високоякісна професійна підготовка фахівців, а університет націлений більшою мірою на отримання і тиражування фундаментальних знань, та навпаки, зберігається й досі.

Термін «університет» (лат. *universitas* – цілість, сукупність, спільність) спочатку позначав певну гільдію, відкриту міжнародну корпорацію, асоціацію викладачів і студентів з високим ступенем автономії. Університет мав

право створювати свої закони, статuti, що регламентували оплату праці викладачів, прийоми і методи навчання, дисциплінарні норми, порядок проведення іспитів та присудження ступенів тощо. Саме незалежність була однією з вирішальних рис університету.

Навчання в університеті відбувалося за створеною Алкуїном схемою: латина – сім вільних мистецтв – богослов'я. Головними дієвими особами університетів були викладачі. Їхнє слово не обговорювалось, а точно відтворювалося, цим словом клялися. Фігура вчителя, поклоніння йому породило ідею зразка, приклада. Виникають різні приписи, канони, рецепти викладацької діяльності як основа методичної культури. Саме до конкретних викладачів записувалися студенти, саме викладачі відповідали за них і свідчили про якість їхньої підготовки. Ця якість підготовки підтверджувалася присудженням певного вченого ступеня як інституту «соціальної магії», коли людина ставала іншою, особливою для соціуму.

Випускникам середньовічних європейських університетів присуджували вчені ступені спочатку в дусі учнівства, школярства. Історія набула «педагогічного розміру», де Христос був головним вчителем. Життя, за влучним висловом С. С. Авернинцева, стало подібним до школи, де всі постійно вчать або навчаються: учень – підмайстер – майстер; паж – зброєносець – лицар; студент – бакалавр – магістр [1]. Магістри мали право викладати на підготовчому факультеті «сім вільних мистецтв», виділених Марціаном Капеллою і розділених «останнім римлянином» Боециєм на тривіум та квадвіум, практично на гуманітарний і природничий цикли [4]. Таким чином, ще із Середньовіччя титул магістра свідчив про наявність викладацького досвіду і вказував на можливість майбутньої педагогічної кар'єри в університеті.

Основним завданням викладача в середньовічному університеті було читання і пояснення певної книги та (або) коментарів до неї. Проте на відміну від античності, студенти мали можливість фіксувати ці пояснення, робити «глоси». Поява матеріальних носіїв для утримання певного обсягу інформації, до якої можливо було повернутися, поміркуюва-

ти, призвело до суттєвих змін не лише в освіті, а й у культурі загалом. Для людей, які були пов'язані з текстами, стало звичним працювати з ними: структурувати, думати на берегах сторінок тощо [8].

Джон Ньюмен, який вважається засновником сучасної філософської теорії університетської освіти, бачив її основну місію в затвердженні єдності людства. Для обґрунтування цієї думки філософ послуговувався ідеєю Аристотеля про те, що все знання утворює єдине ціле, з якого виокремлюються різні напрями пізнання. Завданням університету як «школи універсального пізнання» є «зведення в одному місці багатьох людей ... для збереження вільної циркуляції думки» завдяки особистому спілкуванню [6, 39]. Саме «культивування інтелекту» було і є, на думку вченого, пріоритетом університетської освіти.

Першими вітчизняними вищими навчальними закладами вважаються Острозька (1576–1624 рр.) і Києво-Могилянська (1631 р.) академії, хоча існує припущення, що перша вища школа була заснована 1037 р. в Києві при храмі Святої Софії. З урахуванням історичного часу їх виникнення й існування, а також зважаючи на такі показники, як мета закладу, його устрій чи організація, склад викладачів, коло навчальних дисциплін, рівень їх викладання, рівень освіти, причетність викладачів до науково-дослідної роботи, оцінка роботи закладу громадськістю [2, 287], ці навчальні заклади можуть вважатися вищими. Викладання в них здійснювали переважно випускники західноєвропейських університетів. Так відомо, що опікуном-проректором Києво-Могилянської академії був випускник Краківського університету Петро Могила, який проходив навчання і в Сорбонні.

Першими вищими школами Росії були Московська школа математичних і навігаційних наук (1701 р.), петербурзькі Морська академія (1715 р.), Горне училище (1733 р.) і Морський кадетський корпус (1750 р.). Особливим етапом розвитку вищої освіти було відкриття в 1725 р. Академії наук Росії і в 1755 р. – Московського університету, що став основним центром підготовки викладацьких кадрів Російської імперії. Варто зазначити, що з перших 20 академіків – 13 були випуск-

никами Києво-Могилянської академії. Тоді ж починається історія підготовки вітчизняних магістрів, що відтепер здійснюється, як і розвиток вищої школи взагалі, на теренах Російської імперії. Офіційно ступінь магістра було введено в 1803 р. спеціальним імператорським указом. Особи, які його отримували мали право завідувати кафедрою.

У 1819 р. було затверджене положення, що регламентувало отримання наукових ступенів (дійсний студент, кандидат університету, магістр і доктор), порядок захисту дисертацій та складання відповідних екзаменів. Дійсний студент як нижчий науковий ступінь присуджувався особам, які завершили навчання в університеті, проте їх результати не були відмінними. Лише через рік по завершенні навчання, за умови написання якісної наукової роботи і складання іспитів, дійсний студент одержував право на здобуття наукового ступеня кандидата. Його отримували також випускники, які відмінно завершили навчання в університеті. Через два роки після отримання ступеня кандидата магістрами могли стати особи, які володіли методами викладання науки, мали універсальні знання, публічно захистили дисертацію і склали іспит, що мав два запитання. Докторський іспит містив чотири запитання, передбачав захист дисертації, написаної латиною, та успішну викладацьку роботу впродовж трьох років після отримання магістерського ступеня [5].

Можна сказати, що метою університетської освіти була не стільки підготовка спеціалістів, скільки людей, які здатні логічно мислити, таких, які мають певну систему знань і вміють продукувати нове несуперечливе знання. Людина вміла освоювати знання, знала як його отримати і коли буде потреба застосувати. Це допомагало досить швидко адаптуватися в будь-якій діяльності, швидко вчитися, самостійно здобуваючи теоретичні знання і необхідний практичний досвід. У сучасній ситуації, коли швидкість примноження інформації, розвиток науки і практики відбуваються величезними темпами, такі результати університетської освіти, на наш погляд, дуже актуальні.

Зразком університету тоді вважалася німецька модель, розроблена В. Гумбольдтом,

що була поширена (з деякими національними варіаціями) в Росії і США. Характерними особливостями такої моделі були: абсолютизація освіченості, створення інтелектуальної атмосфери, посилення інтегративності і культурозбережувальної функції. Ідею про цю функцію університетської освіти продовжив Х. Ортега-і-Гассет, який будує таку ієрархію функцій: 1) передавання культури; 2) навчання професіям; 3) наукові дослідження і підготовка нових учених [9].

Університети одночасно стають і майстернями для наукових дослідів, і закладами викладання, що здійснювалося на науковій основі. Окрім систематичних лекцій, що хоча і не були вже подібні до старих форм тлумачення канонічних текстів, проте зберігали більшість їх недоліків, вводяться семінари, які сприяли появі динамічніших форм контакту між викладачами та студентами. Вони передбачали залучення студентів до наукової роботи викладачів, ближчого спілкування з ними, ініціативності і творчості. До лектора пред'являлась обов'язкова вимога – сприяти розумовій активності студентів, використовуючи для цього відповідні навчальні ситуації й особливостям аудиторії різноманітні прийоми.

У дослідженнях О. І. Гури [3], В. І. Жукова [5], А. І. Кузьминського [7] та ін. підкреслюється роль прийнятого в 1804 р. нового університетського Статуту. У ньому розглянуто організаційні основи діяльності професорсько-викладацького складу і студентів, визначений зміст навчального процесу, вперше запропонована система атестації викладачів, важливою умовою якої вважався ступінь їхньої лекторської майстерності, практичного володіння «педагогічним мистецтвом» та можливості підвищення кваліфікації. Після прийняття цього Статуту кількість університетів значно зросла. Так, у 1805 р. з ініціативи В. Н. Каразіна був заснований Харківський університет, з яким була пов'язана діяльність П. П. Гулака-Артемівського, Г. Ф. Квітки-Основ'яненки, М. І. Костомарова, О. О. Потєбні, І. І. Мечникова та ін.

У 1816 р. замість Санкт-Петербурзького педагогічного інституту був заснований Головний педагогічний інститут, перетворений

за три роки потому в університет. У вересні 1820 р. за ініціативи О. Г. Безбородька відкрито Ніжинську гімназію вищих наук, у якій здобули освіту М. В. Гоголь, Є. П. Гребінка, В. М. Забіла, Н. В. Кукольник, Л. І. Глібов, К. М. Сементовський та ін. [7, 35]. До 1828 р. педагогічні інститути розпочали свою роботу при Московському, Санкт-Петербурзькому, Харківському і Казанському університетах. До них брали осіб, які отримали університетську освіту і надалі бажали пов'язати своє життя з викладацькою діяльністю.

У 1834 р. розпочав свою роботу Київський університет, до викладацького складу якого входили польські, німецькі, російські і вітчизняні викладачі. Якийсь час у ньому викладали Т. Г. Шевченко, В. І. Вернадський, Д. О. Траве, Д. І. Менделєєв та ін. Серед його випускників були В. Б. Антонович, Д. І. Багалій, М. П. Драгоманов, М. П. Старицький, М. В. Довнар-Запольський та ін. [2]. У 1865 р. на базі Ришельєвського ліцею за ініціативи В. І. Пирогова, М. М. Могилянського та генерал-губернатора О. Г. Строганова в Одесі починає діяти імператорський Новоросійський університет, що став центром науки і культури всього південного краю.

Кадровий склад університетських викладачів упродовж XIX століття розподілявся на такі розряди: ординарні й екстраординарні професори, доценти, приват-доценти і лектори. Для здобуття посади професора необхідна була ступінь доктора з відповідної науки, доцента – ступінь магістра, приват-доцента – окрім звання магістра потрібно було захистити особливу дисертацію. Відповідно до Статуту 1863 р. змінювалися навчальні плани для підготовки магістрів. Була введена більша спеціалізація магістерських іспитів для забезпечення глибшої підготовки магістрантів з обраної ними спеціальності. До викладання допускалися лише здобувачі, які мали досвід викладання і провели «пробні» лекції. Відбувається професіоналізація університету у викладанні та дослідницькій діяльності та спеціалізація наукових дисциплін.

Наприкінці XIX століття так і не була знайдена «золота середина», що поєднувала високу наукову університетську освіту з поглибленою спеціальною педагогічною осві-

тою. Постійні реорганізації університетів у педагогічні інститути, створення профільних кафедр і відділень, що готували викладачів, не дали очікуваних результатів.

До початку XX століття існували два погляди на перспективу вищої педагогічної освіти: підготовка викладачів у процесі навчання в університетах на кафедрах педагогіки або педагогічних факультетах і необхідність післяуніверситетської спеціальної освіти в межах педагогічних інститутів, кількість яких було збільшено до п'ятнадцяти. Студенти вивчали такі розділи педагогіки: розумове, моральне і фізичне виховання; загальні вимоги дидактики і методики. При інститутах були відкриті міські училища, у яких студенти проходили педагогічну практику. Крім появи на окремих факультетах педагогічних кафедр організовувалася також педагогічна підготовка випускників університету на спеціальних курсах. Однорічні курси розпочали свою діяльність у Києві, Москві, Одесі, Петербурзі. Проте підготовка викладачів для вищої школи, як у вітчизняній, так і в зарубіжній практиці, переважно здійснювалася індивідуально, у межах наставництва на основі прикріплення до вченого, який був науковим керівником магістерської або докторської дисертації. Більша увага тут приділялася реалізації науково-дослідної, а не професійно-педагогічної функції майбутнього викладача.

На початку XX століття з'явилась інтегративна модель педагогічної освіти, реалізована на Вищих жіночих курсах. Фребелівські курси започаткували новий етап у справі підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Вони існували у С.-Петербурзі, Києві, Харкові, Тифлісі, Одесі й інших містах. Петербурзькі курси в 1917 р. були реорганізовані в Інститут дошкільного виховання, а Київські були спочатку перетворені у Фребелівський жіночий педагогічний інститут, що мав педагогічні і психологічні лабораторії, базові дитячі садки, а за радянські часи – в інститут народної освіти.

Створений у 1921 році Інститут красної професури не стільки готував викладачів для вищої школи, скільки партійних функціонерів. Теж саме стосується й інституту так званих «червоних професорських стипендіатів».

Спеціальна підготовка викладачів для вищої школи до професійної діяльності здійснювалася за радянський період, здебільшого, в межах аспірантури, започаткованої в 1934 році на базі інституту студентів-висуванців. Проте аспірант глибоко вивчав лише вузьку наукову проблему, освоював науково-дослідницьку, а не викладацьку діяльність. Вивчення педагогіки в умовах аспірантури було обов'язковим лише час від часу. Головним критерієм і умовою кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу, підтвердженням його високої компетентності було отримання ученого ступеня кандидата або доктора наук. Тобто науково-дослідницька і предметно-дисциплінарна компетентність вважалася достатньою для виконання посадових обов'язків викладача вишу.

Система післядипломної освіти, формування якої завершилося наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття, теж зробила свій внесок у підготовку професорсько-викладацького складу. Вона включала інституту підвищення кваліфікації, факультети підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, стажування, аспірантуру і творчі відпустки, що надавалися для завершення роботи над дисертацією.

Система підвищення кваліфікації викладачів діє і досі та не вщухають спори щодо необхідності її реорганізації та можливостей покращання.

Отже, здійснений аналіз історії становлення і розвитку системи вищої освіти взагалі та підготовки професорсько-викладацького складу для неї, зокрема, підтверджує постійні спроби поєднати професійну й академічну університетську освіту. Це означає, що існує постійне «державне замовлення» на передавання спеціалізованих знань і формування вмінь користування ними в умовах ви-

щої університетської освіти. З іншого боку, постійно існує потреба в особистостях, які вміють критично і творчо мислити, мають широку ерудицію, здатні до розвитку і саморозвитку, самостійного знаходження й обробки інформації та створення нового знання в динамічно і стрімко змінюваному світі. Тому ідея поєднання професійної й університетської освіти, що здійснюється сьогодні в педагогічних університетах є продуктивною і за нею майбутнє.

Подальшого дослідження потребує з'ясування ролі та шляхів підвищення ефективності магістратури як найбільш масової в сучасній українській вищій освіті форми підготовки майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы / С. С. Аверинцев. — СПб. : Азбука-Классика, 2004. — 480 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 384 с.
3. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. І. Гура — Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. — 332 с.
4. Джури́нский А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие для высшей школы / А. Н. Джури́нский. — М. : Изд-во ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. — 263 с.
5. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. — М. : Академический Проект, 2003. — 384 с.
6. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. — М., 1994. — 360 с.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник. / А. І. Кузьмінський. — К. : Знання, 2005. — 486 с.
8. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник ; отв. ред. О. Н. Дьячкова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. — 318 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). — 2003. — № 7. — С. 86—87.

I. KNYAZHEVA
Odesa

SOCIAL-HISTORICAL EXPERIENCE OF PREPARATION OF TEACHERS FOR HIGHER SCHOOL

It is well-proven in the article, that professional preparation of future teachers of higher school to pedagogical activity arises up and develops as an answer on the necessity of society. Maintenance and basic forms of realization of preparation of teachers is certain for higher school, the origin of domestic traditions of such preparation is traced. The retrospective review of social-historical experience of such preparation

conducted an author allowed to trace its close connection with development of university education and prove centuries-old tradition, showing belonging of master's degree specialist, as future teacher, to pedagogical activity.

Key words: professional preparation, future teachers, higher school, pedagogical activity, university education, social-historical experience.

И. А. КНЯЖЕВА

г. Одесса

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье доказано, что профессиональная подготовка будущих преподавателей высшей школы к педагогической деятельности возникает и развивается как ответ на потребности общества. Определенно содержание и основные формы осуществления подготовки преподавателей для высшей школы, прослежено становление отечественных традиций такой подготовки. Проведенный автором ретроспективный обзор социально-исторического опыта такой подготовки позволил проследить ее тесную связь с развитием университетского образования и доказать многовековую традицию, показывающую принадлежность магистра-будущего преподавателя к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие преподаватели, высшая школа, педагогическая деятельность, университетское образование, социально-исторический опыт.

Стаття надійшла до редколегії 26.06.2015

УДК 378.147:004

М. М. КОЗЯР

nikolaynuvgr@mail.ru

Л. В. ЗУБИК

labrob@ukr.net

м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У роботі проаналізовано психологічний зміст поняття «технічне мислення». Розглянуто проблему формування технічного мислення студентів засобами сучасних інформаційних технологій. Вирішення цієї проблеми є однією з умов розробки та ефективного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій навчання у освітньому процесі.

Ключові слова: технічне мислення, засоби формування технічного мислення, сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Мета статті – розкрити зміст поняття «технічне мислення»; розглянути основні засоби вирішення проблеми формування технічного мислення студентів інженерних спеціальностей ВНЗ; розкрити особливості застосування нових технологій навчання у освіті.

Неможливо готувати спеціалістів без урахування необхідності постійного накопичення ними нових компетенцій і підвищення власного кваліфікаційного рівня. Конкурент-

тоспроможні фахівці (мають широкий світогляд, вільно володіють сучасними комп'ютерними технологіями, можуть самостійно опанувати нову техніку і технології, оперативно реагують на зміни у стані використовуваних ними технічних засобів праці чи зміни перебігу технологічних процесів, можуть передбачати можливі наслідки цих змін, нестандартно діяти в екстремальних ситуаціях) у край необхідні сучасному виробництву,

тому технічне мислення є однією з найбільш важливих складових професійної діяльності сучасного висококваліфікованого спеціаліста.

Розкриттю можливостей нових інформаційних технологій навчання та створенню систем автоматизованого навчання присвячено дослідження багатьох науковців: В. П. Агеев, О. В. Ващук, Б. С. Гершунський, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, М. М. Козяр, Г. М. Клейман, Ю. І. Машбиць, Є. С. Полат, В. К. Сидоренко, М. Л. Смульсон, О. О. Чекмарьов та ін. Психолого-педагогічні аспекти досліджень свідчать, що одним із показників рівня технічного мислення є здатність людини до графічної діяльності. Тому залишається актуальною потреба широкого впровадження в процес професійної підготовки засобів технічної творчості. Разом з тим, проблему розвитку технічного мислення за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій поки що не вирішено.

Залучення комп'ютерної техніки дає можливість для створення принципово нових умов викладання та опанування практично всіх дисциплін, внесення інновацій у традиційні технології навчання, і стає надійним інструментальним засобом при роботі з даними будь-якого типу, автоматизуючи та полегшуючи діяльність людини.

Необхідний рівень знань і компетенцій у галузі ІТ-технологій для інженерних спеціальностей слід забезпечувати певним набором програмних засобів:

1. Під час опанування навчальних дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки:

- для вищої математики, дискретної математики, теорії ймовірностей та математичної статистики – розширюється використання спеціалізованих програмних продуктів: *Maple, Mathematica, MathCAD, Statistica*;
- для фізики – передбачено використання віртуальних лабораторних практикумів, розроблених для ВНЗ фірмою *PHYSICON*.

2. Під час опанування навчальних дисциплін загально-професійної підготовки:

- для електротехніки та електроніки, моделювання електронних схем – реко-

мендовано використання програмних продуктів системи *Multisim*;

- для інженерної та комп'ютерної графіки – передбачено роботу в середовищах програм *AutoCad, SolidWorks, КОМПАС, T-FLEXCAD, 3DsMax*;
- для технологій проектування комп'ютерних систем – використовують програми *Proteus, P-CAD, LibreCad, ORCAD, AltiumDesigner*;
- для систем реального часу – застосовують пакет прикладних програм *MatLab*;
- для організації баз даних і знань – використовують програми *MySQL, Firebird, ORACLE, INFORMIX, Microsoft SQL Server*;
- для web-технологій та web-дизайну – передбачено використання графічних редакторів *AdobePhotoshop, CorelDraw*, програми підготовки мультимедійних додатків *AdobeFlash*, вільних інтегрованих середовищ для розробки додатків *Eclipse, NetBeans*, технологій програмування мовами високого рівня *JavaScript, PHP, Python, Perl, Ruby*.

Такий підхід дозволить забезпечити загальний рівень підготовки в галузі ІКТ і можливість вивчення на сучасному рівні дисциплін спеціальних циклів.

У рамках нашого дослідження головну увагу акцентуємо на застосуванні ІКТ науково-педагогічними працівниками ВНЗ у формуванні технічного мислення студентів – майбутніх фахівців з інформаційних технологій на території України та ближнього зарубіжжя.

У зарубіжній і вітчизняній психології до цього часу нема єдиного підходу до визначення поняття «технічне мислення». Є різні точки зору, і часто технічне мислення порівнюють із практичним або наочно-образним.

З точки зору В. П. Зінченко і Б. Г. Мещерякова, технічне мислення підпорядковане тільки практичному мисленню: «Мышление практическое – процесс мышления, совершающийся в ходе практической деятельности» [13, 211]. Практичне мислення існує для вирішення виробничих завдань і може мати просту чи складну форму, та завжди базується на узагальненні попереднього практичного досвіду. У свою чергу, вирішення практичних завдань є засобом, основою формування

технічного мислення, наприклад, при розв'язуванні конструктивних задач у процесі навчання тощо. «Особливість технічного мислення в тому, що воно включається до практичної виробничої діяльності й здійснюється, виходячи з реальних умов цієї діяльності» [14].

Технічні знання (компетенції) вкрай необхідні для досягнення успіху в будь-якій діяльності. У технічній діяльності взаємодіють науково-технічні знання і образні компоненти мислення [14]. За визначенням Т. В. Кудрявцева, наочно-образне мислення – це мислення, в основі якого лежить моделювання та розв'язування проблемних ситуацій в плані уявлень [8]. Він вважає, зокрема, що наочно-образне мислення – це вид мислення, який здійснюється на основі перетворення образів сприйняття в образи уявлення, подальшої їх зміни, перетворення та узагальнення предметного змісту, які формують відображення реальності в образно-концептуальній формі. З точки зору Т. В. Кудрявцева, технічне мислення – це теоретико-практичне і понятійно-образне мислення [8]. Теоретичні і практичні дії взаємно переходять одна в одну. Існує думка, що швидкість і легкість переходу від теоретичного мислення до практичного і навпаки може бути одним із показників інтелектуального розвитку людини.

Праці В. О. Моляко присвячено розкриттю будови технічного мислення [11]. На його думку, найбільш важливими компонентами технічного мислення є образне і просторове мислення. З початку реалізації конструкторського задуму за асоціацією виникають образи-поняття (головні компоненти технічного мислення, які домінують над іншими компонентами), з них конструктор вибирає ті, що максимально відповідають поставленій задачі, уточнює їх, конкретизує, поступово видозмінює, перетворюючи на образ-ідею (гіпотезу). На першому етапі реалізації задуму в досліджуваних переважають образи-поняття і зорові образи, що свідчить про суттєву роль уяви в активізації розумової діяльності. Образ-поняття є переважаючою формою первісного конструкторського задуму. Це пояснюється тим, що конструкторська діяльність

вимагає від суб'єкта високорозвиненого вміння оперувати, з одного боку, образами реальних об'єктів, а з іншого – технічними поняттями, якостями, законами. Тому в суб'єкта виникає в першу чергу образ конструкції, яку він повинен створити, її структури, і поняття про її особливе призначення (функції). На відміну від образу-ідеї, що складає основу гіпотези про розв'язування задачі, образ-поняття містить у собі тільки відокремлене уявлення про конкретний об'єкт і його призначення, без уявлення про шляхи розв'язування даної задачі.

Процес трансформації вихідного образу-поняття в образ-ідею розв'язування задачі пов'язаний із використанням цілого ряду розумових прийомів, які проявляються в процесах мислення. Так, з'єднання окремих блоків на першому етапі виконують шляхом абстрагування, аналітичного виокремлення певного рівня на всій конструкції, а в подальшому це ж з'єднання вже пов'язано з синтетичним об'єднанням окремих фрагментів об'єкта в єдине ціле. На цьому етапі постійно проявляється також порівняння розробленої конструкції з тією, яка задана умовою задачі, постійна конкретизація уявлень про роботу окремих блоків всередині об'єкта [11]. Із сказаного вище бачимо, що у технічному мисленні переважають операції: абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, конкретизація.

Зорові образи пов'язані у багатьох випадках із уявленнями про структуру об'єктів, вони вже на початковому етапі формування задуму починають відігравати допоміжну роль у розкритті функції тієї чи іншої частини об'єкта. Далі початковий образ розвивається, поступово насичуючись понятійним змістом, до образу окремої ланки, блоку або цілого об'єкта «приєднується» уявлення про його призначення. Також можливе приєднання одних образів до інших, їх об'єднання або, навпаки, «витіснення» одним образом іншого. У процесі розвитку зоровий образ передусім має наповнитися понятійним змістом, досліджувані мають усвідомлювати сутність об'єкта, його призначення, важливі параметри. Тому при трансформації зорового образу в образ-ідею операції мислення застосовують передусім у плані доповнення, розвитку, кон-

кретизації за рахунок мовленнєвого осмислення, понятійного усвідомлення.

Вихідне поняття на стадії початкового формування задуму нерідко виникає як зоровий образ, асоціативно, тільки у даному випадку домінує поняття. «Чисте» (абстрактне) поняття з'являється, головним чином, тоді, коли конструктор тільки уявляє принцип дії механізму, його призначення, тобто він фактично розуміє, що потрібно зробити, але не знає, як це зробити конструктивно. Іноді появу поняття, а не образу-поняття або зорового образу можна пояснити відсутністю певних знань, нерозумінням умови, суттєвою новизною всієї задачі в цілому або окремих її частин [7].

Специфічність технічного мислення пов'язана з особливостями технічної діяльності. У своїх витоках воно є тим самим узагальненим і опосередкованим пізнанням дійсності, як і будь-який інший вид мисленнєвої діяльності людини. Воно може бути репродуктивним і продуктивним чи поєднувати в собі елементи першого й другого [8].

Т. В. Кудрявцев, М. М. Козяр, І. С. Якиманська розглядають винахідництво і конструювання як розумову діяльність, які є формою виявлення технічного мислення, його різновидом. При цьому дослідники відзначають, що технічне мислення розуміють не як мислення у вузькому значенні слова, а саме як комплексну, переважно мисленнєву діяльність із врахуванням інших психологічних функцій – уяви, пам'яті, інакше кажучи, як технічний інтелект. Саме поєднання образного й понятійного видів мислення характерне для конструктивно-технічного мислення і для конструкторської діяльності. Тому Т. В. Кудрявцев висуває гіпотезу про трьохкомпонентну структуру технічного мислення, в якій понятійні, образні й практичні компоненти розумової діяльності займають однакове місце і знаходяться у взаємодії між собою [8].

Отже, в складній технічній і виробничо-технічній діяльності проявляються такі компоненти технічного мислення: поняття, образ і дія, вони мають відносну самостійність, але, власне, сам поділ певною мірою є умовним. Позитивна роль усіх трьох компонентів проявляється при вирішенні завдань, за умови, що можлива їх взаємодія. Якщо хоча б

один із компонентів буде виключено, то порушується процес вирішення проблеми, оскільки спочатку створюється поняття, яке викликає образ, що спонукає до дії (поняття – образ – дія). Можна погодитися з Т. В. Кудрявцевим, що технічне мислення – це узагальнене і опосередковане пізнання реальності, як і будь-який інший вид мисленнєвої діяльності людини, що здійснюється в процесі розв'язування задач.

Г. О. Райковська виокремлює такі особливості конструктивно-технічного мислення як синтетичної діяльності: елементи спостереження, процеси вимірювання й розрахунку, оперування предметами, графічна діяльність. Отже, технічне мислення – це процес відображення у свідомості людини об'єктів і процесів технічної діяльності. Цей вид мислення пов'язаний із мисленнєвою діяльністю, спрямованою на оперування технічними образами в їх статичному і динамічному стані [14].

Сутність технічного мислення знаходить прояв, по-перше, у розумінні закономірностей функціонування технічних об'єктів і процесів, по-друге, в усвідомленні сукупності способів і прийомів цілеспрямованого впливу на предмет праці, і, по-третє, у розв'язуванні технічних задач. Причому термін «технічна задача» розуміють у широкому його значенні. За визначенням Т. В. Кудрявцева, технічна задача – це будь-яка задача, пов'язана з вирішенням технічних і виробничо-технічних проблем, а значить оперуванням сукупністю знань, умінь і навичок у галузі техніки і виробництва [8].

Якісний аналіз структури і процесу технічного мислення дозволяє обґрунтувати поняття «технічного мислення». Технічне мислення – це практично-дійове мислення, спрямоване на оперування технічними образами під час виробничої та творчої діяльності людини. Воно спроможне вирішувати складні виробничі завдання у будь-якій штатній або критичній ситуації [4; 5; 6; 8].

Експериментальне дослідження присвячено формуванню технічного мислення студентів засобами сучасних технологій навчання. Методика експерименту базується на концепціях проблемного навчання і теорії поетапного формування розумових дій.

У роботах С. Л. Рубінштейна, Н. О. Менчинської, Д. Н. Богоявленського, Т. В. Кудрявцева, Е. А. Мілеряна, В. І. Качнева, Д. І. Купова та інших, присвячених використанню проблемного методу навчання, для розвитку технічного мислення студентам пропонували самостійно розробити способи розв'язування технічних задач. З точки зору прихильників проблемного навчання, загальні підходи повинні бути розроблені студентами самостійно на основі актуалізації вже наявних у них знань та їх комбінування, а також проведенні аналогій з відомими фактами з інших галузей [4]. Технологічно не передбачено надавати студентам відомості щодо того, як виконується аналіз помилок. Все це створює умови для «включення в роботу» мислення і сприяє його формуванню [4].

Застосування сучасних технологій навчання під час вирішення проблемних ситуацій сприяє збільшенню кількості типів задач, які розглядають:

- задачі моделювання різноманітних початкових умов, які призводять до певної ситуації;
- задачі планування;
- задачі пошуку оптимальної стратегії розв'язування;
- задачі контролю.

У результаті відкривається доступ до раніше недоступної інформації, здійснюється індивідуалізоване навчання на основі моделі, що враховує історію пройденого навчання. Це надає у розпорядження додаткові засоби для управління проблемним навчанням.

Проблемні ситуації бажано комбінувати з іншими видами навчання, наприклад, теорією поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. Згідно з нею процес засвоєння нових знань містить кілька етапів, на кожному з яких відбуваються якісні зміни в орієнтувальній, контрольній і виконавчій частинах дії. Зміна етапів веде до перетворення дії із зовнішньої, матеріальної, неузагальненої, розгорнутої, неосвоєної у внутрішню, психічну, узагальнену, згорнуту і освоєну.

Формування умінь починається з етапу попереднього орієнтування у завданні, де розкривається мета формування даної дії і її основа. На етапі формування дії в матеріальному (матеріалізованому) вигляді розв'язу-

вання задач відбувається в плані реальних ситуацій. Комп'ютерне моделювання значно розширює межі пізнання, надаючи можливість краще розуміти досліджувані явища. Відкриваються нові додаткові можливості у рефлексії студентами своєї діяльності завдяки тому, що вони можуть отримати наочне зображення наслідків власних дій [4; 7].

Наступним етапом після засвоєння змісту дії є формування окремих елементів дії у формі зовнішнього мовлення.

Подальші етапи передбачають засвоєння дії у внутрішньому плані: спочатку дія залишається розгорнутою, свідомою, але потім починає скорочуватися, зростає швидкість і легкість її виконання [4].

На базі цієї теорії проведено серію досліджень у процесі опанування студентами таких навчальних дисциплін: «Технології проектування комп'ютерних систем», «Інформаційні системи реального часу», «Web-технології та Web-дизайн» та ін. У всіх випадках було сформовано необхідні види діяльності із запланованими характеристиками.

Отже, поетапне формування розумових дій – це не тільки важлива умова управління процесом засвоєння матеріалу, але й умова управління процесом формування просторових уявлень, умінь оперувати образами об'єктів і явищ, що є важливою характеристикою технічного мислення. Застосування нових сучасних інформаційних технологій навчання на етапах попереднього орієнтування у завданні і формування дії у матеріальному вигляді є тією умовою, яка сприятиме формуванню технічного мислення студентів – майбутніх фахівців інформаційних технологій.

Формування технічного мислення студентів тісно пов'язане із застосуванням сучасних засобів інформаційних технологій навчання. Виконаний теоретичний аналіз сутності поняття технічне мислення буде використано для розробки методики експериментального дослідження процесу формування технічного мислення студентів засобами сучасних інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Андрюшина Т. В. Психологические условия развития пространственного мышления личности в графической деятельности / Т. В. Андрюшина. — Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2000. — 148 с.

2. Вопросы педагогики профессионального образования / под ред. Г. Кайзера. — М. : Знание, 1965. — 112 с.
3. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М. : Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
4. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. — М. : Педагогика, 1987. — 264 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
6. Ивахненко Л. Н. Психологические особенности графической деятельности в техническом конструировании // Психология мышления конструктора при решении творческих задач / под ред. С. Е. Злочевского. — К. : Общество «Знание» Украинской ССР, 1977. — С. 11–12.
7. Калошина И. П. Проблемы формирования технического мышления / И. П. Калошина. — М. : Изд-во Московского университета, 1974. — 183 с.
8. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач / Т. В. Кудрявцев. — М. : Педагогика, 1975. — 304 с.
9. Кузьмина Н. М. Методика використання комп'ютерного моделювання при розв'язуванні деяких економічних задач / Н. М. Кузьміна // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. — К. : Міленіум, 2005. — Т. 8. — Вип. 1. — С. 205—213.
10. Машбиц Е. И. Основы компьютерной грамотности / Е. И. Машбиц, Л. П. Бабенко, Л. В. Верник ; под ред. А. А. Стогния и др. — К. : Вища школа, 1988. — 215 с.
11. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. — М. : Машиностроение, 1983. — 134 с.
12. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко і Д. Ф. Ніколенка. — К. : Вища школа, 1991. — 181 с.
13. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.
14. Райковська Г. О. Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. — К., 2002. — 219 с.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Мастера психологии, 2007. — 720 с.
16. Черноталова К. Л. Формирование профессионально-технического мышления студентов технических вузов средствами новых информационных технологий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.nntu.ru/RUS/NEWS/probl_nauk/cek3_1.rtf.
17. Козяр М. М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі : монографія / М. М. Козяр. — Рівне : НУВГП, 2012. — 320 с.

M. KOZYAR, L. ZUBYK

Rivne

FORMING OF STUDENT'S TECHNICAL THINKING BY NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

This review analyzed the psychological meaning of concept «technical thinking». The problem of student's technical thinking forming by new information technologies was described in this work. Decision of this problem is one of conditions of the creation and effective using of new information technologies of studying in educational process.

Key words: technical thinking, forming means of technical thinking, new information technologies of studying.

M. M. KOZYAR, L. V. ZUBYK

г. Ровно

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В работе проанализировано психологическое содержание понятия «техническое мышление». Рассмотрена проблема формирования технического мышления студентов средствами современных информационно-коммуникационных технологий. Решение этой проблемы является одним из условий разработки и использования новых информационно-коммуникационных технологий обучения в образовательном процессе.

Ключевые слова: техническое мышление, средства формирования технического мышления, современные информационно-коммуникационные технологии обучения.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378

М. М. КОЗЯР

nikolaynuvgp@mail.ru

А. В. КОЧУБЕЙ

bodaknet@ukr.net

м. Рівне

ІНТЕГРАЦІЯ ГУМАНІТАРНИХ І ТЕХНІЧНИХ ЗНАНЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ

У статті розглянуто проблему інтеграції гуманітарних і технічних знань в університетах технічного спрямування. Проаналізовано компетенції і запропоновано модель гуманітарно-технічних компетенцій майбутніх інженерів-механіків. Головну увагу акцентовано на практичних методах і засобах викладання, які ефективно впливають на формування компетенцій фахівця нового типу.

Ключові слова: інтеграція знань, професійні компетенції, гуманітарно-технічні компетенції, механік-інженер.

Сучасні наукові доробки в галузі педагогіки та психології в контексті модернізації освіти, економіки та виробництва приводять до розуміння необхідності створення нового освітнього середовища, що сприятиме підготовці компетентного фахівця, втілення нових підходів для зростання якості та рівня професійної технічної освіти. За цих умов компетентісний підхід у роботі технічних університетів розширює зміст підготовки, поглиблює знання, їх практичну орієнтованість і, без сумніву, сприяє формуванню конкретних компетенцій у майбутніх інженерів-механіків, затребуваних реальними умовами виробництва та жорсткої конкуренції на ринку праці.

Загальновідомо, що фахівець зі сформованими професійними компетенціями конкурентоздатний на ринку праці лише тоді, коли *володіє своїм фахом і орієнтується в суміжних галузях діяльності, наділений професійними компетенціями, мобільний, здатний до саморозвитку, самореалізації, є соціально-відповідальною креативною особистістю, яка відповідає перспективним запитам держави.*

Тепер найбільш затребувані інженери-механіки, які володіють технічними та гуманітарними знаннями, мають професійні компетенції, здатні швидко і нешаблонно вирішувати професійні проблеми та завдання в реальних ситуаціях, використовуючи влас-

ний досвід. Вважаємо, що ці складові утворюють модель професійної компетентності інженера-механіка, яку слід вибудовувати у ВНЗ.

У сучасному суспільстві зростає роль інженерної діяльності. Проблеми застосування інженерних знань на практиці, підвищення ефективності наукових інженерних досліджень і розробок висувують інженерну діяльність на пріоритетне місце в сучасному суспільстві. Тому тепер постає закономірна проблема визначення компонентів професійних компетенцій інженера-механіка, побудова їх гуманітарно-технічної моделі, наповнення змісту професійної підготовки майбутнього інженера, розробка науково-педагогічними працівниками ВНЗ дієвих методик формування професійної компетентності майбутнього інженера-механіка.

Проблему формування професійних компетенцій майбутніх фахівців активно досліджують сучасні науковці А. Маркова, Б. Ельконін, В. Байденко, В. Краєвський, В. Серикова, Е. Зеєр, І. Васильєв, І. Зимня, Л. Тархан, Н. Алмазова, Н. Кузьміна, О. Коваленко, Т. Шамова, Ю. Татур, та ін. Зокрема О. Коваленко в складі професійної компетентності будь-якого фахівця виокремлює такі компетенції: методологічну, проектувальну, комунікативну, творчу, менеджерську та науково-дослідну [1].

Загально прийнятих визначень поняття компетенції немає, тому що фахівці по-різному тлумачать їх дефініцію. Проте є загально визнане розуміння компетенцій. Це здібності особистості виконувати будь-які завдання незалежно від ситуації і сфери діяльності. Поняття «компетенція» набуває значення «знаю, як» на відміну від раніше прийнятого в педагогіці «знаю, що» [2].

Ми підтримуємо погляди на компетенції Н. Алмазової, яка вважає, що компетенції визначають як знання та уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність – це якісне використання компетенцій [3].

Постановка завдання – аналіз поглядів на ефективність інтеграції гуманітарних і технічних знань та побудова узагальненої моделі професійних гуманітарно-технічних компетенцій майбутнього інженера-механіка.

Задекларовану проблему досліджували з точки зору філософії професійної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень); підготовки інженерних кадрів (В. Безрукова, В. Монахов, Г. Козлакова, Д. Тхоржевський, І. Васильєв, І. Козловська, М. Жалдак, О. Коваленко, Р. Гуревич, С. Батишеві ін.); розвитку професійних компетенцій кваліфікованих робітників (М. Дьяченко, Г. Назаренкова, Л. Сергеева та ін.); змісту та структури професійної компетентності (А. Маркова, Б. Гершунський, Б. Ельконін, В. Байденко, В. Серикова, В. Краєвський, І. Васильєв, І. Зимня, Л. Тархан, Н. Алмазова, О. Коваленко, Н. Кузьміна); процесу розвитку професійних якостей майбутніх інженерів (Г. Неустроева, В. Бессараба, В. Кунтиш, Е. Зеєра та ін.).

В Енциклопедії освіти професійну компетентність розглядають як інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4]. Компетенцію сприймають як складову компетентності чи отожднюють ці поняття.

І. Зимня трактує компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) виявляються в компетентностях людини [5].

Компетенції деякі науковці визначають як сукупність здібностей реалізації свого потенціалу для успішної творчої діяльності з урахуванням розуміння проблеми, представлення прогнозованих результатів, розкриття причин, що утрудняють діяльність, пропозиції засобів для усунення причин, здійснення необхідних дій і оцінки прогнозованих результатів [6].

Ми в дослідженні компетенції будемо розуміти, які інтеграційно-едуковану цілісність знань, умінь і навичок, які забезпечують фахову діяльність, як здатність майбутнього інженера-механіка реалізовувати на практиці свою компетентність. Розуміємо, що реалізація компетенції відбувається під час виконання певної діяльності, а тому в структуру компетенції окрім технічних входять і гуманітарні складники і набутий життєвий та фаховий досвід – інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування задач [7].

Переконані, що в процесі розробки моделі професійних компетенцій майбутнього інженера-механіка слід прийняти до уваги рекомендації Єврокомісії щодо базових компетенцій, якими повинен володіти кожен європеєць: компетенція у галузі рідної мови; компетенція у сфері іноземних мов; математична, фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенція; комп'ютерна компетенція; навчальна компетенція; міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція; компетенція підприємливості; культурна компетенція.

Для нашої наукової розвідки важливе те, що крім технічної складової в Європі важливого значення надають і гуманітарній. Зважаючи на те, що українська освіта орієнтується на європейські підходи, нам слід враховувати і європейські вимоги підготовки фахівця. Принагідно зазначимо, що для побудови зазначеної нами моделі слід враховувати також стан досягнення рівня науки, техніки виробництва; по можливості враховувати перспективи розвитку професійної галузі діяльності майбутнього інженера-механіка.

Основою для оновлення змісту освіти є освітньо-кваліфікаційні характеристики, адже

кожний вид професійної діяльності передбачає свої вимоги. Зокрема, інженер-механік повинен знати стан і перспективи розвитку техніки і технології в своїй галузі та в суміжних галузях; володіти сучасними методами оцінки праці, сучасними методами проектування; мати ясну уяву про предмет наукової методології, завдання даної галузі, методи прогнозування і розвитку техніки; бути знайомим з основами організації виробництва, праці і управління, з економікою галузі; розумітися в питаннях охорони праці і техніки безпеки, управляти оргтехнікою і виміральною технікою [8].

Процес засвоєння знань майбутнім інженером-механіком є складним педагогічним дійством через значне інформаційне навантаження і практично беземоційність. Обов'язковою умовою формування професійних гуманітарно-технічних компетенцій майбутніми інженерами-механіками є розуміння специфіки дисциплін професійно-теоретичного циклу викладачами гуманітарного блоку та значне оновлення підходів до викладання дисциплін фахового блоку. Наприклад, блок теоретичних компетенцій формуємо під час вивчення технічних і спеціальних дисциплін («Нарисна геометрія», «Інформаційні технології» тощо). Практичні компетенції майбутній інженер-механік отримує під час вивчення дисциплін професійно-теоретичного циклу («Спеціальна технологія ремонту», «Деталі машин», «Матеріалознавство» тощо) та виробничої практики. Особисті духовно-ціннісні

якості та психологічний портрет, риторичні та комунікативні компетенції, загалом позитивну Я-концепцію майбутнього інженера-механіка розвиваємо під час вивчення дисциплін «Психологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Риторика», «Соціологія», «Політологія», «Народознавство» та ін.; а також під час виховної та поза аудиторної роботи. Студентам-механікам слід навчитися самостійно і доречно відтворювати здобуті знання, вміти самореалізувати і постійно вдосконалювати свої професійні технічно-гуманітарні компетенції, розвивати свою особистість. Усе це в комплексі дає змогу сформувати кваліфікованого майбутнього інженера-механіка, який зможе адаптувати свої компетенції до реальних умов і вимог виробництва. Науково-педагогічні працівники повинні створити освітнє середовище у ВНЗ для формування особистості майбутнього інженера-механіка, котрий буде мати якості, про які зазначали вище. Звичайно ж, це завдання не лише певних освітніх реформ, змісту технічної освіти, а завдання науково-педагогічних працівників, які повинні вміло і доречно використовувати традиційні та інноваційні технології навчання, враховувати сучасні вимоги суспільства, європейські підходи та інтереси розвитку особистості майбутнього інженера-механіка. Пропонуємо таку орієнтовну модель гуманітарно-технічних компетенцій майбутніх інженерів-механіків (табл. 1).

Таблиця 1

**Модель гуманітарно-технічних компетенцій майбутніх інженерів-механіків
(узагальнений досвід)**

№ з/п	Загальні компетенції	Гуманітарні компетенції	Технічні компетенції
1	2	3	4
1	Розуміти зміст і соціальну значущість професії інженера-механіка, виявляти до неї постійний інтерес	Мовленнєва (вміння адекватно і доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях – висловлювати свої думки, міркування тощо)	Професійна компетенція (здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, умінь і знань під час вирішення професійних завдань)
2	Організовувати власну діяльність, вибирати методи і способи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність і якість	Риторична (опанування різних способів переконання, мовленнєвого впливу на аудиторію з урахуванням її особливостей; уміння виступати та презентувати тощо)	Конструктивно-розрахункова та діагностико-проектувальна (розробка узагальнених варіантів рішення проблем, аналіз варіантів і вибір оптимального рішення; розробка проектів виробів; використання інформаційних технологій при проектуванні виробів)

Продовження табл. 1

1	2	3	4
3	Приймати рішення в стандартних і нешаблонних ситуаціях, нести за них відповідальність	Ціннісно-сміслова компетенція (створення проектів (самостійний вибір теми проекту, шляхів його здійснення). Виконання завдань творчого характеру	Конструктивно-творча та організаційно-технологічна (розробка та впровадження оптимальних технологій; вибір матеріалів, устаткування й засобів технологічного оснащення; використання інформаційних технологій; розробка програм і методик випробувань виробів)
4	Здійснювати пошук і використання інформації, необхідної для ефективного виконання фахових завдань, професійного та особистісного розвитку	Загальнокультурна компетенція (знання про відомих особистостей. Самостійна мотивація ролі конкретного предмета в житті. Використання прикладів із художньої літератури і витворів мистецтва. Використання краєвого компонента (національних традицій)	Організаційно-управлінська (організація процесу розробки і виробництва виробів, засобів технологічного оснащення й автоматизації технологічних процесів)
5	Використовувати інформаційно-комунікаційні технології у фаховій діяльності	Інформаційна компетенція (вирішення завдань, для виконання яких необхідне використання додаткової або довідкової літератури, комп'ютерних баз даних, Інтернету тощо)	Науково-дослідна (діагностика стану об'єктів діяльності; створення математичних і фізичних моделей процесів і систем; планування експериментів; використання інформаційних технологій і технічних засобів при розробці нових технологій і виробів машинобудування)
6	Працювати в колективі і в команді, ефективно спілкуватися з колегами, керівництвом, споживачами	Компетенція особистісного самовдосконалення (проведення інструктажу з техніки безпеки, санітарної гігієни). Самостійного здобуття знань (вивчення додаткових книг із фаху, журналів професійної спрямованості, відвідання музеїв, виставок тощо)	Символьного графічного запису (спроможність відтворювати заданий наочнографічний символічний запис (формулу); спроможність відтворювати графічний символічний запис за описом його структури; спроможність безпомилково описувати структуру графічного символічного запису; спроможність самостійно здійснювати перетворення графічних символічних записів із метою отримання нових висловлювань у символічному вигляді; спроможність тлумачити графічні символічні записи не за окремими символами, а структурно з наголосом на суть запровадження понять чи виявлення властивостей та зв'язків)
7	Брати на себе відповідальність за роботу членів команди, за результат виконання завдань. Орієнтуватися в умовах частой зміни технологій у професійній діяльності	Міжкультурна (здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур)	Опанування алгоритмами вирішення завдань (спроможність виконати послідовність дій за поданим зразком – використовувати на практиці алгоритми розв'язання типових задач; спроможність розпізнати, який із відомих алгоритмів прийнятний до розв'язання поставленої типової задачі, і систематизувати типові задачі й алгоритми; спроможність сприйняти й висловити алгоритм; спроможність із відомих алгоритмів синтезувати новий; спроможність створити принципово новий алгоритм)

У процесі підготовки до заняття, викладачеві слід проаналізувати, як навчальний матеріал можна використати для розвитку компетенцій. Для цього потрібно скласти їх перелік, який прописано в планах практичних занять.

Враховуючи складники професійних гуманітарно-технічних компетенцій, можна, наприклад, внести в план заняття такі компо-

ненти: назва навчальної теми; назва компетенції гуманітарної або технічної; мотивація подальшого формування компетенції; засоби і прийоми для формування компетенції; рефлексія ефективності отриманого результату.

Пропонуємо фрагмент лекційного заняття з нарисної геометрії, під час якого формуємо гуманітарні і технічні компетенції у майбутніх інженерів-механіків (табл. 2).

Таблиця 2

Фрагмент інформаційної (тематичної) лекції-візуалізації з дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» на тему «Перетин поверхонь площиною» для студентів I курсу за напрямами підготовки «Машинобудування»

№ з/п	Перебіг лекції		
	Етап лекції, під час якого формуємо технічні компетенції	Етап лекції, під час якого формуємо гуманітарні компетенції	Методи
1	2	3	4
1	<p>Мотивація лекційного заняття: Знання теми потрібне для того, щоб ви могли усвідомити, що професійні вміння, технічна творчість знаходяться в тісному взаємозв'язку з уміннями читати і складати кресленники, висловлювати технічну думку графічно</p>	<p>Ретроекскурсв українські народні геометричні знання. <i>Однією з переваг мови графіки є її лаконічність. Порівняйте, в українському алфавіті – 32 літери, у мові чисел – 10 цифр, у мові звуків – 7 нот, у графічній мові – 1 лінія або її варіант крапка. Графічна мова без перекладача зрозуміла всім. Цю особливість мови ліній помітили давно. У середньовічних містах замість назв магазинів біля входу були вивіски й ця інформація була зрозуміла всім.</i></p> <p><i>Раз у 4 роки, коли одне з міст стає Олімпійською столицею, то приїжджають спортсмени, журналісти, болільники та н. з усіх куточків Землі. Як допомогти їм орієнтуватися в незнайомому місті з незнайомою мовою? І знову на допомогу приходять образна, лаконічна мова графіки.</i></p> <p><i>На створення символів впливає оточення. Ця ява особливого роду, але завжди конкретно взята з зовнішнього світу. У кожного народу є свої особливості, що пояснюються передусім специфікою спілкування цього народу з довкіллям. Щоб знати й розуміти історію і культурне життя того чи іншого народу, треба знати й розуміти його символи.</i></p> <p><i>Трикутні символи (трикутник) символ вогню і символ чоловічої та жіночої енергії; символ пресвятої Трійці. В основі багатогранників (тетраедр, октаедр) бачимо трикутники.</i></p> <p><i>Зоря – знак неба, небесних тіл, сонячного божества; знак христового царства. Цей символ в основі багатогранників (ікосаедр, додекаедр).</i></p> <p><i>Найархаїчніші знаки – символи в Україні – це сонячні та місячні символи, які були тісно пов'язані з календарем (солярні та лунарні).</i></p> <p><i>У тілах обертання сфері, циліндра, конуса – в основі теж закладено коло. Під час застосування логічних операцій (об'єднання, перетин, вирахування) ми зустрічаємося з місячним символом.</i></p>	<p>«Сугестивно-рефлексивний»</p>

1	2	3	4
		<i>Сьогодні на лекції ми теж долучимося до мудрих геометричних знань про перетин поверхні площиною, котрі вам будуть необхідні для професійного росту в майбутньому</i>	
2	Виклад основного матеріалу про перетин геометричних тіл площиною <i>(викладач роз'яснює алгоритм побудови перетину геометричних тіл фронтально-проекційною площиною, демонструючи слайди з послідовністю виконання завдання та наочні зображення геометричних тіл; студенти записують основні означення та виконують побудови у робочому (лекційному) зошиті за вихідним зображенням</i>	<i>Згадаємо вислови мудрих: Випадкові відкриття роблять тільки підготовлені уми (Паскаль). Пряма лінія в математиці (геометрії) так, як і в моралі, – найкоротший шлях (Л. Еджворт). Найцікавіша для нас поверхня на землі – це людське обличчя (Г. Ліхтенберг). Ми на лекції поговоримо теж про цікаві і корисні знання щодо перетину призми площиною.</i>	Метод «Діалог культур». Метод вирішення проблемних завдань; приймів рольової гри; навчальних задач; повідомлень
3	Рефлексія навчальної діяльності. Підсумки заняття <i>(формування загального висновку; установка та завдання для самостійної та пошукової роботи – перетин кулі та тора площиною; методичні поради, відповіді на питання).</i> Науково-педагогічний працівник пропонує обговорення навчального матеріалу за темою заняття, коротко зупиняючись на кроках побудови на кресленні проекцій ліній перетину поверхонь геометричних тіл проєціюючими площинами, повторює демонстрацію наочних зображень геометричних тіл до і після перетину площиною	<i>Отже, що нового ви навчилися на занятті? У нас вільний мікрофон, тому пропоную всім висловлюватися (бажаючі студенти двома-трьома реченнями висловлюють свою думку). Без труда нема плода – і тому аж душа радіє, коли ви крок за кроком осягаєте граніт науки, з'ясовуєте все, що знаходиться за сімома печатями мудрості</i>	Метод «Відкритий мікрофон»
4.	Домашнє завдання <i>Створити освітній Web-сайт (електронний посібник тематичних (народознавчого змісту) геометричних авторських задач за темою заняття).</i> Усім дякую. Мені приємно було з вами працювати. До зустрічі	<i>Цар Єгипту Птоломей I, зацікавившись геометрією, якось запитав у її основоположника, великого математика Евкліда (III ст. до н.е.), чи не можна якось легше і швидше опанувати геометрією. «Царських шляхів до геометрії нема», – з суворою гідністю відповів він. Учений цією фразою хотів сказати, що наука така справа, при якій ніякі привілеї неможливі. Тому вам слід до практичного заняття опрацювати матеріал лекції, проаналізувати запропоновану літературу до теми та виконати практичні завдання</i>	Метод активізації самостійного вивчення студентами літератури

Тепер відбувається пошук нової моделі вищої технічної освіти. Традиційна система освіти акцентувала увагу на інтелектуальних компетенціях, проте сучасна освітня парадигма за основу професійної інженерної освіти бере інтереси особи, її ерудицію, розвиток са-

моосвіти, здатності до самореалізації та самовираження, тобто гуманітарні компетенції. Показово, що Міністерство освіти та науки України розпочало розробку нових стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу.

Запропонована нами орієнтовна узагальнена модель гуманітарно-технічних компетенцій майбутніх інженерів-механіків ще не досконала, але містить, на наш погляд, перелік компетенцій, якими повинен володіти майбутній інженер-механік. Подальшого уточнення потребує змістове наповнення виділених компетенцій, визначення критеріїв і рівнів розвитку професійних гуманітарно-технічних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко. — Х. : УПА, 2007. — С. 144—146.
2. Смирнов И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. — М. : Российская академия образования; НИИРПО, 2006. — 320 с.

М. КОЗЯР, А. КОЧУБЕЙ
Ровно

INTEGRATION OF HUMANITARIAN AND TECHNICAL KNOWLEDGE AS EFFECTIVE MEANS OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE ENGINEERS-MECHANICS

In the article the problem of integrating the humanities and technical knowledge in technical universities. Competence and analyzed the model of humanitarian and technical competence of future mechanical engineers. The main attention is paid to practical teaching methods and means that effectively influence the formation of professional competence of the new type.

Key words: integration of knowledge, professional competence, humanitarian and technical competence, mechanical engineer.

Н. Н. КОЗЯР, А. В. КОЧУБЕЙ
г. Ровно

ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ

В статье рассмотрена проблема интеграции гуманитарных и технических знаний в университетах технического направления. Проанализированы компетенции и предложена модель гуманитарно-технических компетенций будущих инженеров-механиков. Главное внимание акцентировано на практических методах и средствах преподавания, которые эффективно влияют на формирование компетенций специалиста нового типа.

Ключевые слова: интеграция знаний, профессиональные компетенции, гуманитарно-технические компетенции, механик-инженер.

3. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дисс. ... д. пед. Наук : 13.00.08 / Алмазова Нина Ивановна. — СПб., 2003. — 47 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [відповід. ред. В. Г. Кремень.]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 722.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
6. Стрюков М. Б., Сущенко М. И., Беленький П. П. Компетентный подход в подготовке специалистов по информационной безопасности в ГОУ СПО РКСИ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rksi.ru/rksi>.
7. Зеер Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
8. Крик Э. Введение в инженерное дело / Э. Крик ; пер. с англ. — М., Энергия, 1970. — 176 с.

Стаття надійшла до редколегії 16.08.2015

УДК 378+008+371.16+316.61

Т. И. КОЙЧЕВА

г. Одесса

koycheva@mail.ru

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются особенности и функции корпоративной культуры университета, как организации особого типа. Корпоративная культура определяется как одна из составляющих успешной деятельности организации. Целенаправленно создаваемая и постоянно поддерживаемая усилиями всех сотрудников университета корпоративная культура способна стать наиболее весомым фактором его развития на пути модернизации и инновационного обновления. Ее формирование и развитие требует целенаправленных действий и усилий не только администрации высшего учебного заведения, но и самих преподавателей, для которых корпоративная культура является общим пространством для профессионального взаимодействия и личностного самоопределения.

Ключевые слова: корпоративная культура, организационная культура, университет, функции корпоративной культуры.

Современными исследованиями корпоративная культура признана универсальным социокультурным феноменом. С практическим использованием потенциала корпоративной культуры многие ученые связывают возможность дальнейшего существования и развития современного мирового сообщества, поскольку оно все больше становится зависимым от согласованных действий профессиональных команд, организации взаимодействия и сотрудничества отдельных индивидуальностей и личностей в высоко производительных группах.

Корпоративная культура является основой жизненного потенциала любой организации, его особенностью, отличающей персонал одной организации от других. Ее определяют как «душу» или «дух» организации.

Современными научными исследованиями и практическим опытом доказано, что в условиях деятельности любой организации корпоративная культура в значительной степени определяет ее внешнюю и внутреннюю структуру, охватывает самые разные аспекты взаимодействия и сотрудничества ее сотрудников, определяет все, что происходит в организации. Не имея конкретного выражения в материальной форме, эта культура интегрирует деятельность всех членов организации, направляет их в единое русло.

Ряд исследований доказывает неопровержимую связь между высокими производственными показателями организации и ее корпоративной культурой [1]. Коллектив организации, имеющей эффективную корпоративную культуру, отличает слаженность, взаимодействие (командный дух), удовлетворение работой и гордость за ее результаты, преданность организации и готовность соответствовать ее высоким стандартам, высокая требовательность к качеству труда, готовность к изменениям, вызванным требованиями прогресса и конкурентной борьбой, несмотря на трудности и бюрократические преграды.

Корпоративная культура (в иностранных источниках – «организационная культура») – это правила и стандарты, действующие внутри организации, которые объясняют сотруднику, как действовать в определенной ситуации, куда обращаться при возникновении проблем и что не следует делать ни при каких условиях; это система убеждений, норм поведения, установок и ценностей, определяющих имидж организации и принципы ее деятельности. Поэтому упор в понимании главных факторов конкурентоспособности организации смещается в сторону человеческого фактора, неуловимого, духовного и эмоционального.

Исследованиями доказано, что современные университеты во многом сохранили особый корпоративный дух, корпоративную, академическую культуру своих предшественников [2; 3]. Интересы общества и личности пересекаются в корпорации, а университет как корпорация стал своего рода зеркалом общества, в котором отражается его настоящее, основанное на прошлом (традиции), и закладывается будущее (новизна). Персонал (профессорско-преподавательский, инженерно-технический и учебно-вспомогательный) является наиболее важным ресурсом и основной ценностью каждой образовательной организации. Уровень привлечения персонала к деятельности образовательной организации определяет степень ее успеха.

Современные организации, независимо от численности персонала, работающего в них, демонстрируют свою специфику в сфере корпоративной культуры. Эта тенденция характерна и для образовательной среды, где осуществляется производство специалистов, образовательных услуг, переработка информации, происходит непосредственная связь работника со средствами производства. Но специфику вузов определяет его основная деятельность – образовательная, главная задача которой – воспитание специалистов, конкурентоспособных на мировом рынке. Высшее учебное заведение – особый тип компании, в связи с этим корпоративная культура в нем приобретает специфические (воспитательные) функции, которые влияют на процесс формирования будущих специалистов.

Корпоративная культура вуза не исключает, а предполагает принцип командного подхода, единый корпоративный творческий дух, создание гуманистического отношения к каждому участнику образовательного процесса. Корпоративная культура современных образовательных учреждений базируется на постоянной работе с теми, кто учит, и теми, кто учится, направленной не только на актуализацию личных и профессиональных способностей, повышение квалификации, но и на гармонизацию внутрикорпоративных и внутригрупповых отношений, улучшение психологического климата. В такой ситуации возрастает «человеческий потенциал»,

«человеческий капитал», «нематериальный актив» образовательных корпораций [4].

Наличие корпоративной культуры позволяет успешно адаптироваться к системе норм и ценностей вуза, формирует стандарты поведения людей и ответственность за их соблюдение, обеспечивает более эффективную деятельность своей организации. Корпоративная культура вуза принимает участие в формировании человеческого капитала студентов – будущих специалистов. Если речь идет о вузе специализированной направленности, то можно утверждать, что корпоративная культура играет в его структуре стратегическую роль.

В каждой организации своя культура. Подобно тому, как характер влияет на поведение человека, культура организации влияет на поведение, мысли и действия ее членов. Она определяет, как служащие и менеджеры подходят к решению проблем, обслуживают заказчиков, ведут дела с поставщиками, реагируют на конкурентов и как они в целом осуществляют свою деятельность сейчас и будут работать в будущем. Она определяет положение организации в окружающем мире, олицетворяет собой те неписанные законы, нормы и правила, которые объединяют членов организации и связывают их вместе. Она обеспечивает формирование морально-этических ценностей и установок жизнедеятельности корпорации, побуждающих потенциал интеллектуальной и духовной энергии человеческих ресурсов на эффективную реализацию ее миссии.

Под непосредственным влиянием корпоративной культуры происходит укрепление связей (социальное партнерство) сотрудников с руководством университета, объединение (солидарность) работников всех уровней на основе ценностей, норм и традиций организации, повышение их ответственности за качество деятельности. Она организует работу и распоряжается человеческими ресурсами таким образом, чтобы деятельность университета обеспечивала высокую мобильность, обогащения, социальную защиту тех, кто в нем работает.

Корпоративная культура – не единственная составляющая успеха. Важны такие аспекты, как стратегия и структура организа-

ции, организация производственных процессов и система оплаты, состояние рынка, конкуренция и многое другое. Корпоративная культура является ключевым компонентом на пути к успеху, который накладывает свой отпечаток на все остальные.

Прочная внутренняя корпоративная культура организации характеризуется тем, что ее ключевые корпоративные ценности активно поддерживаются и распределяются почти всеми членами организации. Чем больше сотрудников признает ключевые ценности, чем больше они преданы им, тем крепче организационная культура. И соответственно прочная культура имеет большое влияние на поведение членов организации. Так, одним из заметных результатов сильной культуры является низкая текучесть кадров.

Культура всегда выполняет образовательную и воспитательную роль. Существует довольно распространенное мнение о том, что организация – это семья, которая должна заботиться о повышении образовательного уровня своих сотрудников, прирост их умений и навыков, развитие личностных компетенций и увеличение «человеческого капитала» в целом.

Успех деятельности любой организации, в том числе вузовской, которая функционирует в рыночной среде, в значительной степени определяется уровнем ответных реакций на вызовы внешней среды. Внутренняя культура организации, представляя систему отношений людей, работающих в ней, выступает как совокупность ценностей, убеждений, а также норм, ролей, правил, которые направляют деятельность организации. При этом организационная культура имеет ряд специфических черт, которые выделяют эту организацию среди других и в основном продуктом исторического развития организации [5]. Этими специфическими чертами являются традиции, язык (сленг), лозунги, обычаи – все то, что способствует передаче культурных ценностей, убеждений, норм и содержания ролей другим поколениям сотрудников, приемы адаптации и объединения (интеграция) членов организации.

С одной стороны, культура организации является продуктом взаимоотношений ее

сотрудников, связанных общей целью – культура организации состоит из ценностей, убеждений, установок людей, работающих в этой организации. С другой стороны, культура находится над людьми – она направляет и корректирует поведение людей в соответствии с общепринятыми нормами и ценностями.

Организационная культура не всегда отвечает потребностям организации на новом этапе развития и условиям внешней среды, поскольку культурные ценности организации и тех, кто в ней работает, обычно отражают то, что уже было сделано. Так возникает «культурный разрыв», обусловленный различиями между желаемыми и фактическими культурными нормами и ценностями. Устоявшиеся организационные структуры и внутренние организационные роли в совокупности поддерживают и обеспечивают функционирование традиционной организационной культуры, а элементы новой организационной культуры вступают в противоречия с действующей системой ценностей [3].

Поэтому в процессе реформирования, вызванного резким изменением внешних условий, новые цели, в основном, объективно диктуются внешней средой, что не соответствует сложившейся организационной культуре. Если реализация этих целей осуществляется резко, преимущественно властными методами, то в пределах имеющейся организационной культуры возникает довольно сильное сопротивление новациям, что критическим образом замедляет достижение целей и даже может привести к развалу организации. С другой стороны, попытки просто вписать новые цели в имеющуюся культуру организации приводят к быстрому забвению новых целей и возвращению к привычному образу существования, что в изменившихся внешних условиях означает медленное умирание организации.

Исследователи, классифицируя причины сопротивления изменениям в организациях, преимущественно группируют их вокруг трех основных: изменения противоречат интересам сотрудников; сотрудники не понимают необходимости / неизбежности изменений, боятся их и / или не доверяют руководству; имеет место негативное отношение к

изменениям со стороны коллектива, обусловленные действием психологических установок и ценностей, под влиянием которых отдельные сотрудники и группы взаимодействуют друг с другом.

Консолидирующей составляющей организационной культуры вуза выступает корпоративная культура профессорско-преподавательского состава в качестве основного носителя и транслятора его специфики во внешнюю и внутреннюю среду. Системообразующим элементом корпоративной культуры является миссия организации. Все остальные – выбор стратегий, стиль управления, фигура лидера, общие ценности, традиции – входят в организационную культуру лишь в той степени, в которой способствуют выполнению миссии организации. Миссия в этом случае понимается как жизненная цель организации, в которой содержится смысл ее существования.

Интерес к проблеме корпоративной культуры вуза Ю. Тюнников объясняет как теоретическую и практическую необходимость, отвечающую современным реалиям. По его мнению, это парадигмальный поворот, связанный с формированием принципиально новых условий функционирования вуза как самостоятельной конкурентоспособной организации, обеспечивающей современный уровень и качество подготовки специалистов [6].

Корпоративная культура не является единственным фактором, влияющим на успешность или неудачу деятельности организации. Однако развитая корпоративная культура имеет преимущество в конкуренции с другими организациями, и является основанием для формирования имиджа университета.

Сегодня именно корпоративная культура университета является проекцией тех изменений, которые происходят в современном высшем образовании. Исследователи не проводят четкого разграничения между академической и корпоративной культурой университета. Так, А. Беляев считает, что «корпоративная культура образовательного учреждения имеет двойную природу: с одной стороны, это культура достижения интере-

сов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы, с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и увеличении педагогических ценностей» [2].

Важно, что корпоративная культура университета не является застывшей формой, она подвержена изменениям, которые могут быть более или менее прогрессивными, осуществляются быстро или медленно, в разном направлении. Новые члены коллектива как носители определенных ценностей могут вносить коррективы в корпоративную культуру учебного заведения. Каждый сотрудник университета, независимо от того, имеет ли он отношение к его преподавательскому составу или является сотрудником вспомогательных служб, является носителем корпоративной культуры. Корпоративная культура дает возможность сотрудникам идентифицировать себя с вузом как определенной организацией, отличающейся от других, успешно адаптироваться к системе норм и ценностей вуза новым сотрудникам, формирует стандарты поведения людей и ответственность за их соблюдение.

Важным моментом в понимании корпоративной культуры является то, что она не является суммой культур, носителями и центром формирования которых выступают сотрудники, обладающие значительным авторитетом и в основном представляют руководящий состав университета.

В современных организациях корпоративная культура – это инструмент косвенного управления: воздействия на интересы, цели и способы деятельности коллективов и отдельных сотрудников, что существенно дополняет методы административного управления. Если определять корпоративную культуру как способ существования организации, очевидно, она будет меняться вместе с изменением внешних условий существования. В результате таких обстоятельств формирование корпоративной культуры становится актуальным для современных вузов. Необходимость не только выживания, но и развития университета в новых, рыночных условиях требует постановки и решения новых стратегических задач.

Заметим, что человеческий потенциал вуза относится к ряду его системных характеристик. Он вмещает в себя все общекультурные, профессиональные и специальные компетенции сотрудников, их профессиональные склонности, потребности и мотивацию, особенности взаимодействия и общения.

Преподаватели являются наиболее крупной по количеству и важной по функции составляющей человеческого потенциала вуза. Каждый из них должен быть специалистом в двух отраслях, в двух сферах деятельности: собственно преподавательской (педагогической) и научно-исследовательской. При этом эффективное преподавание сегодня невозможно вне методической деятельности, требующей компетентности в проектировании учебно-воспитательного процесса и его воспроизведения в определенных образовательных технологиях. Уже в силу этих обстоятельств профессиональная деятельность преподавателя требует инноваций и творческого подхода. Корпоративная культура помогает объединить усилия всех преподавателей в одном направлении, на достижение общей цели и в соответствии с общими принципами деятельности.

Формирование и управление организацией через ее корпоративную культуру сегодня признано принципиальными для развития университета в соответствии с европейскими стандартами образования.

Научные труды по основам теории и методологии качества образования, принципам построения систем менеджмента качества в вузах, практики управления качеством образовательного процесса, утверждают, что университету, ставшему на путь инновационного развития, должен отвечать новый – инновационный тип управления.

Инновационное управление – это целенаправленное изменение состава функций, организационных структур, технологии, организации и методов управления с целью ускорения или улучшения способов решения задач деятельности организации. Корпоративная культура университета в этих условиях позволяет без административного давления, естественным путем выбирать наиболее эффективные для достижения желаемых целей

межличностные отношения и соответствующие модели поведения и деятельности преподавателей. Культивируя такие ценности, как компетентность, творческую направленность, готовность к продуктивной внешней и внутренней конкуренции (соревнованию), сотрудничество в команде и прочее, корпоративная культура положительно влияет на согласованность их действий и целесообразность поведения в соответствии с намеченными целями. «Когда люди имеют единые ценности и нормы поведения, нет необходимости указывать им, как они должны поступать в каждой конкретной ситуации: организация может быть уверена, что ее члены примут правильное решение, руководствуясь собственными культурными нормами и ценностями» [3]. Усиливая конкурентоспособность университета, корпоративная культура положительно влияет на создание его имиджа и получения определенной репутации среди будущих студентов, среди других вузов региона и государства в целом.

Итак, корпоративная культура университета способна обеспечивать ряд важных для его деятельности функций: нормативно-регулирующую; мотивирующую; стабилизационную; охранную; заместительную; адаптивную; инновационную.

Целенаправленно создаваемая и постоянно поддерживаемая усилиями всех сотрудников университета корпоративная культура способна стать наиболее весомым фактором его развития на пути модернизации и инновационного обновления. Ее формирование и развитие требует целенаправленных действий и усилий не только администрации высшего учебного заведения, но и самих преподавателей, для которых корпоративная культура является общим пространством для профессионального взаимодействия и личностного самоопределения.

Список использованных источников

1. Соломанидина Т. О. Организационная культура как социально-экономическое пространство управления человеческими ресурсами: дисс. ... доктора эконом. наук : 08.00.05 / Соломанидина Татьяна Оттовна. — М., 2003. — 364 с.
2. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике / А. Беляев // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — С. 62.

3. Яблонскене Н. Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление. — 2006. — № 2 (42). — С. 8.
4. Моргунова А. Г. Институционализация образовательного пространства : феномен университета : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / А. Г. Моргунова. — Чебоксары, 2006. — 39 с.
5. Виханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — М. : МГУ, 1995. — 421 с.
6. Тюников Ю. Корпоративная культура как фактор конкурентоспособности вуза / Ю. Тюников // Высшее образование в России. — 2005. — № 10. — С. 69—77.

Т. КОУЧЕВА

Odessa

CORPORATE CULTURE AS SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON

The article discusses the features and functions of corporate culture of university, as an institution of a special type. Corporate culture is defined as one of the components of success of an organization. Corporate culture, purposefully created and constantly supported by the efforts of all employees of the university, can become the most important factor in its development on the path of modernization and innovation updates. Its formation and development requires concerted actions and efforts, not only of the administration of higher education, but also the teachers, whose corporate culture is a common space for professional interaction and personal identity.

Key words: corporate culture, organizational culture, university, functions of corporate culture.

Т. І. КОЙЧЕВА

м. Одеса

КОРПОРАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядаються особливості та функції корпоративної культури університету, як організації особливого типу. Корпоративна культура визначається як одна із складових успішної діяльності організації. Цілеспрямовано створювана та постійно підтримуюча зусиллями всіх співробітників університету, корпоративна культура здатна стати найбільш вагомим чинником у його розвитку на шляху модернізації та інноваційного оновлення. Її формування і розвиток вимагає цілеспрямованих дій і зусиль не тільки від адміністрації вищого навчального закладу, а й самих викладачів, для яких корпоративна культура є спільним простором для професійної взаємодії та особистісного самовизначення.

Ключові слова: корпоративна культура, організаційна культура, університет, функції корпоративної культури.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 316.482+316.485

В. В. КОРНЕЩУК

м. Одеса

vtory@te.net.ua

КОНФЛІКТ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті презентовано результати дослідження, спрямованого на виявлення агресивності та конфліктності студентів ВНЗ, що призводять до виникнення конфліктів на рівні «викладач-студент»; запропоновано заходи щодо їх профілактики.

Ключові слова: конфлікт, агресія, викладач, студент, професійна підготовка.

Конфлікт, як прояв об'єктивних або суб'єктивних протиріч, виражений протиборством сторін, супроводжує кожну людину впродовж усього її життя, починаючи з дитинства: у відносинах з батьками, однолітками, вихователями, вчителями, викладачами, – до відносин з оточуючими її людьми у зрілому віці. На кожному із життєвих етапів конфлікти зумовлені різними причинами, мають свої особливості, потребують різних способів їх усунення, подолання, вирішення. Особливий інтерес становлять конфлікти, які виникають у навчально-виховному процесі ВНЗ, що охоплює найважливіший для кожної людини етап професійного становлення. Саме від здатності конфліктуючих сторін до уникнення або вирішення конфліктів у процесі професійної підготовки у ВНЗ залежить якість цього процесу. Це підносить конфлікт на рівень соціально-педагогічної проблеми.

Проблемам вивчення і вирішення конфліктів у педагогічному процесі присвячено роботи В. Бехтерева, П. Блонського, А. Лурії, А. Макаренка, Н. Грішиної, М. Пірена, Н. Пов'якель, Е. Уткіна та багатьох інших психологів і педагогів.

Мета статті – презентувати результати дослідження, спрямованого на виявлення агресивності та конфліктності студентів ВНЗ, що призводять до виникнення конфліктів на рівні «викладач-студент»; запропонувати заходи щодо профілактики таких конфліктів.

Як відомо, конфлікт – це такі взаємовідносини між суб'єктами соціальної взаємодії, що характеризуються протиборством, зумовленим наявністю протилежних мотивів

(потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) або суджень (поглядів, думок, оцінок та ін.). Водночас конфліктність взаємодії викладачів і студентів детермінована індивідуальними особливостями, відмінностями їхніх емоційних станів, віку, рівнів інтелекту, ерудиції, життєвого досвіду, культури, вихованості, виконуваних соціальних ролей тощо.

Якщо говорити про конфлікти, що виникають між викладачем і студентом, то вони є міжособистісними. Міжособистісний конфлікт у діаді «викладач-студент» – це зіткнення людей, чиї цілі, інтереси, цінності, норми поведінки або методи роботи виключають один одного або заважають, протидіють, несумісні в певній педагогічній ситуації. Такі конфлікти пов'язані з порушенням ділових або рольових взаємозв'язків у процесі взаємодії викладача зі студентом (групою студентів). Міжособистісні конфлікти у діаді «викладач-студент» характеризуються тим, що: протиборство відбувається безпосередньо, тут і зараз, на основі зіткнення їхніх особистих мотивів; проявляється весь спектр причин: загальних і особистих, об'єктивних і суб'єктивних; перевіряються характери, темпераменти, здібності, інтелект, воля та інші індивідуально-психологічні особливості сторін; відрізняються високою емоційністю, осягають майже всі аспекти відносин між конфліктуючими суб'єктами; зачіпають інтереси не тільки конфліктуючих сторін, але й тих, з ким вони знаходяться у безпосередніх міжособистісних відносинах.

Причини міжособистісних конфліктів у діаді «викладач-студент» можуть слугувати

критерієм для їх класифікації. Так, можна виокремити: конфлікти діяльності, зумовлені відмовою студентів виконувати задані викладачем завдання, або неякісним їх виконанням; конфлікти поведінки, пов'язані із порушенням студентами правил та норм поведінки на занятті, в аудиторії чи навчальному закладі та поза ним; конфлікти відносин, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин викладачів і студентів, у межах їх спілкування та спільної педагогічної діяльності.

Отже, конфлікт між викладачем та студентом може виникнути з різних причин, може бути вирішений конструктивно або під впливом субординації, якої має дотримуватися студент, чи авторитарного стилю спілкування, обраного викладачем під час суперечки. В будь-якому разі буде зайвим доводити, що конфлікти впливають не тільки на емоційний стан викладача і студента, подальшу працездатність викладача і здатність студента і групи в цілому засвоювати матеріал, призводять до витрат часу на суперечку, зумовлюють необхідність пошуку викладачем педагогічних прийомів щодо підтримки власного авторитету перед аудиторією, але й псує загальне емоційне тло заняття, знижують його ефективність. Водночас, конфлікти викликають у викладачів глибокий стресовий стан, невдоволеність своєю діяльністю, наслідком чого є професійне вигорання.

Соціально-психологічні наслідки конфліктів у діаді «викладач-студент» зумовили необхідність виявлення причин їх виникнення, однією з яких гіпотетично було обрано підвищену конфліктність та агресивність студентів. Для перевірки висунутої гіпотези було проведено тестування студентів за методикою «Діагностування особистісної агресивності й конфліктності» (Є. Ільїн, П. Ковальов) [1], призначеною для виявлення схильності суб'єкта до конфліктності та агресивності, як особистісних характеристик.

У діагностуванні взяли участь 84 студенти (47 осіб чоловічої і 37 – жіночої статі) 5 курсу Одеського національного політехнічного університету різних спеціальностей, а саме: інституту бізнесу, економіки та інформаційних технологій (14 осіб); електро-механіки та енергоменеджменту (6 осіб);

енергетики та комп'ютерно-інтегрованих систем управління (10 осіб); комп'ютерних систем (17 осіб); машинобудівний (9 осіб); промислових технологій, дизайну та менеджменту (12 осіб); радіоелектроніки та телекомунікацій (4 особи); хіміко-технологічного факультету (2 особи); гуманітарного факультету (10 осіб). Вік респондентів – від 21 до 27 років.

Згідно з методикою, студентам було запропоновано 80 тверджень, відповідно до яких вони мали висловити свою згоду чи незгоду. Відповіді студентів порівнювали з ключем, що дозволяло виявити ступінь прояву в них запальності; напористості, наступу; образливості; не поступливості; безкомпромісності; здатності до помсти; нетерпимості до думки інших; підозрливості тощо. За кожен збіг з ключем нараховували 1 бал. Так, сума балів за шкалами «напористість, наступ» і «непоступливість» дозволяла отримати узагальнений показник позитивної агресивності кожного студента; за шкалами «нетерпимість до думки інших» і «здатність до помсти» – узагальнений показник негативної агресивності; за шкалами «безкомпромісність», «запальність», «образливість» і «підозрливість» – узагальнений показник конфліктності. Для полегшення кількісного аналізу емпіричних даних всі сумарні показники були переведені у відповідні коефіцієнти, які порівнювали із середнім значенням – 0,5.

Результати діагностування показали, що у 67 студентів (що становить 79,8% від загальної кількості респондентів) коефіцієнт позитивної агресивності не перевищує 0,5 і, відповідно, у 17 студентів (20,2%) – перевищує 0,5. У 75 студентів (89,3%) значення коефіцієнту негативної агресивності не перевищує 0,5, а в 9 студентів (10,7%) – перевищує 0,5.

Щодо конфліктності, то її коефіцієнт не перевищує 0,5 лише у 24 студентів, що становить 28,6% від загальної кількості респондентів, і перевищує 0,5 у 60 студентів, що становить 71,4%. Відтак, переважна більшість респондентів схильні до конфліктів.

Отримані результати дозволили дійти висновку про правомірність висунутої гіпотези: конфліктність у діаді «викладач-студент» може бути наслідком особистісних психологі-

чних характеристик студентів, зокрема їхньої підвищеної конфліктності.

Особливості конфліктів між викладачами і студентами, а саме: відповідальність викладача за педагогічно правильне вирішення ситуації, адже ВНЗ – це передусім доступна студентам модель суспільства, за допомогою якої вони засвоюють норми відносин між людьми; сторони конфлікту мають різний соціальний статус, що визначає поведінку в конфлікті; різниця в життєвому досвіді породжує різний ступінь відповідальності за помилку при вирішенні конфлікту; присутність інших студентів в ситуації зіткнення викладача й окремого студента робить їх не тільки свідками, але й учасниками конфлікту, завдяки чому конфлікт набуває виховного змісту; професійна позиція викладача зобов'язує його до прояву ініціативи щодо вирішення конфлікту та врахування інтересів студента як особистості, яка залежить від нього; будь-яка помилка викладача при вирішенні конфлікту породжує нові конфлікти, до яких залучаються інші студенти, – зумовлюють необхідність упровадження заходів, спрямованих на їх профілактику, безпосередньо у педагогічному процесі. Найбільш ефективні, на наш погляд, ці заходи під час вивчення таких дисциплін, як «Психологія» (2-3 курси навчання, бакалаврат) та «Педагогіка і психологія вищої школи» (5 курс, магістратура), передбачених програмою підготовки студентів усіх спеціальностей. Якщо в процесі вивчення дисципліни «Психологія» студенти знайомляться з феноменом «конфлікт», можливими причинами його виникнення і засобами конструктивного вирішення, то під час вивчення дисципліни «Педагогіка і психологія у вищій школі» вивчення конфліктів можна перейти від вивчення конфліктів як таких до конфліктів педагогічних.

Надамо фрагмент заняття з означеної дисципліни, який може слугувати прикладом профілактики конфліктів у діаді «викладач-студент».

Студент-викладач проводить міні-лекцію з теми «Педагогічний конфлікт та його вирішення», надає інформацію щодо сутності педагогічного конфлікту, причин виникнення, характеризує конфліктну взаємодію типів

«студент-студент», «викладач-викладач», «викладач-студент». Далі студент-викладач пропонує аудиторії кейс:

«Йде залік, всі студенти працюють над тестами згідно варіантів. Студент С. запізнюється на 10 хвилин. Викладач, щоб не відволікати від роботи інших студентів, дозволяє йому зайти та дає завдання. За кілька хвилин у студента С. дзвонить мобільний телефон і викладач робить йому зауваження. Ще за кілька хвилин ситуація повторюється і цей студент без дозволу виходить з аудиторії, щоб відповісти на дзвінок. За п'ять хвилин після виходу студент С. повертається і не спитавши дозволу прямує на своє місце. Викладач забороняє йому повернутися на місце, на що студент зауважує: «Ви не маєте права не пустити мене на своє заняття, адже я сплатив вам за нього (студент контрактної форми навчання)». На спроби викладача уникнути суперечки відповідає грубістю, наполягаючи на власній позиції».

Студенти, ознайомившись із кейсом, мають проаналізувати ситуацію за алгоритмом, написаним на дошці: 1) визначити тип конфлікту; 2) визначити конфліктні сторони; 3) виявити суперечності між конфліктуючими сторонами; 4) визначити можливі причини конфлікту; 5) вказати можливі шляхи вирішення конфліктної ситуації.

Цю процедуру можна дещо урізноманітнити: інсценувати запропоновану конфліктну ситуацію, залучивши до неї двох студентів на виконання ролі «студента» і «викладача». Можна також розбити аудиторію на команди і запропонувати кілька педагогічних конфліктних ситуацій: по одній ситуації для кожної команди. Після аналізу ситуацій в командах відповідно до алгоритму, капітан кожної команди оголошує результати проведеного аналізу. Далі доцільною буде дискусія та висловлення доповнень до виступів капітанів: оголошення можливих причин конфлікту та шляхів його вирішення, які не були враховані командами.

Закінчили міні-лекцію тестуванням. Студент-викладач запропонував студентам виконати 4 завдання і попросив фіксувати результати їх виконання (наприклад, схрестити руки на грудях та звернуту увагу, яка рука –

ліва чи права – опиниться зверху; поплескати в долоні і знов звернути увагу на те, яка рука буде зверху та ін.), прописуючи відповідні букви, наприклад ЛППЛ. Це тестування виявилось досить цікавим для студентів, тим більше що зафіксовані дані дозволи їм за короткий час отримати відомості щодо власної конфліктності і агресивності відповідно до шкал, заздалегідь підготовлених студентом-викладачем.

Конфлікти, що ґрунтуються на суперечностях, які виникають у навчально-виховному процесі ВНЗ при зіткненні вимог,

інтересів викладачів і студентів, потребують запровадження спеціальних заходів щодо гармонізації відносин у діаді «викладач-студент». Як засвідчує досвід, такі заходи ефективні безпосередньо під час вивчення студентами дисциплін «Психологія» та «Педагогіка і психологія у вищій школі».

Список використаних джерел

1. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Ин-т психотерапии, 2002. — 492 с.

V. KORNESHCHUK
Odessa

CONFLICT AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article deals with the results of a study aimed at identifying the aggression and proneness to conflict of university students, leading to conflicts on the level of «teacher-student». The article provides a means of prevention of the conflicts.

Key words: conflict, aggression, teacher, students, professional training.

В. В. КОРНЕЩУК
г. Одесса

КОНФЛИКТ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление агрессивности и конфликтности студентов ВУЗа, приводящих к возникновению конфликтов на уровне «преподаватель-студент»; предложены средства их профилактики.

Ключевые слова: конфликт, агрессия, преподаватель, студент, профессиональная подготовка.

Стаття надійшла до редколегії 21.07.2015

УДК 37.034

В. Л. КОРОЛЕНКО

м. Миколаїв

viktorko73@mail.ru

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі підвищення якості морального виховання дітей шкільного віку. У статті приведений аналіз психолого-педагогічних джерел, в яких розглядаються проблеми підвищення якості морального виховання школярів. Встановлений істотний вплив сімейних традицій на ефективність виховного процесу. Результати проведеного дослідження вказують на необхідність використання в процесі морального виховання елементів народної педагогіки, які сприяють прагненню підростаючої особистості до морального вдосконалення.

Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, умови, виховання, формування, традиції.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. З давніх часів актуальною проблемою людства є моральне виховання підростаючого покоління. Протягом довгого часу відомі мислителі та педагоги, серед яких М. Боришевський, Т. Вечерок, М. Грушевський, М. Євтух, В. Малахов, І. Харламов, та інші, вважали мораль важливою людською якістю.

Соціально-економічні перетворення в усіх сферах суспільного життя України зумовлюють необхідність ординального перегляду підходів до процесу морального виховання дітей шкільного віку.

Мета статті – за допомогою сімейних і національних традицій прищепити дітям шкільного віку прагнення до систематичного вдосконалення отриманих моральних знань. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального формування дітей шкільного віку.

У контексті проблеми морального виховання дітей шкільного віку І. Харламов відзначив важливість критеріїв моральної вихованості учнів, а саме: глибина осмислення і знання норм і правил моралі, що характеризують моральну свідомість особистості; ступінь розвиненості і сформованості морального вчення, навичок і звичок поведінки; характер моральної орієнтації в складних життєвих ситуаціях, ступінь принциповості і прояву вольових зусиль у боротьбі з відступами від принципів і вимог моралі; міра моральної

вимогливості до себе й інших людей, характер поведінки в колективі і наодинці з собою; наявність гуманістичних рис у характері і поведінці, ступінь шанобливого і доброзичливого ставлення до інших людей, рівень розвиненості почуття власної гідності, честі, сорому, совісті та ін. [16].

На думку Т. Вечерок, І. Кривелева, Д. Кога-на, Е. Шацкого моральне формування дитини ґрунтується на національних і сімейних традиціях які передаються від покоління до покоління не тільки рухи, жести, рефлексії, почуття, але й виражені словами моральні принципи, гідність особистості та її вчинки, моральні цінності. Приймаючи або відкидаючи певну традицію, у минулому бачать певний філософський або моральний зміст. У залежності від актуальних потреб і прагнень суспільства під виглядом традиції виділяють деякі елементи спадщини, і той або інший аспект минулого набуває морального значення [3; 15; 17].

На наш погляд, вплив традицій на дітей шкільного віку має виховний характер, що сприяє їх моральному формуванню. Особистий досвід, одержуваний за допомогою сімейних традицій (моральні якості, навички, звички, цінності, що формуються і розвиваються в різноманітній діяльності), стає основною умовою привчання до моральних думок і вчинків. Як стверджує Т. Вечерок, певні традиції та звички є важливим засобом морального виховання в родині і характеризуються певними особливостями (структурою і функціями сімейної педагогіки) [4].

Досліджуючи процес морального формування дітей шкільного віку Т. Вечерок вказує на ефективність використання в ньому сімейних традицій і виділяє декілька необхідних педагогічних умов (Рис. 1).

Результати проведеного нами дослідження підтверджують думку дослідниці, що сімейні традиції, виступаючи засобом зв'язку між поколіннями, не обов'язково передаються в порядку «від батьків до дітей». Вона вважає, що значно частішим явищем є передача певних цінностей «онукам і правнукам», минаючи «батьків», але все ж, з урахуванням

історично сформованих особливостей розвитку українського суспільства, на сучасному етапі традиції передаються, як правило, за схемою «від батьків до дітей» [4].

Так, М. Євтух стверджує, що народившись, дитина потрапляє в коло близьких людей і спілкування з ними надає їй можливість одержати перший життєвий досвід, запозичуючи стиль життя і поведінку. Переймаючи життєвий досвід, батька і матері, дитина засвоює моральні основи (сімейні традиції, цінності, стосунки, оцінки). Стосунки між членами сім'ї і родини сприяють загальному і мо-

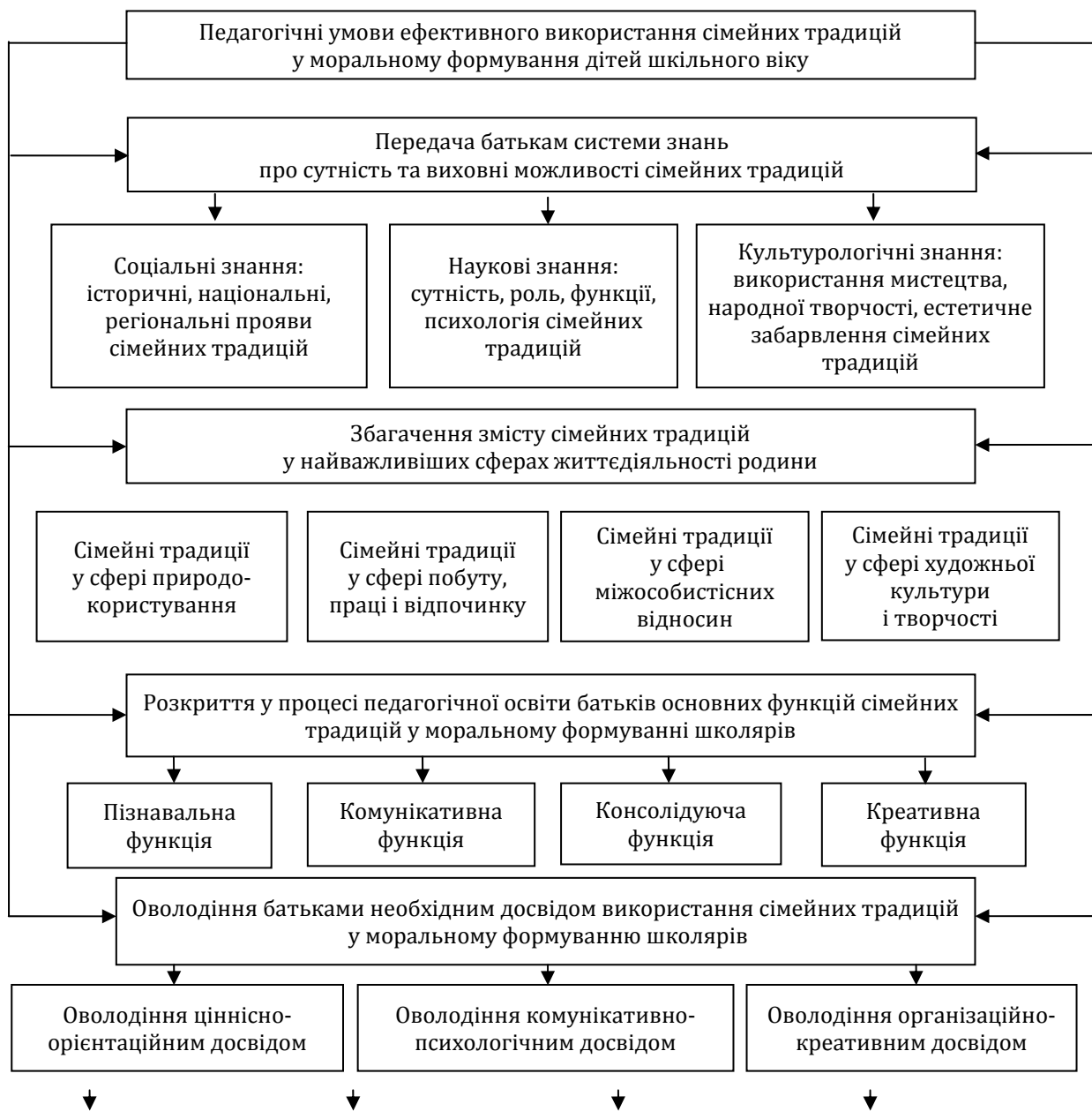


Рис. 1. Педагогічні умови ефективного використання сімейних традицій у процесі морального формування дітей шкільного [4]

ральному формуванню дитини, допомагають сприймати навколишній світ і складають основу її морального становлення. У процесі морального формування дитини, одним з головних є прищеплення її моральних цінностей – любові, доброти, чуйності, порядності, чесності, справедливості, гідності, обов'язку тощо. На нашу думку у сімейному вихованні, основний акцент робиться на моральній поведінці й адаптації до соціального колективу, але все рівно причиною багатьох проблем щодо поведінки у суспільстві і вдома здебільшого є недостатня сформованість визначених моральних цінностей підростаючого покоління. Отже, сукупність сімейних стосунків, які сприяють функціонуванню традицій у родині, передають моральні цінності дитині у достатньо тривалому процесі виховання та соціалізації за умов урахування інтересів та потреб кожного члена сім'ї [7].

У процесі морального формування дітей шкільного віку В. Москалець відзначив особливе значення основ моралі, як головних нормативно-регулятивних форм суспільної свідомості, яка впливає на суспільні, соціальні відносини, людські стосунки за допомогою принципів, правил, норм, законів, кодексів, приписів тощо. Проте, як зазначає автор, мораль психологічно відрізняється від права та звичаю духовною, автентичною, внутріособистісною структурою мотивації [10].

У свою чергу І. Павлов свідчить, що в моральному розвитку особистості необхідно враховувати співвідношення духовних засад, соціально-психологічних і біологічних основ, де біологічні пов'язані з функціонуванням нейрофізіологічної системи, особливостями перебігу вищої нервової діяльності. Дослідник стверджує, що поведінка людини зумовлена не тільки типом її нервової системи, а й обставинами її життя і діяльності [12]. Отже, людина у своєму житті користується не тільки природженими властивостями нервової системи, але й надбаними, які безпосередньо залежить від якості навчально-виховного процесу.

На нашу думку, однією з головних складових морального формування дітей шкільного віку є відчуття відповідальності. Так, С. Рубінштейн стверджував, що це відчуття є

втіленням істинного, найглибшого і принципового ставлення до життя, а саме усвідомлення всіх наслідків вже зробленого й відповідальності за все втрачене. Він відзначав, що дитина має здатність детермінувати події, вчинки в момент їх здійснення, під час їх виконання аж до радикальної зміни всього життя, а також у процесі життя бачити, виділяти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати та приймати відповідні рішення [13].

Аналізуючи проблему морального формування дитини В. Поплужний асоціює її з громадянськістю і визначає, як стан свідомості особистості та інтерпретує «як базову соціальну установку, суть якої полягає в готовності особистості свідомо приймати й відповідально, добровільно виконувати моральні закони та вимоги своєї держави». Отже, громадянськість в розумінні дослідника є «високою моральною якістю, проявляючись в обов'язку служити суспільству» [11].

Так, М. Грушевський відзначав, що українці характеризуються високим рівнем моральної сформованості (національна і моральна свідомість, патріотизм, життєва активність, героїчна боротьба за свободу й незалежність). Автор свідчить, що на початку XVII століття стають актуальними демократичні принципи народовладдя, основу яких складає моральні права людини і народу [6].

Поділяємо переконання М. Боришевського, що основою морального формування особистості є ставлення до навколишніх, які пов'язані з особливостями особистості та її самосвідомістю: «моральний вчинок обумовлений вольовою діяльністю особистості по подоланню внутрішнього опору, і відмовою від егоїстичних імпульсивних прагнень» [2, 36–37]. Дослідник вважає, що моральна сформованість особистості сприяє гармонійної взаємодії людини з навколишнім світом [1]. У свою чергу, В. Малахов визначає основну рушійну силу моральної свідомості людини, до якої відносить: моральні норми, моральні принципи, ціннісні орієнтації, почуття боргу, відповідальності, усвідомлення життя [9].

На нашу думку, актуальним є опис етапів морального розвитку особистості А. Гармаєвим, який прив'язує їх до вікової періодизації та відзначає, що моральний розвиток дитини

починається в дитинстві з неусвідомленого сприйняття внутрішнього образу дій (оцінок, переваг) і зовнішньої поведінки оточуючих людей. У підлітково-юнацький період (з 12 до 24 років) відбувається актуалізація в поведінці відбитих моральних цінностей, своєрідна «апробація» форм моральної поведінки [5].

У свою чергу М. Ганкевич, визначив, що головне завдання морального виховання полягає у формуванні особистості, яка буде дотримуватись моральних принципів, норм і законів, прийнятих у суспільстві. Дослідник вважає, що «одинок людина відчуває, що сама по собі вона є чимось неповним, обмеженим. Для свого доповнення вона потребує суспільності і тому, якщо хоче жити, мусить дати жити й іншим. З цієї взаємної потреби і випливає мораль» [5, 198].

Так у контексті проблеми морального формування дітей шкільного віку С. Русова стверджує, що виховання є процесом соціалізації, а метою моралі є розвиток найвищого гуманізму, любовного, справедливого ставлення до всіх людей, гармонійної любові до свободи й уміння працювати з людьми. Вона вважає, що щасливе життя у суспільстві можливе лише у випадку гармонійних стосунків між людьми. Отже, молодь повинна не тільки розуміти, що таке добро, але й виконувати заповіді правди й любові. Дослідниця свідчить, що ефективному моральному розвитку особистості сприяють, праця і самоврядування [14].

Актуалізує увагу на особистих моральних почуттях людини О. Макарушка, наголошуючи, що це почуття задоволення з добрих вчинків і чесної поведінки, почуття обурення й незадоволення з поганих вчинків і нечесної поведінки. Він стверджує, що сила і якість моральних почувань не в кожній дитині однакові, завданням педагога є виховати молодь освіченою, з широким світоглядом, ніжною совістю і правдивою амбіцією. Моральні почуття виникають внаслідок власних вчинків або вчинків інших людей [8, 64–78].

Аналізуючи важливе питання морального виховання підростаючого покоління, буде доцільним підкреслити перспективи подальшого дослідження цього напрямку, яке може базуватися на детальному та більш глибоко-

му не тільки теоретичному вивченню, але й практичному, експериментальному вивченню цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості / М. Й. Боришевський // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2000. — Вип. 20. Ч. 1. — С. 45–51.
2. Боришевський М. Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. — К., 2003. — Т. V. Ч. 5. — С. 34–42.
3. Вечерок Т. В. Сімейні традиції у моральному вихованні старшокласників : Методичний посібник / Т. В. Вечерок. — Херсон, Айлант, 2004. — 82 с.
4. Вечерок Т. В. Сімейні традиції у формуванні моральних цінностей старшокласників : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна Василівна Вечерок. — Луганськ, 2005. — 229 с.
5. Ганкевич М. Етика і політика / М. Ганкевич // Молода Україна. — Грудень 1902 і Січень 1903. — Ч. 6–7. — С. 197–198.
6. Грушевський М. С. Початки громадянства : Генетична соціологія / М. С. Грушевський. — Прага, 1921. — 328 с.
7. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк // Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП) / М. Б. Євтух. — К., 2002. — 229 с.
8. Макарушка О. Наука виховання. Підручник для шкіл і родин / О. Макарушка. — Львів, 1922. — 152 с.
9. Малахов В. Етика : Курс лекцій (Навч. Посібник) / В. Малахов. — К. : Либідь, 1996. — 304 с.
10. Москалець В. П. Психологія релігії : посібник / В. П. Москалець. — К. : Академвидав, 2004. — 240 с.
11. Поплужний В. Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку // Рідна школа / В. Л. Поплужний. — 1994. — № 11. — С. 33–35.
12. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів / Авт. кол. : В. К. Демиденко. — К. : ІЗМН, 1996. — 204 с.
13. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.
14. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці // Шлях виховання й навчання / С. Русова. — 1932. — Ч. 4. — С. 188–190.
15. Традиционные и новые обряды в быту народов СССР : (Сб. статей) / АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая ; отв. ред. И. А. Крыжовник, Д. И. Коган. — М. : Наука, 1981. — 183 с.
16. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников : Пособие для клас. руководителей / И. Ф. Харламов. — М. : Просвещение, 1983. — 160 с.
17. Шацкий Е. Утопия и традиция : пер. с польск. / Е. Шацкий. — М. : Прогресс, 1990. — 456 с.

V. KOROLENKO
Mykolaiv

PROBLEMS OF UPGRADING OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF SCHOOL AGE

The article is devoted to the problem of upgrading of moral education of children of school age. The analysis of psychological and-pedagogical sources the problems of upgrading of moral education of schoolboys are examined in which is given in the article. Substantial influence of domestic traditions is set on efficiency of educator process. The results of the conducted research specify on the necessity of the use in the process of moral education of elements of folk pedagogics, which are instrumental in aspiring of growing up personality to moral perfection.

Key words: moral, conduct, value, terms, education, forming, traditions.

В. Л. КОРОЛЕНКО
г. Николаев

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МОРАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме повышения качества морального воспитания детей школьного возраста. В статье предоставлен анализ психолого-педагогических источников, в которых рассматриваются проблемы повышения качества морального воспитания школьников. Установлено существенное влияние семейных традиций на эффективность воспитательного процесса. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость использования в процессе морального воспитания элементов народной педагогики, которые способствуют стремлению подрастающей личности к моральному совершенствованию.

Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, условия, воспитание, формирование, традиции.

Стаття надійшла до редколегії 06.07.2015

УДК 378.14

М. А. КОРОТКІХ
м. Одеса
krotomih@gmail.com

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто теоретичні основи педагогічної майстерності, цільові орієнтири та головні проблеми її формування. Конкретизовано компоненти і визначено критерії та показники рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів. Так, внаслідок врахування особливостей формування компонентів педагогічної майстерності передбачається впровадження технології самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів та моделі її реалізації. На організаційно-діяльницькому етапі розроблена технологія самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів. Перспективно-пошуковий етап технології передбачає обґрунтовання впровадження педагогічних умов організації процесу самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: професіоналізм, творча діяльність, професійна компетентність, самовдосконалення, професійна діяльність.

Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів їх спроможності забезпечувати якісну військову підготовку молоді до професійної діяльності в динамічних умовах суспільства є однією із найгостріших проблем сучасної вищої військової школи.

У ряді досліджень розглянуті різні сторони педагогічної праці, особистості педагога та його діяльності, зокрема вітчизняними дослідниками активно розглядаються питання педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна), педагогічної творчості (В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик,

С. О. Сисоєва), педагогічної культури (Є. В. Бондаревська, І. С. Якиманська). Вивчення літературних джерел засвідчило, що аналіз понять «компоненти, критерії та показники» проводився авторами (Ю. К. Бабанський, О. В. Барабаншиковим, А. В. Галімовим, В. П. Давидовим, О. В. Діденко, В. В. Ягуповим, М. І. Нецадим, Л. М. Романишиною, О. В. Торічним та ін.).

Сьогодні сучасна система освіти підвищує значущість завдання підготовки та фахових вимоги до інтелектуального, наукового, професійного рівня викладачів вищих військових навчальних закладів щодо творчих здібностей, постійного професійного самовдосконалення, педагогічної майстерності.

Метою статті є конкретизувати компоненти, визначити критерії та показники рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел з проблеми формування педагогічної майстерності викладачів підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], опираючись на результати констатувального експерименту і беручи до уваги особливості формування педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів ми дійшли висновку, що для дослідження рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів суттєве значення мають такі компоненти: *мотиваційно-цільовий, когнітивно-прогностичний, теоретико-методологічний, проєктивно-конструктивний, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний*.

Компоненти перебувають у закономірному зв'язку один з одним при певних педагогічних умовах організації процесу самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів. Кожний із компонентів необхідно розглядати у структурі цілого, в середині якого між ними існують складні зв'язки, так і розглядіти тих його повноважень, який він виконує в утворенні цілого. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-цільовий компонент охоплює системотвірні елементи системи формування самовдосконалення педагогічної майс-

терності викладачів і реалізується через комплекс завдань: мету та цільові завдання до процесу сформованості педагогічної майстерності військових викладачів; потреби постійного професійного вдосконалення, бажання саморозвитку, самовиховання і самореалізації, соціальної потреби досягнення суспільної і особистісної значущості; позитивне ставлення до формування внутрішньомотивованих професійно значимих потреб, соціальних перспектив, цільових установок; формування цілісності практичного інтересу активізації потреби стійкого професійного самовдосконалення, інтересів та мотивів професійної діяльності, що виступають спонукальною причиною до успішного процесу самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Для мотиваційно-цільового компоненту характерним виступає критерій, який передбачає гармонійне регулювання складного багатовимірного й системотвірного процесу до формування стійкого інтересу високих мотиваційних цінностей, активізації потреби у відповідній діяльності. Для даного компоненту виділено *критерій — ціннісне усвідомлення потреби постійного самовдосконалення педагогічної майстерності*. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 1).

Когнітивно-прогностичний компонент визначає шляхи реалізації формування самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів і реалізується через комплекс завдань: сформованістю системи знань, усвідомленням перспектив безперервного формування цілісної системи професійних умінь і навичок; обізнаністю викладачів у визначеному аспекті діяльності, практичною здатністю їх застосування, сформованістю професійно важливих значущих якостей і відповідних військових здібностей; наявністю науково-практичного вміння узагальнювати й аналізувати особистісно-професійні досягнення, вміння планувати розвиток педагогічної майстерності на засадах професійного зростання; доцільністю впровадження передового військово-педагогічного досвіду, усвідомленістю постійного збагачення рівня педагогічної майстерності.

Показники рівнів сформованості мотиваційно-цільового компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Мотиваційно-цільовий
Критерій сформованості	<i>Ціннісне усвідомлення потреби постійного самовдосконалення педагогічної майстерності</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована зацікавленість до: самовдосконалення вмінь і навичок, реалізації професійного потенціалу, визнання бажання саморозвитку і самореалізації, позитивної орієнтації до рівня майстерності, ефективних результатах своєї військово-професійної діяльності, інтересу до сформованості наукових основ, практичної направленості постійного професійного удосконалення педагогічної майстерності
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: військово-педагогічних надбань своєї діяльності, особистої значущості, одержання і особистісного високого статусу й визнання колегами по фаховій діяльності, потреби у вдосконаленню особистісних позитивних та негативних характеристик, бажання реалістичного уявлення про стан власної педагогічної майстерності, цілісності практичної готовності професійного розвитку з постійним самовдосконаленням своєї педагогічної майстерності
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: особистісного престижу професійної діяльності, потреб і мотивів до цілісності діяльності і можливості активізації самостійного і творчого потенціалу, цільового змісту високих мотиваційних цінностей до професійного самовдосконалення, внутрішньомотивованих установок до збагачення і формування перспективних установок і цілей сформованості постійного самовдосконалення педагогічної майстерності, стратегії розвитку професійних устремлень та прагнень постійного самовдосконалення педагогічної майстерності
Творчий	Наявність творчої реалізації до: стійкого інтересу та ціннісної орієнтації бажання саморозвитку, творчого ставлення до виконання професійної діяльності, цілісної реалізації освітніх завдань з урахуванням сьогоденних вимог, чітко вираженої стратегії активізації до самореалізації, глибокої мотивації до цілісного досягнення сформованості педагогічної майстерності, креативного підходу підвищення педагогічної майстерності та гнучкого вміння її вдосконалення

Для когнітивно-прогностичного компоненту характерним виступає критерій, який визначається об'ємністю, перспективністю, системною спрямованістю до володіння педагогічною майстерністю, а також перспективним становленням активної військово-педагогічної діяльності до соціальної позиції та особистісного потенціалу. Для даного компоненту виділено критерій — *спрямованість процесу підвищення кваліфікації викладачів до постійного самовдосконалення педагогічної майстерності*. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 2).

Теоретико-методологічний компонент складає концептуальну основу процесу фор-

мування самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів і реалізується через комплекс завдань: обґрунтування комплексу необхідних умов з метою впливу на процес сформованості навичок і особистісних переконань до розвитку педагогічної майстерності; інтеграцію методологічних підходів, які висувають загальнонаукові чинники реалізації теоретичних і практичних умінь та навичок до самовдосконалення педагогічної майстерності; сформованість потенційних можливостей особистості військового викладача в процес розвитку особистісно-професійних якостей сприятливих до формування та самовдосконалення педагогічної майстерності; індивідуалізацію забезпечення рівня професійного розвитку і стану військово-

Показники рівнів сформованості когнітивно-прогностичного компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Когнітивно-прогностичний
Критерій сформованості	<i>Спрямованість процесу підвищення кваліфікації викладачів до постійного самовдосконалення педагогічної майстерності</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована глибина володіння: знанням специфіки професійної діяльності, системністю та спрямованістю військової діяльності для досягнення поставлених цілей, умілого планування розвитку пізнавальної активності, умінням узагальнення й аналізування системи військово-педагогічних технологій та форм і методів організації професійної діяльності військових викладачів, спеціалізованості навичок володіння до навчально-виховного процесу, самовдосконалення вмій і навичок та інтересу до сформованості наукових основ
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: системи знань та шляхів удосконалення особистісних і військово-педагогічних та спеціалізованих знань необхідних для підвищення рівня педагогічної майстерності військового викладача, недостатньо професійного росту володіння педагогічними технологіями до науково-пізнавальної діяльності та залучення до неї підлеглих, професійної освіченості досягнення поставлених завдань з набуттям теоретичних і практичних умій та навичок до професійного розвитку з постійним самовдосконаленням своєї педагогічної майстерності
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: професійно значущих якостей і відповідних військових здібностей, перспектив безперервного формування цілісної системи розвитку професійних перспектив постійного самовдосконалення педагогічної майстерності, практичної здатності планування військово-наукової діяльності та застосування науково-практичних надбань до самовдосконалення педагогічної майстерності, умій планувати розвиток педагогічної майстерності на засадах професійного зростання, стратегії комплексної готовності до постійного самовдосконалення педагогічної майстерності у військових викладачів
Творчий	Наявність творчої реалізації до: всебічного і творчого розвитку військово-педагогічних властивостей та якостей, професійних перспектив до побудови та планування викладацької діяльності з використанням новітніх педагогічних технологій та форм і методів в організацію професійної діяльності, професійної освіченості до впровадження передових тенденцій у військовій освіті, випереджаючої професійної самоосвідченості та ґрунтового самовдосконалення майстерного стилю професійної діяльності викладачів у навчально-виховному процесі вищих військових навчальних закладів, творчого підходу до застосування набутих теоретичних і практичних надбань до підвищення педагогічної майстерності та гнучкого вміння її вдосконалення

практичної і педагогічної готовності до комплексного зростання і впровадження у власну методологію передових досягнень військової науки і техніки.

Для *теоретико-методологічного* компоненту характерним виступає критерій, який визначається системою військово-педагогічної освіти (підсистему дефініцій, мети, завдань, функцій, які розкривають її сутність), загальнонауковими орієнтирами теоретичних і практичних аспектів оволодіння педа-

гогічною майстерністю (науковості, систематичність, наступність діяльності, індивідуальність, інтегративності, інтерактивність, зв'язок теорії з практикою), а також ґрунтується на інтеграції теоретичних і методологічних чинників підвищення професійного рівня до військово-педагогічної діяльності. Для даного компоненту виділено *критерій – система інтеграція до поглиблення та вдосконалення творчого потенціалу процесу самовдосконалення педагогічної майстерності*

викладачів. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 3).

Проективно-конструктивний компонент складає композиційну складову процесу формування самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів і реалізується через комплекс завдань: гармонізацію проектування навчально-виховної діяльності військових викладачів направлену на стратегію віддалених військово-педагогічних цілей до самовдосконалення педагогічної майстерності; моделювання послідовності та конструктивності стратегії формування самовдосконалення педагогічної майстерності з дотриманням

загальнодидактичних і спеціалізованих принципів військової освіти; сформованість спрямованої діяльності на аналітичне планування процесу формування самовдосконалення педагогічної майстерності військових викладачів із урахуванням стратегії конструктивних шляхів професійного вдосконалення; наявністю творчого потенціалу до проектування використання педагогічних технологій, методів і засобів самостійно накреслених тенденцій самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самореалізації до постійного самовдосконалення педагогічної майстерності.

Для *проективно-конструктивного* компоненту характерним виступає критерій, який визначається сформованістю перспек-

Таблиця 3

Показники рівнів сформованості теоретико-методологічного компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Теоретико-методологічний
Критерій сформованості	<i>Системна інтеграція до поглиблення та вдосконалення творчого потенціалу процесу самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована зацікавленість до: інтеграції теоретичних і практичних умінь та навичок до самовдосконалення педагогічної майстерності, методологічних чинників підвищення професійного рівня до військово-педагогічної діяльності, забезпечення індивідуалізації рівня професійного розвитку, самовдосконалення вмінь і навичок, методологічних підходів практичної направленості постійного професійного удосконалення педагогічної майстерності
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: комплексної підготовки теоретичних і практичних знань, умінь і навичок військово-педагогічної та методичної діяльності, військово-педагогічних надбань своєї діяльності, базової практичної готовності до впровадження в свою практику процесу формування педагогічної майстерності, достатнього рівня оволодіння базовими набутими вміннями та навичками на рівні виконання військово-професійних завдань
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: теоретико-методичних знань, ефективних інноваційних методів, засобів і форм військової професійної діяльності, цілісності особистісного розвитку з постійним самовдосконаленням своєї педагогічної майстерності, професійного становлення військової майстерності військової діяльності з переростанням у особистісні характеристики, розвитку професійних прагнень постійного самовдосконалення педагогічної майстерності
Творчий	Наявність творчої реалізації до: значущого військово-педагогічного вміння вдосконалювати власну діяльність до процесу самовдосконалення педагогічної майстерності військових викладачів, кретивного саморозвитку до військової та педагогічної діяльності, особистостей впровадження в свою фахову діяльність наукових досягнень теорії та методики військового навчання, творчого зростання військово-педагогічної методології фахової діяльності

тивних складових фахових якостей військового викладача до поглиблення і підвищення рівня особистісно-професійного безперервного розвитку та вибудування своєї професійної діяльності. Для даного компоненту виділено критерій – *цілеспрямованість стратегії удосконалення особистісного і педагогічно-наукового професіоналізму*. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 4).

Організаційно-діяльнісний компонент визначає сформованість професійно значущих діяльнісних і організаційних якостей і відповідних військових здібностей на формування самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів і реалізується через комплекс завдань: підготовленість до здійснення дія-

льності на самовдосконалення педагогічної майстерності; сформованість системи військово-педагогічних якостей до виконання своїх функціональних обов'язків, пріоритетних спеціалізованих військово-педагогічних завдань; виконання військово-педагогічної, конструктивно-творчої, діяльності військових викладачів у динамічних умовах сучасного суспільства; володіння активною життєвою позицією, високим рівнем загальної професійної компетентності до самовдосконалення педагогічної майстерності.

Для *організаційно-діялісного* компоненту характерним виступає критерій, який визначається: глибокою оцінкою військово-педагогічної та особистої діяльності; організацією професійної діяльності на пошук нових методів, способів оволодіння самовдосконаленням педагогічної майстерності; чіткою

Таблиця 4

Показники рівнів сформованості проективно-конструктивного компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Проективно-конструктивний
Критерій сформованості	<i>Цілеспрямованість стратегії удосконалення особистісного і педагогічно-наукового професіоналізму</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована зацікавленість до: конструктивних навичок фахової діяльності, цілісності здобутих умінь і навичок планування процесу формування вдосконалення педагогічної майстерності, стійкого інтересу проектування професійного розвитку, конструювання фахової орієнтації та аналізу й оцінки особистісного потенціалу самовдосконалення педагогічної майстерності
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: шляхів проектування професійного вдосконалення особистісних позитивних якостей, вмінь та навичок до діяльності, добору наявності набутих знань і конструювання шляхів постійного вдосконалення професійно-практичної та методичної діяльності, проектування професійної орієнтації, самоаналізу та самооцінки своєї діяльності до самовдосконалення педагогічної майстерності
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: конструювання цілісності реалізації професійних завдань та військово-педагогічних надбань своєї діяльності, проектування постійного самовдосконалення своєї майстерності, високого рівня володіння вмінням проектування самостійно накреслених шляхів постійного самовдосконалення педагогічної майстерності
Творчий	Наявність творчої реалізації до: подальшого професійного самовдосконалення як показника зрілості та розвиненості військового викладача, проектування розвиненості неперервності самоосвіти і самореалізації, конструювання фахової діяльності та особистісно-професійного росту пов'язаного з особистісними досягненнями, проведення систематичного самоаналізу власної науково-дослідницької роботи, підходу підвищення самовдосконалення педагогічної майстерності

діяльністю військових викладачів у самотворенні свого професійного рівня. Для даного компоненту виділено *критерій – оволодіння сучасним інструментарієм педагогічних технологій, форм і методів організації професійної діяльності, узагальнення старого й придбання нового професійного досвіду*. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 5).

Оцінно-результативний компонент становить сформованість адекватної самооцінки професійної діяльності на формування самовдосконалення педагогічної майстерності

викладачів і реалізується через комплекс завдань: уміння зіставляти вимоги професійних характеристик із особистісною фаховою майстерністю; обізнаність адекватної оцінки результатів військово-педагогічної діяльності та рівня педагогічної майстерності; усвідомлення рівня своїх професійних можливостей і вмінь, необхідних для досягнення педагогічної майстерності; сформованість результативно-оцінної діяльності спрямованої на самоосвіту, самовиховання, саморозвиток, самореалізацію, як вагомих чинників до самовдосконалення педагогічної майстерності.

Для *оцінно-результативного* компоненту характерним виступає критерій, який визна-

Таблиця 5

Показники рівнів сформованості організаційно-діяльнісного компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Організаційно-діяльнісний
Критерій сформованості	<i>Оволодіння сучасним інструментарієм педагогічних технологій, форм і методів організації професійної діяльності, узагальнення старого й придбання нового професійного досвіду</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована зацікавленість до: цілеспрямованої та планомірної організаційної діяльності над собою у відповідності до мети професійного самовдосконалення педагогічної майстерності, оптимізації організації своєї фахової діяльності в процесі проведення навчальних занять та при їх підготовці, знання різноманітних технологій, методик і прийомів викладання навчального матеріалу, практичної спрямованості постійного професійного вдосконалення педагогічної майстерності
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: процесу організації та професійної діяльності до військової підготовки та самовдосконалення педагогічної майстерності, активності у виборі новітніх педагогічних технологій до вирішення завдань професійного самовдосконалення, реалізації особистісного підходу до виховання кваліфікованого вихованця, професійної діяльності у змісті навчального матеріалу, цілісності практичної готовності професійного розвитку з постійним самовдосконаленням своєї педагогічної майстерності
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: формування і розвитку особистості як військового професіонала та громадянина нашої Батьківщини, перспективних установок і цілей сформованості постійного самовдосконалення педагогічної майстерності, безперервного формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок згідно ринку праці на засадах постійного професійного зростання особистісного й професійного потенціалу
Творчий	Наявність творчої реалізації до: системного підходу підвищення педагогічної майстерності та творчого вміння її вдосконалення, процесу організації та здійснення конкретних дидактичних заходів, потреб і мотивів до цілісності діяльності та можливості активізації самостійного і творчого потенціалу, творчого придбанням нового педагогічного досвіду, упровадження новітнього військово-педагогічного досвіду, професійного вибору засобів й прийомів та основних напрямків професійного самовдосконалення педагогічної майстерності

Показники рівнів сформованості оцінно-результативного компонента сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів

Компонент сформованості	Оцінно-результативний
Критерій сформованості	<i>Обізнаність і систематична корекція вдосконалення педагогічної майстерності для досягнення особистісних і професійних цілей</i>
Рівні	Показники
Репродуктивний	Не повною мірою сформована зацікавленість до: адекватної оцінки своєї праці та її результатів, позитивної результативної орієнтації до сформованості педагогічної майстерності, самокритичності в оцінці своєї поведінки, ефективних результатах своєї особистісно-професійної діяльності та росту професійного потенціалу, результативної направленості постійного професійного удосконалення педагогічної майстерності
Продуктивний	Усвідомлення постійного удосконалення: оцінного уявлення про стан власної педагогічної майстерності, результативних показників особистісних надбань своєї фахової діяльності, оцінної характеристики готовності до розвитку з постійним самовдосконаленням педагогічної майстерності, результативної наявності та повноти встановленої звітності за результатами навчання, здійснення самоконтролю та самозвіту за етапами професійного самовдосконалення педагогічної майстерності
Високий	Розуміння гармонійного вдосконалення: високого рівня професійної майстерності військового викладача, розвитку професійних умінь до коригування та оцінювання роботи над особистісними та фаховими якостями, результативних дій до сформованості бажання особистісного самовиховання і саморозвитку, високих цілей результативності сформованості постійного самовдосконалення педагогічної майстерності
Творчий	Наявність творчої реалізації до: результативності творчого потенціалу до виконання професійних обов'язків, адекватної оцінної діяльності до досягнення сформованості педагогічної майстерності, творчого ставлення розвиненості професійного самовиховання та самореалізації, оцінної орієнтації до активізації творчого підходу з виконання військово-педагогічних завдань, наявності головних аспектів формування постійного самовдосконалення педагогічної майстерності

чається спрямованістю на об'єктивне оцінювання особистісно-професійної діяльності та росту педагогічної майстерності. Для даного компоненту виділено *критерій* — *обізнаність і систематична корекція вдосконалення педагогічної майстерності для досягнення особистісних і професійних цілей*. Це дало змогу виділити показники до кожного з рівнів сформованості педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів (табл. 6).

Педагогічна майстерність є комплексом властивостей та якостей особистості військових викладачів, що забезпечує високу професійну діяльність в військово-педагогічному процесі, залежить від рівня майстерності, підготовки, кваліфікації, творчій активності,

особистісного розвитку. У подальших дослідженнях, на основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження розглянемо технологію самовдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих військових навчальних закладів та модель її реалізації.

Список використаних джерел

1. Войтович А. І. Самовдосконалення як чинник формування індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача вищого військового навчального закладу // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. — № 18. — Вінниця, 2006. — С. 129—134.
2. Діденко О. В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2003. — 18 с.

3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К. : СПД Богданова А.М., 2008. — 376 с.
4. Маслій О. М. Формування фахової компетентності майбутніх офіцерів тилу у сфері військово-економічної логістики : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / Маслій Олег Миколайович ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. — Хмельницький, 2011. — 174 с.
5. Нещадим М. І. Військова освіта України : історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. І. Нещадим ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2004. — 56 с.
6. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. — К., 2003. — 766 с.
7. Ягупов В. В. Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ягупов Василь Васильович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — К., 2002. — 432 с.

М. КОРОТКИХ
Odessa

COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF PEDAGOGICAL PROFICIENCY FORMATION LEVELS OF PROFESSORS OF HIGH MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The theoretical basis of pedagogical techniques, targets and major problems of its formation. Concretized components and the criteria and indicators of the levels of pedagogical skills of teachers of higher military educational institutions. Thus, due consideration peculiarities of formation of pedagogical skills component will be implemented technology self pedagogical skills of teachers and model implementation. At the organizational-activity stage technology developed self pedagogical skills of teachers. Promising phase retrieval technology provides justification for the introduction of pedagogical conditions of self-organization process of pedagogical skills of teachers of higher military educational institutions.

Key words: professionalism, creativity, professional competence, self-improvement, professional activity.

М. А. КОРОТКИХ
г. Одесса

КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассмотрены теоретические основы педагогического мастерства, целевые ориентиры и главные проблемы ее формирования. Конкретизированы компоненты и определены критерии и показатели уровней сформированности педагогического мастерства преподавателей высших военных учебных заведений. Так, в результате учета особенностей формирования компонентов педагогического мастерства предусматривается внедрение технологии самосовершенствования педагогического мастерства преподавателей и модели ее реализации. На организационно-деятельностного этапе разработана технология самосовершенствования педагогического мастерства преподавателей. Перспективно-поисковый этап технологии предусматривает обоснования внедрения педагогических условий организации процесса самосовершенствования педагогического мастерства преподавателей высших военных учебных заведений.

Ключевые слова: профессионализм, творческая деятельность, профессиональная компетентность, самосовершенствования, профессиональная деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2015

УДК 371.3+821.161.2

Ю. М. КОШАРА

м. Миколаїв

pegas082001@ya.ru

ПРО СТАН САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ З ПІДРУЧНИКОМ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (ОСНОВНА ШКОЛА)

У статті розкривається наявний стан самостійної роботи учнів основної школи з підручником української літератури, наводяться дані методичних спостережень та контрольних робіт.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, робота учнів з підручником, констатувальні зрізи, діагностика навчальних досягнень, рівень знань, рівень умінь.

Розвиток національної школи тісно пов'язаний з рівнем навчання української літератури та якістю предметних знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, загалом того, що становить основу літературної компетентності учнів. Ефективність шкільної літературної освіти визначається здатністю учнів самостійно навчатися, у тому числі – працювати з підручником. У цьому зв'язку нас цікавить передусім наявний стан самостійної роботи учнів з підручником української літератури. Для його визначення проведено констатувальні зрізи у 5–8 класах. Первинну діагностику здійснено в умовах «традиційної» методики серед учнів шкіл Миколаївської, Херсонської та Запорізької областей. Всього діагностуванням охоплено 51 учитель української літератури та 1301 учень, із них: 307 учнів п'ятих класів, 345 учнів шостих класів, 304 учнів сьомих класів, 345 учнів восьмих класів.

Констатувальні зрізи передбачали виконання таких завдань:

- виявити ступінь зацікавленості школярів у формуванні вмінь самостійної роботи з підручником на уроках української літератури;
- визначити стан фахової готовності вчителя літератури до організації самостійної роботи учнів з підручником;
- виявити й проаналізувати основні причини читацьких труднощів школярів;
- встановити рівні сформованості в учнів 5–8-х класів умінь самостійно працювати з підручником.

Для виконання цих завдань використано такі емпіричні методи дослідження: педаго-

гічне спостереження, анкетування вчителів та учнів, аналіз календарних і поурочних планів учителів, індивідуальні бесіди з педагогами, школярами та їхніми батьками, самостійні роботи учнів 5–8-х класів.

Під час спостереження бралися до уваги основні *фактори впливу* на продуктивність навчання, серед яких на передньому плані перебувають навчальні мотиви (1 місце), ставлення до навчання (2 місце) і вміння навчатися (3 місце) [5].

Учням були запропоновані анкети з п'яти закритих запитань (пропонувалися варіанти відповідей):

1. Вкажіть свій рівень знань з української літератури:

а) початковий; б) середній; в) достатній; г) високий.

2. Визначте своє ставлення до навчання української літератури?

а) з інтересом; б) байдуже; в) коли як; г) інше.

3. Яке ваше ставлення до самостійної роботи з підручником української літератури? (*можна вказати декілька*):

а) виконую із задоволенням; б) це не цікаво і важко; в) це не потрібно; г) дуже хвилююсь під час виконання і тому маю негативне ставлення до будь-якої самостійної роботи.

4. Охарактеризуйте зміст підручника з літератури:

а) перевантажений творами; б) цікаві твори; в) потрібні (або ні) теоретичні й критичні матеріали; г) цікаві (або ні) відомості про письменників.

5. Яких умінь роботи з книгою вам не вистачає:

а) аналізувати твори; б) застосовувати теоретико-літературні знання; в) використовувати критичні матеріали з літератури; г) самостійно пояснювати зміст прочитаного твору.

6. Чи розвиваєте свої вміння працювати самостійно:

а) так; б) ні; в) за допомогою вчителя; г) за допомогою репетитора.

Письмове опитування учнів підтвердило актуальність порушеної проблеми: 48% учнів виявили байдуже ставлення до самостійної роботи з підручником. Головною спонукою у навчанні таких вихованців є лише прагнення уникнути покарання, що свідчить про низький рівень їхньої самосвідомості. Учні загалом не задумуються про зміст підручника, його складові, не завжди пов'язують успіхи у навчанні з роботою над матеріалом цієї навчальної книги. Вони звикли чути від учителя, що головне – це знати (тобто – переказати) зміст твору.

Більшість респондентів (39%) вважають, що їм потрібна допомога дорослих для підняття рівня успішності, а саме: додаткові заняття з учителем (39%) або репетитором (23%); дехто розраховує на себе, а хтось – на допомогу батьків та інших родичів. Немало учнів (18%) визначають причиною своєї неуспішності навчальне перевантаження. Однак мало хто вказує на необхідність спеціального розвитку в них умінь працювати з книгою, як художньою, так і навчальною.

Причини учнівських труднощів у навчанні криються і в творчій лабораторії вчителя-словесника. За допомогою опитування вдалося встановити що загалом вони добре обізнані з навчальними проблемами учнів 5–8 класів, звертають увагу на формування позитивної мотивації до навчання й розвитку мислення, дієвим засобом розвивального навчання вважають індивідуальні пізнавальні завдання. Водночас помітні суперечності у відповідях учителів засвідчують їхню недостатню зорієнтованість у виборі доцільних методів і форм навчання. Перевантаження модними ігровими технологіями, наприклад, відволікає школярів від проникнення в смис-

лові глибини твору та від цілеспрямованої роботи над розвитком умінь аналізувати прочитане. Частина опитаних словесників використовує певні схеми навчальної роботи, однак ігнорує застосування більш детальних алгоритмів, що пояснюється недостатньою розробленістю в методичних працях різноманітних орієнтованих основ читацьких дій для вивчення конкретних художніх творів, що допомогло б учителю самостійно й оперативно адаптувати їх до певних педагогічних умов. Основними причинами недостатньої сформованості в учнів умінь самостійної роботи з підручником учителі називають їхні низькі навчальні можливості, однак не зосереджуються на засобах підвищення продуктивності навчання, зокрема на процесі формування вмінь працювати самостійно, у тому числі – з підручником літератури.

Реальний стан учнівських умінь самостійно здобувати літературні знання, передусім із підручника-хрестоматії (5–8 класи), допомогли виявити і спеціальні контрольні роботи, які включали завдання до опрацювання основних структурних частин змісту шкільного підручника: художніх творів, теорії літератури та літературної критики. Розробка завдань здійснювалася на основі вимог Державного стандарту [1] та навчальних програм з української літератури [6] до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, з урахуванням рекомендацій Н. Пастушенка та Р. Пастушенка, щодо діагностування літературних знань і вмінь учнів [2].

Контрольні завдання і запитання склалися з двох частин і застосувалися з метою комплексної перевірки: а) залишкових знань учнів; б) умінь самостійної роботи з підручником. Рівні навчальних досягнень учнів встановлювалися на основі таких показників:

Високий рівень.

«12 б.» – Учень володіє матеріалом і певними вміннями аналізу літературного твору, здатністю до самостійного виконання навчальних завдань; самостійно створює зв'язне висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає за підручником переконливі аргументи на користь власної позиції, усвідомлює можливості використати ту чи іншу

інформацію, у тому числі – з підручника для розв'язання певних життєвих проблем; відповідь у цілому відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю.

«11 б.» – Учень володіє матеріалом, певними вміннями й аналізу художнього твору, адекватно оцінює літературні явища; самостійно будує послідовний, повний текст, висловлює свої думки, зіставляє їх з думками однокласників, уміє пов'язати обговорюваний предмет з власним життєвим досвідом, добирає з підручника переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції, відповідь відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною правильністю.

«10 б.» – Учень володіє матеріалом і навичками аналізу літературного твору, самостійно використовуючи матеріал підручника оцінює окремі літературні явища, самостійно будує послідовний, повний текст, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему; виявляє багатство словника, граматичні правильність, стильову єдність і виразність тексту; допускає незначні недоліки за одним із критеріїв.

Достатній рівень.

«9 б.» – Учень володіє матеріалом і певними вміннями аналізу літературного твору, використовуючи матеріал підручника систематизує набуті знання; самостійно будує послідовний, повний, логічно викладений текст, розкриває тему, висловлює головну думку; вдало добирає лексичні засоби, однак припускається окремих недоліків (до двох).

«8 б.» – Учень володіє матеріалом, аналізує текст під керівництвом учителя, за допомогою підручника самостійно будує достатньо повне, осмислене, вдале висловлювання, проте припускається кількох фактичних помилок (до трьох); наявні деякі помилки в мовному оформленні.

«7 б.» – Учень володіє матеріалом і навичками аналізу літературного твору за поданим учителем зразком, створює, використовуючи підручник достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст; лексичні засоби дібрані вдало, але допущено окремі недоліки (до чотирьох): відхилення від теми, порушення послідовності її викладу, головна

думка не аргументується; допускаються помилки в мовному оформленні.

Середній рівень.

«6 б.» – Учень знає зміст твору, переказує значну його частину; виклад є загалом зв'язним, тема в цілому розкрита, але відповідь характеризується недоліками (до п'яти): її репродуктивністю, неаргументованістю, не завжди вдалий добір слів та ін.; мовне оформлення не бездоганне. Недостатньо використовується матеріал підручника.

«5 б.» – Учень знає зміст твору, переказує окрему його частину; висловлювання в цілому є завершеним, тема переважно розкрита, але наявні недоліки (до шести): поверховість розкриття теми, відсутність основної думки, брак єдності стилю та ін.; мовне оформлення не бездоганне. Недостатньо використовується матеріал підручника.

«4 б.» – Учень має уявлення про зміст твору, здатний переказати його частину; висловлювання характеризується певною завершеністю, проте позначене низкою недоліків (до семи): неповнота і поверховість у висвітленні теми, порушення послідовності викладу, не розрізняються основна й другорядна інформація, добір слів не завжди вдалий тощо; мовне оформлення із значною кількістю помилок. Недостатньо використовується матеріал підручника.

Початковий рівень.

«3 б.» – Учень розуміє навчальний матеріал, дає відповідь у вигляді поверхового висловлювання, яке ще не є зв'язним текстом; хибує на непослідовність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; лексика збіднена; є численні помилки в мовному оформленні відповіді. Недостатні навички самостійної роботи з підручником.

«2 б.» – Учень розуміє навчальний матеріал; будує окремі фрагменти висловлювання; лексика збіднена; є багато помилок у мовному оформленні відповіді. Недостатні навички самостійної роботи з підручником.

«1 б.» – Учень відтворює матеріал, називаючи окремі факти; використовує окремі, не пов'язані між собою уривчасті речення; лексика висловлювання збіднена; багато помилок у мовному оформленні відповіді. Недостатні навички самостійної роботи з підручником.

Для визначення рівнів сформованості в учнів умінь самостійно працювати з підручником української літератури розроблено такі критерії:

- здатність вдумливо читати і самостійно пояснювати ідейно-естетичне значення художнього твору в єдності його змісту і форми;
- здатність повно і правильно усвідомлювати літературознавчі відомості й успішно застосувати їх для вивчення художнього твору;
- здатність усвідомлювати власні розумові дії, обирати доцільні форми і методи самостійної роботи з підручником та оцінювати її успішність.

У 5–8 класах під час констатувальних зрізів застосували такі завдання:

5 клас

I рівень (рецептивний)

1. Назвіть автора казки «Близнята»:

а) І. Липа; б) І. Франко; в) М. Коцюбинський; г) О. Сенатович.

2. Вкажіть назву царства, яке давало кожному те, що йому бракувало:

а) Британське; б) Турецьке; в) Англійське.

3. Опишіть подарунок, який дістався першому сину.

II рівень (репродуктивний)

1. Використовуючи матеріал підручника, скажіть, визначення якого поняття подано нижче:

«Неритмічна мова, близька за своїм звучанням до розмовної – це ...»?

2. Поясніть, посилаючись на підручник різницю між народною казкою і літературною.

III рівень (конструктивний)

1. Опишіть, спираючись на статтю підручника про І. Липу, дитячі захоплення письменника.

2. Якими прагненнями відрізнялися близнята?

IV рівень (творчий)

1. Який подарунок, що дістався близням там ви хотіли б отримати? Поясніть, чому?

2. Розкрийте, використовуючи матеріал підручника, значення твору, особливості авторської оповіді в ньому.

6 клас

I рівень (рецептивний)

1. Вкажіть автора оповідання «Федько-халамидник»:

а) В. Винниченко; б) І. Франко; в) М. Коцюбинський; г) Т. Шевченко.

2. Назвіть, яку пташку виграв Толя у Федька (за оповіданням В. Винниченка «Федько-халамидник»):

а) чижики; б) жайворонка; в) горобця; г) лелеку.

3. Поясніть значення слова «халамидник».

II рівень (репродуктивний)

1. Назвіть, використовуючи підручник, літературного героя, довкола якого відбувається основна дія у виучуваному творі, що найглибше розкриває його характер.

2. Визначення якого поняття подано нижче:

«Епічний твір, у якому описуються незвичайні або небезпечні події, сюжет розвивається швидко, інтригуюче, діють сильні яскраві герої – це ...» ?

III рівень (конструктивний)

1. Які цікаві випадки з життя В. Винниченка вам найбільше запам'яталися?

2. До яких витівок вдавав Федько? Чи всі вони схвалені?

IV рівень (творчий)

1. Чи хотіли б ви мати такого товариша як Федько? Поясніть вибір.

2. Поясніть, у чому людяність прочитаного твору.

7 клас

I рівень (рецептивний)

1. Назвіть автора повісті «Захар Беркут»:

а) В. Винниченко; б) І. Франко; в) М. Коцюбинський; г) Т. Шевченко.

2. Пригадайте, як звали сина Захара:

а) Максим; б) Олег; в) Мирослав; г) Богдан.

3. Тугар Вовк мав дочку на ім'я:

а) Стефанія; б) Мирослава; в) Христина; г) Марія.

II рівень (репродуктивний)

1. Дайте визначення понять: ідея твору; сюжет і його частини.

2. Літературний жанр – це різновид творів у літературі, які мають певні ознаки. Назвіть вже вам відомі:

а) поема; б) __; в) __; г) __; д) __.

III рівень (конструктивний)

1. Розкажіть про випадки з життя І. Франка, що його найбільше характеризують (за підручником та іншими джерелами).

2. Які риси громадського життя Карпатської Русі вам більше імпонують?

IV рівень (творчий)

1. Поміркуйте, в чому подвиг Захара Беркута?

Поясніть жанрові особливості твору І. Франка «Захар Беркут».

8 клас

I рівень (рецептивний)

1. Пригадайте, хто автор п'єси «Сто тисяч»:
а) М. Старицький; б) М. Кропивницький;
в) І. Карпенко-Карий; г) Т. Шевченко.

2. Головний герой п'єси «Сто тисяч»:
а) Терентій Пузир; б) Бонавентура; в) Фенноген; г) Герасим Калитка.

3. Що найбільше любив цей головний герой:

а) життя; б) господарство; в) гроші;
г) свою родину.

II рівень (репродуктивний)

1. Поясніть, що спільного в комедії, трагедії та трагікомедії, а що різнить ці поняття.

2. Дайте визначення понять: драматичний твір, епічний твір.

III рівень

(конструктивний / достатній)

1. Розкажіть якої вдачі був І. Карпенко-Карий?

2. Які людські риси він висміював у своїх творах?

IV рівень (творчий)

1. Поміркуйте над сенсом життя головного героя п'єси «Сто тисяч».

2. Яка роль І. Карпенка-Карого у розвитку театру та драматургії?

Відповіді на ці запитання і завдання засвідчують рівень знань учнів, які вони значною мірою здобувають із підручника, тому можуть їх виконати, спираючись на матеріал навчальної книги. Водночас вони покажуть, наскільки учні спираються на цей підручковий матеріал, як уміють його використовувати під час виконання поставлених завдань. Важливою умовою виконання усіх навчальних завдань на уроці літератури є використання підручника, який є водночас хрестоматією художніх творів і літературознавчих матеріалів, до того ж, містить цінні поради учням, як їм діяти, виконуючи завдання.

Виконання контрольної роботи відбувалося у звичайних умовах уроку: для її проведення вчителям рекомендувалося використати 2 години із резервного часу, відведеного навчальною програмою для підсумкових уроків наприкінці навчального року. Об'єктивність діагностики забезпечувалася вилученням особистого впливу вчителя під час оцінювання результатів самостійної роботи, а також уніфікацією засобів дослідження: однакові завдання для школярів кожного класу за аналогічних умов виконання; спільні критерії оцінювання успішності учнів. Точність висновків досягалася кількісними методами їх обробки. Для участі в контрольному зрізі залучалися учні різних шкіл, що підвищувало вірогідність результатів дослідження.

Оскільки завдання контрольної роботи були різного рівня складності, то їх виконання передбачало різні бали: I рівень – 3 бали; II рівня – 6 балів; III рівень – 9 балів; IV рівень – 12 балів.

Перевірка завдань показала, що учні 5–6 класів загалом знають авторів вивчених творів, проте плутають деталі їх змісту (I рівень); знають основні літературознавчі терміни, про які йдеться у підручнику, однак поверхово пояснюють поняття, ними позначені (II рівень); їхня розповідь про письменника нагадує стислу довідку і не передає цікаві епізоди з його життя (III рівень); нестандартні завдання творчого характеру до змісту вивчених творів нерідко залишаються недовиконаними (IV рівень).

Старші підлітки (7–8 класи) тримають у пам'яті більше деталей із творів, що їх зацікавили (I рівень); можуть назвати засвоєні теоретико-літературні терміни, проте не завжди вдало застосовують їх для пояснення вивчених творів (II рівень); наводять окремі випадки з життя письменника, однак не завжди пов'язують їх з розвитком його світогляду та естетичним ідеалом.

Підручник української літератури як для молодших (5–6 кл.) так і для старших (7–8 кл.) підлітків використовується учнями вибірково, без очевидної вправності та системи. Нерідко цьому заважає і вимога вчителя: «Закрийте підручники!», внаслідок чого посилюється опора більше на пам'ять, ніж на

осмислення виучуваного матеріалу та усвідомлення власних розумових дій, спрямованих на його засвоєння.

Загалом, констатувальні результати експериментальної роботи дають змогу стверджувати:

1. Підручники нового покоління з української літератури містять значний змістовий матеріал, відповідний навчальним програмам; автори підручників, хоча й у різній мірі, пропонують на допомогу учням дидактичний матеріал, який сприяє самостійному здобуттю літературних знань і читацьких умінь, дає учням змогу оволодіти необхідними літературними компетентностями.

2. Водночас самостійній роботі учнів з підручником недостає системності та цілеспрямованості. Підручник ще не став активною навчальною книгою, спроможною навчити учнів самостійно здобувати знання.

3. Значна частина вчителів обмежується у навчанні літератури матеріалом підручника, не турбуючись при цьому цілеспрямованим розвитком в учнів умінь роботи з підручником як навчальним посібником.

Наявні рівні вмінь самостійної роботи учнів з підручником (див. табл.) недостатні для виконання вимог навчальної програми до рівня їх загально навчальної підготовки з української літератури.

Наявні рівні вмінь самостійної роботи учнів з підручником (основна школа)

№ п/п	Класи	Рівні			
		Високий	Достатній	Середній	Початковий
1	5 клас	0/ 0%	65/ 18,90%	94/ 27,3%	198/ 57,6%
2	6 клас	0/ 0%	72/ 19,80%	95/ 26,1%	195/ 53,6%
3	7 клас	0/ 0%	75/ 24,60%	105/ 34,5%	159/ 52,3%
4	8 клас	0/ 0%	79/ 26,20%	111/ 36,8%	160/ 53,1%
Всього:		0/ 0%	291/ 22,2%	405/ 30,8%	712/ 54,2%

Результати констатувальних зрізів переконують у необхідності створення спеціальної методичної системи, впровадження якої у шкільному курсі літератури забезпечило б формування в учнів умінь самостійної роботи з підручником і підвищення якості літературної освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. — [Чинний від 2011.23.11]. — К. : КНТ, 2011. — 80 с.
2. Пастушенко Н. М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н. М. Пастушенко, Р. Я. Пастушенко. — Львів : ВНТЛ, 2000. — 130 с.

3. Підласий П. І. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / П. І. Підласий. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 160 с.
5. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури : термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладишев ; за ред. проф. А. Л. Ситченка. — К. : Ін Юре, 2008. — 132 с.
6. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. — К. : Ленвіт, 2011. — 291 с.

Y. KOSHARA

Mykolaiv

ABOUT THE STATE OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH TEXTBOOK OF UKRAINIAN LITERATURE (basic school)

The article reveals the current state of independent work of students of the primary school with the textbook of Ukrainian literature. Also, it is about the development of literary competence and efficiency of school literary education, which is determined by the ability of students to learn independently, including to work with the textbook. Primary diagnosis is carried out in the «traditional» methods among students of educational institutions. The results convinced in the necessity of creating a special teaching system, the implementation of which in the school course of the literature would ensure the development of students' skills of independent work with the textbook and improving the quality of literary education.

Key words: independent cognitive activity, work of students with a textbook, konstatuval'ni cuts, diagnostics of educational achievements, level of knowledges, level of abilities.

Ю. Н. КОШАРА
г. Николаев

О СОСТОЯНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНИКОМ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ОСНОВНАЯ ШКОЛА)

В статье раскрывается текущее состояние самостоятельной работы учащихся основной школы с учебником украинской литературы. Также, речь идет о развитии литературной компетенции и эффективности школьного литературного образования, которое определяется способностью учащихся учиться самостоятельно, в том числе работать с учебником. Первичную диагностику проводят в «традиционных» методах среди учащихся общеобразовательных заведений. Результаты убедили в необходимости создания специальной методической системы, внедрение которой в школьном курсе литературы обеспечило бы формирование у учащихся умений самостоятельной работы с учебником и повышения качества литературного образования.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, работа учащихся с учебником, констатирующие срезы, диагностика учебных достижений, уровень знаний, уровень умений.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378.147+373.3

А. М. КРАМАРЕНКО

м. Бердянськ

allakramarenko11@mail.ru

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розкривається питання екологічної компетентності як необхідної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. Проаналізовано різні наукові точки зору стосовно окресленої дефініції, визначено екологічні цінності як складові екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи та запропоновано напрями їх формування. Екологічну компетентність майбутніх фахівців початкової освіти розкрито як інтегральну особистісну властивість, сформовану на основі здобутих у процесі навчання знань, умінь, норм та цінностей, а також сукупності соціальних практик, які зумовлюють її гармонійну взаємодію з довкіллям у всіх сферах життєдіяльності.

Ключові слова: екологічна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, екологічні цінності.

Нині європейський і світовий розвиток освіти характеризується швидким утвердженням так званого компетентнісного підходу, зміщенням акцентів в освітній парадигмі від процесної до результативної її складової, від знеособленої до особистісної орієнтації. Загалом приймаючи й підтримуючи результативну парадигму, слід усвідомлювати її переваги та вади. Наприклад, провідні університети вважають свою освіту відкритою, а тому такою, що не може бути наперед заданою в умовах безперервних, прискорених, нерідко слабо спрогнозованих змін. З огляду на це важко передбачити ті компетентності,

які можуть бути актуалізовані в перспективі. Натомість указана парадигма вимагає, щоб потрібні в майбутньому компетентності як навчальні результати було сформульовано вже тепер. Відповідно, слід шукати баланс, щоб ці результати як стандарти були динамічними, мінімально потрібними та достатньо відкритими.

Однак, учені В. Луговий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова у статті «Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті» наголошують, що у вітчизняній теорії й практиці освіти компетентнісний підхід ще

не набув загальнонаціонального визнання та впровадження, не відбулося і вагомих парадигмальних змін [7, 16].

В існуючих публікаціях нові освітні виклики, пов’язані з компетентнісним підходом у цілому та до формування екологічно орієнтованого фахівця початкової освіти зокрема, не в повному обсязі дістали необхідної й достатньої рефлексії.

Метою статті є розкриття питання екологічної компетентності як необхідної складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції.

Маємо зазначити, що багатогранність і неоднозначність розуміння зарубіжними та вітчизняними науковцями понять «компетентність», «компетенції», «професійна компетентність» (Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Долл, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. М’ясищев, Ж. Перре, Дж. Равен, Р. Уайт, Е. Шорт та ін.), визначення їх видів (П. Горностай, А. Деркач, О. Овчарук, С. Шишов, А. Хуторський та ін.) свідчать про відсутність єдиного, загальноприйнятого розуміння поняття «професійна компетентність педагога».

А. Андреев, автор концепції «знання – компетентність – знання», дещо ототожнює знання і компетентність, вважаючи основою всіх компетенцій наукові знання, які, на думку І. Зимньої, розподіляються між різними соціальними та виробничими компетентностями й можуть одночасно стосуватися цілого ряду компетенцій. Науковці наголошують на недопустимості оцінювання знань окремо від відповідних компетенцій [1; 5].

Важливо зазначити, що введення А. Хуторським поняття освітніх компетенцій дало змогу дослідити їх склад та ієрархію. За визначенням науковця, компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє системними знаннями й досвідом роботи [12]. Компетентність у відповідній галузі – це володіння знаннями та здібностями, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

В ієрархії компетенцій, запропонованій А. Хуторським, вони поділяються таким чином: *ключові* (здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв’язуючи ак-

туальні індивідуальні й соціальні проблеми); *загальногалузеві* (відбиваються в розумінні «способу існування» відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці для розв’язування індивідуальних і соціальних проблем); *предметні* (складові загальногалузевих компетентностей, які стосуються конкретного предмета) [12].

У цьому наборі визначено актуальні орієнтири для розробки напрямів змісту знань тих, хто навчається. Проте питання, якими конкретно мають бути знання, що вивчаються, яким має бути їх зміст для досягнення необхідних рівнів загальнокультурної, навчально-пізнавальної чи ціннісно-змістової компетенції, залишаються без відповіді.

Компетентність, згідно з О. Савченко, – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання. Вона охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці, тому компетентність, наголошує вчена, не може бути зведена лише до фактичних знань. Термін «компетенція» тлумачиться О. Савченко як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю [9, 26].

Українські вчені Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. на основі вивчення зарубіжного досвіду з питань запровадження компетентнісного підходу й потреб розвитку української школи визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров’язбережна [6, 67].

Розкриваючи сутність поняття «компетентнісний підхід», О. Пометун визначає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [6, 66].

Думку попереднього вченого поділяє й І. Родигіна, яка зазначає, що компетентнісний

підхід – це орієнтир національної системи освіти, але для того, щоб він повною мірою став реаліями, необхідна екстраполяція його ідей на навчальний процес [6, 28].

У цьому сенсі слушною є констатація Н. Бібік того, що нині кожне нове покоління має все менше можливостей набутти від попереднього досвіду й навичок життєвладштування [6, 50].

Аналіз сучасного стану професійної компетентності майбутніх спеціалістів освітньої сфери в цілому та початкової освіти, зокрема, засвідчує, що у значної частини студентів переважає утилітарний підхід до професійної діяльності, проблеми освіти не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань. Такий стан речей потребує посиленої уваги з боку науковців.

У цьому контексті В. Бондарем чітко визначено перспективи реалізації компетентного підходу на сучасному етапі розвитку в процесі підготовки та професійної діяльності вчителя початкової школи, а саме: вийти за межі знаннєвого освітнього простору, посилити практико-діяльнісну орієнтацію освіти, забезпечити перехід від дидактичної стадії самовизначення до стадії професійної самореалізації в різноманітних виробничих ситуаціях [2, 3]. Учений також наголошує на необхідності досконалої розробки системи функціональних компетентностей фахівця. Серед таких функціональних компетентностей у докторському дослідженні Л. Петуховою виокремлено інформатичні компетентності майбутніх учителів початкових класів, Н. Глузман – методико-математичну компетентність зазначених фахівців та наведено системи їх формування.

Методологічною і процедурною основою реформування національних освітніх систем держав, що приєдналися до Болонського процесу, став проект «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe). Згідно з глосарієм термінів цього проекту, компетентності – це динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних умінь і навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових і практичних умінь і навичок та етичних цінностей [3, 98]. У проекті розрізнено три типи компетентностей: ін-

струментальні, міжособистісні та системні [3, 8–9]. Розроблена згідно з положеннями проекту TUNING Національна рамка кваліфікацій України окреслює результат навчання як набір компетентностей, яких набуває і здатна продемонструвати особа після навчання.

Відомо, що концептуальні джерела компетентного підходу містяться у доповіді Ж. Делора на Міжнародній комісії ЮНЕСКО у 1996 р. «Освіта – прихований скарб», де були сформульовані чотири головні завдання для освіти XXI ст. Академік НАН України Ю. Туниця обґрунтував необхідність доповнити їх п’ятим завданням – навчитися жити в гармонії з природою [11], отже, і перелік компетентностей, що забезпечують реалізацію окреслених завдань для освіти нового тисячоліття, мав би бути розширеним за рахунок включення до нього екологічної компетентності.

Відсутність екологічної компетентності в переліку ключових соціально-професійних компетентностей фахівця суперечить вимогам системного підходу до реалізації цілей Концепції сталого розвитку. Якщо розташувати ключові компетентності, визнані Європейською кваліфікаційною рамкою (спілкування рідною та іноземною мовами, математична та цифрова компетентності, освітня (навчатися вчитися); міжкультурна, міжособистісна, соціальна; громадянська, підприємливість, культурне самовираження) на рисунку, де за допомогою діаграми Вєнна зображено три сфери і, відповідно, цілі сталого розвитку системи «природа – людина – суспільство», то стає очевидним, що компетентності, необхідної для забезпечення однієї з цілей сталого розвитку – збереження довкілля, бракує в переліку ключових компетентностей (рис. 1).

Отже, за окресленого Європейською кваліфікаційною рамкою підходу до визначення набору ключових компетентностей одне з трьох стратегічних завдань сталого розвитку, а саме: екологічна безпека та раціональне використання природних ресурсів, – не забезпечується системою освіти. Цілком логічним у цьому сенсі є висновок Т. Лутковської, яка наголошує, що професійно-екологічна компетентність має пронизувати всі ключові



Рис. 1. Взаємозв'язок сфер суспільства та ключових компетентностей особистості
(за М. Адамовським та І. Магазинщиною)

компетентності, які формуються на всіх етапах навчально-виховного процесу, бути інтегративним результатом і показником [8, 308].

Порушена проблема є багатоаспектною, тому результатом екологізації освіти, окресленим у межах компетентнісного підходу, має стати формування екологічної компетентності випускника як складової його соціально-професійної компетентності.

Питання формування екологічної компетентності у студентів біологічних спеціальностей висвітлено Л. Титаренко, а праці Н. Черновол, С. Ключки та ін. присвячені формуванню у майбутніх фахівців технічного напрямку цього особистісного феномена.

Проблема екологічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів досліджено Ф. Гайнулловою, Л. Пістуною розкрито проблему формування екологічної компетентності студентів вишів, О. Роговою – становлення еколого-педагогічної компетентності спеціаліста в галузі освіти, О. Перфіловою – формування соціально-екологічної компетентності педагога у професійній освіті, а О. Чеканушкіною запропоновано авторську технологію щодо формування цього феномена у студентів технічного університету,

Г. Папутковою науково обґрунтовано питання компетентнісно орієнтованої екологічної освіти майбутніх фахівців у ВНЗ.

Екологічна компетентність учителя початкових класів, згідно з Ф. Гайнулловою, – це цілісне інтегральне утворення його особистості, яке відображає здатність і підготовленість до професійної еколого-педагогічної діяльності на мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому, змістово-операційному рівнях [4].

Розкриваючи екологічну компетентність як професійну складову підготовки майбутнього фахівця початкової освіти, українська дослідниця І. Січко наголошує, що вона повинна бути частиною власне життєвої позиції [10, 209]. Стратегія реалізації цього завдання, вважає Г. Чайковська, потребує нагромадження позитивного наукового та практичного досвіду взаємодії людини і природи, утвердження пріоритету всіх форм життя як умови існування людства [13, 54].

На підставі вищезазначених позицій визначаємо *екологічну компетентність майбутніх фахівців початкової освіти* як інтегральну особистісну властивість, сформовану на основі здобутих у процесі навчання знань,

умінь, норм та цінностей, а також сукупності соціальних практик, які зумовлюють її гармонійну взаємодію з довкіллям у всіх сферах життєдіяльності.

Порушуючи проблему формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у власному докторському дослідженні, визначаємо їх складовими екологічної компетентності фахівців та пропонуємо напрями підвищення ефективності їх формування. Так, сприятиме цьому підготовка викладачів педагогічних ВНЗ до формування у вищезазначених фахівців екологічних цінностей; цілеспрямоване створення у ВНЗ розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи для активізації розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати у молодших школярів екологічні цінності; удосконалення навчально-методичного ресурсу з формування цих цінностей.

Отже, у контексті проведеного дослідження використання компетентнісного підходу дає змогу створювати умови для проектування компетентнісно орієнтованого освітнього простору, який спрямований на формування екологічних цінностей майбутнього вчителя як складників його екологічної компетентності.

У наступних наукових розвідках ми плануємо представити екоціннісний портрет майбутнього фахівця початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Андреев А. Знания или компетентность? / А. Андреев // Высшее образование в России. — 2005. — № 2. — С. 3—11.
2. Бондар В. Філософія стандартизації змісту професійної освіти вчителя початкової школи в умовах двоциклової підготовки у ВНЗ / Володимир Бондар // Початкова школа. — 2012. — № 12. — С. 2—4.

A. KRAMARENKO

Berdyansk

ECOLOGICAL COMPETENCE IS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

The article reveals the problem of ecological competence as an essential part of professional training of future primary school teachers in terms of European integration. Analyzed various scientific point of view regarding delineated concepts identified environmental values as components of ecological competence of

3. Вступне слово до проекту «Тьюнінг». Гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>. — Назва з екрану.
4. Гайнуллова Ф. С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гайнуллова Фазиля Салиховна. — М., 2004. — 163 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
7. Луговой В. І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В. І. Луговой, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 2 (83). — С. 14—24.
8. Лутковська С. М. Формування професійно-екологічної компетентності майбутнього фахівця — завдання сучасної екологічної освіти / С. М. Лутковська // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. ХНТУ. — Херсон : ХНТУ, 2012. — № 1 (6). — С. 305—308.
9. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початковому освіті: здобутки і нерозв’язані проблеми / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 2 (83). — С. 25—32.
10. Січко І. Екологічна компетентність як професійна складова підготовки майбутніх учителів початкових класів / Ірина Січко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. — Умань : Жовтий О. О., 2013. — Вип. 7. — С. 205—209.
11. Туниця Ю. Вчитися жити в гармонії з природою / Ю. Туниця // Освіта України. — 2010. — № 85. — С. 6.
12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.
13. Чайковська Г. Б. Формування екологічної компетенції в майбутніх учителів початкової школи / Г. Б. Чайковська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка : зб. наук. пр. — Тернопіль : ТНПУ, 2010. — № 3. — С. 54—59.

future teachers of primary school and the directions of their formation. Ecological competence of future specialists of primary education are revealed as integral personal property, formed on the basis of the obtained in the process of learning knowledge, skills, norms and values, as well as the totality of social practices that make it harmonious interaction with the environment in all spheres of life.

Key words: ecological competence of future teachers of primary school, environmental values.

А. Н. КРАМАРЕНКО

г. Бердянск

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

В статье раскрывается вопрос экологической компетентности как необходимой составляющей подготовки будущих специалистов начального образования в условиях евроинтеграции. Представлен анализ различных научных точек зрения относительно изучаемого понятия, определены экологические ценности как составляющие экологической компетентности будущих учителей начальной школы и выделены направления их формирования. Экологическая компетентность будущих специалистов начального образования раскрыта как интегральное личностное свойство, сформированное на основе полученных в процессе обучения знаний, умений, норм и ценностей, а также совокупности социальных практик, которые предопределяют ее гармоничное взаимодействие с окружающей средой во всех сферах жизнедеятельности.

Ключевые слова: экологическая компетентность, будущие учителя начальной школы, экологические ценности.

Стаття надійшла до редколегії 27.05.2015

УДК 796.56

В. І. КУРІЛОВА, М. П. БОРСУК,

Т. І. КЛИНДУХ, О. М. БАРБАРА

м. Кролевець

Curilovavi@yandex.ua

СХІДНІ ЄДИНОБОРСТВА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито педагогічні та філософські аспекти підготовки у східних єдиноборствах. Вивчено вплив багаторічних занять східними єдиноборствами на всебічний розвиток студентської молоді. Доведено необхідність у розширенні на Україні освітніх структур цілеспрямованої та системної підготовки фахівців з єдиноборств, що сприятиме активізації процесу підготовки підростаючого покоління на всіх етапах багаторічного спортивного вдосконалювання та у подальшій постановці навчально-тренувального процесу у ВНЗ.

Ключові слова: східні єдиноборства, нетрадиційні оздоровчо-фізкультурні види, фізичні якості, моральні якості, виховання, традиції, етикет.

Як показала практика, східні єдиноборства та нетрадиційні оздоровчо-фізкультурні види, які вивчають майбутні вчителі фізичної культури, мають величезні можливості впливу на фізичну досконалість особистості, на її духовний світ, моральні принципи та етичні смаки.

Теоретичні і методичні основи спортивних єдиноборств формувалися переважно як

спортивно-педагогічні дисципліни зі спрямованістю на технічну та тактичну підготовку, методіку їх удосконалення, що сприяло накопиченню матеріалу для поліпшення викладання різних видів єдиноборств у культурно-спортивних навчальних закладах. А вивчення нетрадиційних оздоровчо-фізкультурних видів дає змогу студентству з розумінням і правильно використовувати нетрадиційні

оздоровчо-фізкультурні види у навчальному, тренувальному та відновному процесах спортсменів секцій спортивно-педагогічного вдосконалення у різних видах спорту.

Проблеми педагогічного та філософського напрямку у східних єдиноборствах вивчались рядом авторів [1; 2; 6; 7; 9]. Проведені дослідження у різних видах східних єдиноборств з метою вивчення педагогічних і філософських аспектів підготовки у східних єдиноборствах [3; 9]. Та питання їх впливу на фізичні якості і моральну вихованість [5] спортсменів потребує більш глибокого вивчення.

З погляду на те, що наразі в Україні є нагальна потреба в розширенні освітніх структур, які готують фахівців з єдиноборств [3; 6; 8], існує і зміцніло розмаїття функцій бойових мистецтв (освітніх, соціально-психологічних, естетичних, етичних, екологічних, освітніх, рекреативно-реабілітаційних та спортивних) метою нашої роботи було визначення педагогічних та філософських аспектів підготовки у східних єдиноборствах, вивчення їх впливу на розвиток фізичних і моральних якостей майбутніх вчителів фізичної культури у підготовці їх до роботи з підростаючим поколінням. Тим більше, що вищезазначені функції можуть представляти значний потенціал як у збагаченні сучасного фізичного виховання, так і для розвитку фізичних і психічних якостей людини, бо кожна з існуючих систем бойових мистецтв навчає ефективній самообороні та досягненню переваги над супротивником шляхом нейтралізації з використанням фізичної і розумової енергії. Нейтралізувати супротивника на татемі, означає змусити його відмовитися від продовження атаки. Відмова може бути викликана як невпевненістю напарника, так і через його явну перевагу чи серйозну травму. Метою бойових мистецтв є забезпечення відповідної фізичної та інтелектуальної підготовки громадянина для особистого захисту і забезпечення інтересів та безпеки держави, ґрунтуючись на принципах благопристойності, цілісності, єдності і гармонії протилежностей, концентрації та усвідомленості, що надаються системою виховання моральних якостей.

Предметом дослідження була організація бойових мистецтв, та їх філософські, мораль-

но-етичні принципи, нормативи поведінки її вихованців.

Роботу було розпочато зі створення групи СПУ (спортивно-педагогічного удосконалення) зі східних єдиноборств, формування якої продовжували щорічно із року в рік, кожного разу намагаючись поповнити її такою молоддю, яка вже мала досвід спортивної роботи зі східних єдиноборств.

Для досягнення поставленої мети нами упродовж трьох років брались під контроль усі студенти, які з першого курсу стали займатися східними єдиноборствами. Вони склали експериментальну групу у кількості 29 чоловік. Контролем слугувала група студентів-однолітків з різних факультетів, у кількості 43 чоловіки, які спортом не займалися, маючи різні уподобання, не пов'язані з регулярними фізичними навантаженнями.

Студенти обох груп щорічно у перших числах вересня та у травні проходили медичнські обстеження і тестування за нашим планом.

Про ефективність проведеної роботи судили за показниками фізичної підготовленості студентів обох груп, за рівнем їх моральної вихованості, за рівнем фізичної працездатності, які визначали за загально прийнятими методиками.

У навчально-тренувальному процесі зі східних єдиноборств використовували наступні засоби [9]: спеціальні фізичні вправи бойових мистецтв без зброї, загальні розвиваючі вправи, біг, подолання перешкод, плавання, медитативні та дихальні вправи, масаж. Вчили студентів враховувати і використовувати фактори довкілля. Стежили, аби студенти чинну увагу приділяли освоєнню загальноосвітніх предметів.

Приділяли велику увагу настанові засновника школи кіокушинкай карате Масутацу Ояма, посилаючись на його заповіді [6; 7], в яких він виразив всю філософію своєї бойової системи і яка, як показала зарубіжна та вітчизняна практика, має велике значення для розвитку моральних якостей. Ось вони, ці заповіді:

1. Воїнський Шлях розпочинається і закінчується етикетом. Тому ведіть себе завжди чемно.
2. Проходження Воїнським Шляхом подібне до підйому на вершину крутої гори –

воно продовжується без відпочинку. Це вимагає абсолютного і впевненого посвячення себе вибраній меті.

3. Намагайтесь заволодіти ініціативою в будь-якій ситуації, не дай корисності узяти гору над тобою.
4. Навіть просуваючись Воїнським Шляхом не можливо ігнорувати питання грошей. І все ж потрібно бути обережним, щоб не бути прив'язаним до них.
5. Мудрість під час слідування Військовим Шляхом бійцеві дає критичний самоаналіз рішень і вчинків.
6. Полум'я виснажливих тренувань переплавляє егоїстичні бажання на шляхетні цілі.
7. Бойовий дух найкраще перевіряється на прямому шляху.

Істинна сутність Воїнського Шляху може бути усвідомлена тільки через досвіт. Знаючи це, вчіться не боятись перепон на цьому шляху.

1. Щиру твою сутність виявить тільки досвід довгого протистояння долі.
2. Завжди пам'ятайте: впевнене і благородне серце на Воїнському Шляху завжди знайде гідну нагороду.
3. Існує ще й клятва («доджо-Кун») [7], яка увійшла в правила поведінки спортсменів, що займалися східними єдиноборствами:
4. Ми будемо тренувати наші серця та тіла для досягнення твердого непохитного духу.
5. Ми будемо дотримуватися дійсного змісту шляху бойового мистецтва, з тим щоб наші почуття завжди були напоготові.
6. З істинним прагненням ми будемо культивувати дух самозаперечення.
7. Ми будемо керуватись правилами етикету, поваги до старших і прагнути стримуватись від насильства.
8. ...ніколи не забудемо дійсну добродієність скромності.
9. Ми будемо прагнути мудрості й сили, відкидаючи інші бажання.

Під час тренувальної роботи студентів, які займалися східними єдиноборствами, вчили прагнути до єдності тіла і розуму, волі і дії, тобто до самовладання, що дозволить перемогти супротивника, пануючи над самим собою. Нагадували пам'ятати, що навіть ідеальне знання прийомів або миттєве їх передбачення нічого не дає, якщо виконання прийомів затягується: ці знання можуть вже не знадобитися – буде занадто пізно. «Контратака повинна починатися після нападу супротивника і закін-

чуватися раніше за нього» [6], – говорить китайський афоризм. А вивчення дисципліни «Нетрадиційні оздоровчо-фізкультурні види» допомагало студентам вчитися миттєво викликати на поверхню максимум енергії, яка утримується в тілі і правильно її направляти, аби у момент виконання будь-якого прийому вона не зникла; вчили, як це залежить від правильної координації м'язів, концентрації енергії, що веде до повного володіння своїм тілом у часі і просторі.

Результати дослідження оброблено за Сьюдентом. Аналіз отриманих даних показав позитивну динаміку вивчених показників на користь східних єдиноборств. Так, показники фізичної підготовленості студентів обох груп на початку педагогічного експерименту статистично достовірно не відрізнялись, чого не можна сказати про їх динаміку на кінець першого року занять східними єдиноборствами. Найпомітніше відреагували силові показники. Якщо сила правої кисті студентів контрольної групи за рік збільшилась на 6,8%, то у ровесників експериментальної групи вона збільшилась на 17,6%. А ще через рік сила правої кисті спортсменів-єдиноборців вже перевищувала таку ровесників контрольної групи на 23,3%.

Станова сила хлопців контрольної групи за перший рік навчання збільшилась на 6,3% в той час як у ровесників експериментальної групи вона збільшилась на 23,4%. Ще через рік різниця величини вивченого показника склала відповідно 10,3% та 29,8%.

Показник дальності кидка набивного м'яча студентів обох груп на початку педагогічного експерименту тримався майже на одному рівні. Та вже через рік вивчений показник студентів експериментальної групи статистично достовірно відрізнявся від такого однолітків контрольної групи на 11,2% у бік збільшення. Ще через рік цей показник у студентів експериментальної групи був кращим уже на 19,7%, в той час як покращення вивченого показника у студентів контрольної групи склало відповідно 5,1% та 9,8%.

Показник дальності стрибка у довжину з місця мав аналогічну тенденцію покращення відповідно на 8,2% та 14,9% на кінець першого року педагогічного експерименту та на

15,3% і 21,3% на кінець педагогічного експерименту.

Аналіз динаміки показників моральної вихованості підтвердив позитивний вплив східних єдиноборств на показники моральної вихованості студентської молоді. Під впливом занять східними єдиноборствами зареєстровано статистично достовірне покращення відношення до праці (на 9,8 % проти 2,4% у ровесників контрольної групи), до природи (на 19,7% проти 7,2%), до суспільної власності (на 20,6% проти 13,6%). У Спортсменів підвищилась суспільна активність (на 6,1% проти 3,7% у ровесників контрольної групи), покращилась дисциплінованість (на 23,8% проти 11,7% у ровесників контрольної групи), зміцніло почуття колективізму (на 28,3% проти 15,7%), дружби і товарищескості (на 22,3% проти 13,8% у ровесників контрольної групи).

Бойові мистецтва Сходу відрізнялися від аналогічних європейських систем тим, що існували і існують як засіб і метод удосконалення людини в духовній, інтелектуальній і тілесній цілісності та єдності із природою. Виконання бойових прийомів, є своєрідною динамічною медитацією, що адекватна внутрішньому прояву заперечення їхньої зовнішньої агресивності. Такий підхід прийнятний і може скласти методологічну основу подальшого розвитку теорії й практики сучасних спортивно – бойових єдиноборств. Включення в навчально-тренувальний процес спортсменів високої кваліфікації, які спеціалізуються на рекреативно-реабілітаційних заняттях, проведених на основі принципів бойових мистецтв Сходу (концентрації й усвідомленості, уповільнення, єдності й гармонії протилежностей) сприяє поліпшенню фізичних якостей, функціонального стану основних систем організму, покращенню моральних якостей.

V. KURILOVA, M. BORSUK, T. KLYNDUH, O. BARBARA
Krolevets

MARTIAL ARTS AS A MEANS OF COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

The article is devoted to pedagogical and philosophical aspects of training in martial arts. The influence of long-term martial arts classes on comprehensive development of students is studied. The necessity to expand to Ukraine focused on educational structures and system of training in martial arts, which will boost the process of preparing the younger generation in all stages of sports perfection and many years in the future formulation of training process in universities, is proved too.

Key words: martial arts, alternative health and fitness types, physical qualities, moral character, education, traditions, etiquette.

Доведено необхідність у розширенні на Україні освітніх структур цілеспрямованої та системної підготовки фахівців з єдиноборств. Виявлені положення можуть бути застосовані у підготовці учнів різних вікових груп на всіх етапах багаторічного спортивного вдосконалення та у подальшій постановці навчально-тренувального процесу у ВУЗах.

У перспективах подальших досліджень планується проведення аналізу виховання загальної культури поведінки студентської молоді та групи школярів, які тренуються в спортивному комплексі університету.

Список використаних джерел

1. Бишоп М. Окинавское каратэ: учителя, стили, тайные традиции и секретная техника школ воинского искусства / М. Бишоп. — М. : ФАИР-Пресс, 1999. — 304 с.
2. Долин А. А. Кемпо — традиция воинских искусств / А. А. Долин, Г. В. Попов. — М. : ИПФ «АНС-Принт» Ассоциации «Новый стиль», 1991. — 416 с.
3. Гурова Р. Г. Применение социологических методов в педагогических исследованиях / Р. Г. Гурова // Проблемы методологии педагогики и методики исследований ; под ред. А. М. Данилова, Н. И. Болдырева. — М., 1983.
4. Максименко Г. М. Методика оновлення, розвитку і становлення людини за акмеологічними і аксіологічними підходами до адаптації, реінтеграції і ресоціалізації її в ринковий простір завдяки застосуванню новітніх педагогічних засобів, процесів і схем відтворення робочої сили / Г. М. Максименко, В-в. Г. Саєнко, В-р. Г. Саєнко, С. В. Смеричевська, Н. А. Нікітенко / За заг. ред. В-в. Г. Саєнка. — Луганськ : ЛІПСТ, 2008. — 187 с.
5. Марьенко И. С. Критерии нравственной воспитанности и основы методики выявления уровней ее развития у школьников / И. С. Марьенко. — Тарту, 1983. — 80 с.
6. Ояма М. Классическое каратэ / М. Ояма ; [пер. с англ. М. Новыша]. — М. : Эксмо, 2006. — 256 с.
7. Ояма М. Философия каратэ / М. Ояма. — Изд. перераб. и доп. — Благовещенск : Областная типография, 1998. — 50 с.
8. Тарас А. Е. Боевая машина: Руководство по самозащите / А. Е. Тарас. — Минск : Харвест, 1999. — 592 с.
9. Танюшкин А. И. Кёкусинкай – духовная воинская традиция / А. И. Танюшкин, В. П. Фомин. — М. : Типография «Новости», 1999. — 156 с.

**В. І. КУРИЛОВА, Н. П. БОРСУК,
Т. І. КЛИНДУХ, А. Н. БАРБАРА**
г. Кролевець

ВОСТОЧНЫЕ ЕДИНОБОРСТВА КАК СПОСОБ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье раскрыты педагогические и философские аспекты подготовки в восточных единоборствах. Изучено влияние многолетних занятий восточными единоборствами на всестороннее развитие студенческой молодежи. Доведена необходимость в расширении на Украине образовательных структур целенаправленной и системной подготовки специалистов единоборств, что будет способствовать активизации процесса подготовки подрастающего поколения на всех этапах многолетнего спортивного совершенствования и в дальнейшей постановке навчально-тренировочного процесса в ВУЗах.

Ключевые слова: восточные единоборства, нетрадиционные оздоровительно-физкультурные виды, физические качества, нравственные качества, воспитание, традиции, этикет.

Стаття надійшла до редколегії 13.08.2015

УДК 796.56

**В. І. КУРІЛОВА, С. Ю. РЕДЬКО,
П. А. ПУСТОВОЙТ, С. М. ЩАСЛИВИЙ**
м. Кролевець
Curilovavi@yandex.ua

ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧА РОБОТА В ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ТА ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Робота присвячена вивченню впливу регулярних занять туристично-краєзнавчою роботою в школі та в шкільних секціях спортивних ігор на моральну вихованість та фізичний розвиток підростаючого покоління. Встановлено, що чотири роки роботи в шкільних туристично-краєзнавчих секціях з участю в тематичних туристських походах та в секціях спортивних ігор позитивно вплинули на показники фізичного розвитку, деякі фізіологічні показники та показники моральної вихованості школярів.

Ключові слова: туристично-краєзнавча робота, спортивна секція, фізичний розвиток, моральна вихованість.

Актуальність проблеми визначається перш за все новими завданнями, поставленими перед школою – завданнями готовності підростаючого покоління до активної участі в управлінні господарськими, політичними та суспільними справами суспільства [1]. А туристично-краєзнавча діяльність школярів як раз і являється одним із видів суспільної діяльності. Ми виходили з того, що у туристично-краєзнавчій діяльності школярів здійснюватиметься виховання їх суспільної активності, сприяючи постійному зростанню всебічного розвитку [2; 3], створюючи умови для їх інтенсивної реалізації у суспільній діяльності. Саме у школярів ефективніше формують-

ся стійкі вольові якості та переконання в необхідності дотримання трудової дисципліни, бережного відношення до природи, суспільної власності, до суспільної праці, поваги до трудової людини, трудового колективу [6]. У туристично-краєзнавчій діяльності синтезуються різні види діяльності учнів, здійснюється зв'язок з життям [7], забезпечується взаємовплив, взаємозбагачення багатьох видів діяльності учнів, сприяючи зростанню суспільної активності, духовного та фізичного розвитку особистості школярів [3; 10], підготовки їх до активної суспільної діяльності (4). У доступній нам літературі питання впливу рухової активності, спорту на організм

підростаючого покоління висвітлено досить широко, чого не можна сказати за вивчення моральної вихованості підростаючого покоління. То ж метою наших досліджень було вивчення впливу туристично-краєзнавчої діяльності школярів та роботи в шкільних секціях спортивних ігор на їх моральний та фізичний розвиток.

Виділення моральної вихованості в спеціальний об'єкт дослідження диктується глибоким взаємозв'язком соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей розвитку особистості [2].

Моральна вихованість учнів в наших дослідженнях оцінювалась певними якостями: патріотизм, старанність, працьовитість, бережне відношення до суспільного майна, до природи, дисциплінованість, колективізм, суспільна активність [6; 8; 9]. Для кожної моральної якості визначали ознаки, притаманні рівням моральної вихованості і оцінювали за п'ятибальною шкалою, яка передбачає високий, середній, низький, нестійкий негативний та стійкий негативний рівні. Моральні якості особистості, градація їх ознак і критерії оцінок були наближені до практики роботи вчителів.

Дослідницька робота була організована таким чином, що під нашим спостереженням упродовж чотирьох років знаходилось 59 учнів, які з 12-ти років почали займатися в туристсько-краєзнавчих секціях при своїх школах, склавши дослідну групу № 1. З метою в'яснення ступеню впливу туристсько-краєзнавчої роботи у порівнянні з впливом спорту було взято під контроль 63 школяри, які з 12-ти років стали займатися спортивними іграми (волейбол, футбол). Вони склали дослідну групу № 2. Контролем слугували 64 учні з тих же шкіл, але які ні спортом, ні туризмом не займалися. Діти обох експериментальних та контрольної груп щорічно (на початку вересня та в кінці кожного навчального року) проходили обстеження лікаря та наше тестування. Заключне тестування проведено по закінченню педагогічного експерименту у травні місяці. На цей час експериментальна група № 1 мала у своєму складі 46 школярів, експериментальна група № 2 – 52 учні. Результати саме цих школярів і були

проаналізовані. У школярів усіх трьох груп було знято показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості: вагу тіла, товщину жирової складки шкіри на животі, життєву ємкість легенів, силу кисті, станову силу, частоту та глибину дихання, максимальну вентиляцію легенів, потужність вдиху та видиху, вимірювали частоту серцевих скорочень, дислокаційну амплітуду коливання тону деяких м'язів (двоголового м'яза плеча та чотириголового м'яза стегна) за загальнопризнаними методиками а також показники моральної вихованості (дисциплінованість, колективізм, дружба та товариствськість, суспільна активність, відношення до праці, відношення до суспільної власності, відношення до природи). Результати експериментальних досліджень оброблено за Стьюдентом.

Встановлено, що вивчені показники 12-річних школярів до початку занять в секціях (до початку педагогічного експерименту) не мали статистично достовірних відмінностей. Та вже через рік мало місце їх помітне, покращення у порівнянні з показниками школярів контрольної групи. Слід відмітити, що приріст вивчених показників школярів контрольної та експериментальних груп з роками відрізняється все помітніше. Так, у дівчаток та хлопчиків в 13 та 14 років експериментальних груп показник маси тіла був нижчим у порівнянні з таким ровесників контрольної групи. А вже у 15-ти та 16-річних школярів відмічено помітніший з роками приріст маси тіла школярів експериментальних груп у порівнянні з ровесниками контрольної групи, що можна пояснити збільшенням м'язової маси у школярів експериментальних груп, про що свідчить динаміка товщини жирової складки шкіри на животі. Так, у 16-річних дівчат товщина жирової складки першої експериментальної групи була меншою у порівнянні з ровесницями контрольної групи на 1,4 мм, другої експериментальної – на 5,8 мм, у хлопців – аналогічно на 2,9 мм та на 2,1 мм.

На кінець першого року педагогічного експерименту ЖЄЛ дівчат експериментальних груп уже була більшою по відношенню до ровесниць контрольної групи. Але статистично достовірні відмінності зафіксовані

лише у 16-річних дівчат, які займалися спортивними іграми. Аналогічна картина спостерігалась і у хлопців. Щорічний приріст показника життєвої ємкості легенів хлопців порівняно з дівчатами більш виразний як в контрольній, так і в експериментальних групах, що пояснюється особливостями статеві-вікового розвитку організму.

Суттєвих змін зазнали силові показники школярів експериментальних груп. Так, на кінець педагогічного експерименту сила правої кисті дівчат, які займалися туристсько-краєзнавчою роботою, була більшою у порівнянні з ровесницями контрольної групи на 3,9 кг. Сила правої кисті спортсменок перевищувала таку ровесниць контрольної групи на 7,7 кг. Аналогічна картина мала місце і у хлопців, де перевищення рівня вивченого показника на кінець педагогічного експерименту склало відповідно 5,3 кг та 12,8 кг.

Станова сила дівчат, що займалися туристсько-краєзнавчою роботою, на кінець педагогічного експерименту перевищила таку ровесниць контрольної групи на 7,6 кг, спортсменок – на 12,1 кг, хлопців – відповідно на 13,5 кг та на 21 кг.

Під впливом фізичних навантажень в спортивних секціях і секціях, де діти займалися туристсько-краєзнавчою роботою, помітно покращились показники респіраторної системи школярів. Так, показник частоти дихання дівчат, що займалися туристично-краєзнавчою роботою, на кінець педагогічного експерименту знизився на 14,8%, у спортсменок – на 18,7%; у хлопців він знизився відповідно на 20,1% та на 24,3%.

Глибина дихання дівчат обох експериментальних груп на кінець педагогічного експерименту статистично достовірно відрізнялась від такої ровесниць контрольної групи відповідно на 12,2% та на 23,4%. У хлопців, які займалися туристично-краєзнавчою роботою, на кінець педагогічного експерименту глибина дихання вже була статистично достовірно більшою у порівнянні з ровесниками контрольної групи на 21,3%, у спортсменів – на 28,9%.

Максимальна вентиляція легенів дівчат, які займалися туристично-краєзнавчою роботою на кінець педагогічного експерименту

була вище такої ровесниць контрольної групи на 21,9%, спортсменок – на 31,6%. Аналогічна динаміка спостерігалась і у хлопців, у яких на кінець педагогічного експерименту вивчений показник був статистично достовірно вище відповідно на 29,1% та на 34,2%.

Варто відмітити, що хоча щорічний приріст вивчених показників школярів, які займалися туристично-краєзнавчою роботою, перевищував такий ровесників контрольної групи, та все ж він був нижчим у порівнянні з показниками учнів, які займалися у спортивних секціях. Вивчення змісту роботи учнів у зазначених секціях показав, що з тими школярами, які займалися в туристично-краєзнавчою роботою, проводились тренувальні заняття з туристичної техніки, з підготовки туристичного спорядження до походів та правил його експлуатації, навчали прокладати туристичні маршрути на топографічній карті, та орієнтуватися на місцевості за допомогою компаса і топографічної карти. Школярі вивчали визначні пам'ятки на місцевості, якою буде проходити маршрут походу і з якими їм доведеться познайомитися. Навчали долати перешкоди з наведенням переправ. Але тренувальних занять щодо загальної фізичної підготовки не проводили. Зафіксоване щорічне покращення вивчених показників пояснюється впливом фізичних навантажень в самих туристських походах - щоденні переходи з рюкзаками по 4–6 годин на день.

Представляє інтерес динаміка показників потужності видиху, тренування якого медики розглядають як профілактику астматичних явищ. Спостереження показали, що у школярів, які займалися туристично-краєзнавчою роботою, мало місце суттєве покращення потужності видиху, величина якого перевищувала навіть показник потужності вдиху у деяких школярів, які займалися спортивними іграми. Щорічний приріст показника потужності видиху дівчат і хлопців експериментальних груп був більше у порівнянні з ровесниками контрольної групи. Та все ж щорічний приріст потужності видиху учнів, які займалися туристично-краєзнавчою роботою, був дещо нижчим, ніж у спортсменів, хоча статистично достовірних відмінностей не спостерігалось. Мав місце більш виразний

щорічний приріст вивченого показника у хлопців порівняно з дівчатами у межах однієї вікової групи, що пояснюється статевими особливостями розвитку організму.

Зафіксовано різницю показника потужності вдиху туристів і спортсменів по відношенню до ровесників контрольної групи, яка склала у дівчат відповідно 14,8% та 23,7% і 20,7% та 37,4% у хлопців. При цьому річний приріст вивченого показника спортсменів перевищує такий ровесників, які займалися туристично-краєзнавчою роботою.

Як показали спостереження, туристські походи активніше розвивають потужність видиху, ніж вдиху, що можна пояснити посиленням видиху при фіксації грудної клітини лямками рюкзака. Враховуючи, що в медицині при лікуванні бронхітів з астматичним компонентом та астми використовують прилади для видиху через трубку у воду, рекомендують той же видих у воду під час плавання у басейнах для посилення прохідності бронхів, про що говорить зростаючий рівень потужності видиху, то активний туризм під керівництвом компетентного вчителя чи інструктора представляє неабиякий інтерес для тих, хто потребує допомоги.

Представляє інтерес і динаміка деяких гемодинамічних показників школярів під впливом регулярних занять спортивними іграми та туристично-краєзнавчою роботою. Спостереження показали, що у дівчат і у хлопців мало місце зниження частоти серцевих скорочень, що свідчить про економізацію функцій серцево-судинної системи під впливом регулярної рухової активності школярів. Вже на кінець педагогічного експерименту мала місце статистично достовірна відмінність, більш виразна у спортсменів, що свідчить про більш ефективну економізацію функцій серцево-судинної системи під впливом регулярного тренувального процесу та високої рухової активності у змагальний період.

На кінець педагогічного експерименту мала місце статистично достовірна відмінність дислокаційної амплітуди коливання тонусу двоголового м'яза плеча дівчат обох експериментальних груп у порівнянні з ровесницями контрольної групи на 9,3% у туристок та на 17,1% у спортсменок, хлопців – від-

повідно на 15,2% та на 28,7%. Аналогічною була і динаміка дислокаційної амплітуди коливання чотириголового м'яза стегна як у хлопців, так і у дівчат.

Аналіз динаміки показників моральної вихованості підтверджує позитивний вплив туристично-краєзнавчої та спортивно-масової роботи на школярів. У них під впливом цих занять статистично достовірно покращилось відношення до праці (на 9,1–11,2% проти 2,4% у ровесників контрольної групи), до природи (23,2%–18,3% проти 16,2%), до суспільної власності (на 22,4–23,8% проти 17,2% у ровесників контрольної групи). Підвищився показник суспільної активності (на 5,6–6,4% проти 2,3% у ровесників контрольної групи), покращилась дисциплінованість (на 24,3–27,8% проти 14,3% у ровесників контрольної групи), зміцніло почуття колективізму (на 28,3–29,1% проти 15,6% у ровесників контрольної групи), дружби та товаришкості (на 20,7–23,3% проти 14,1% у ровесників контрольної групи).

Таким чином, аналіз результатів дослідження дав можливість підвести підсумок проведеної роботи про позитивний вплив туристично-краєзнавчої роботи та роботи в шкільних секціях спортивних ігор на фізичний розвиток, на динаміку деяких показників функціональних систем організму школярів. Та все ж слід відмітити, що робота в шкільних спортивних секціях помітніше вплинула на покращення вивчених показників школярів у порівнянні з туристично-краєзнавчими секціями, що можна пояснити наявністю регулярного тренувального процесу у спортивних секціях, на відміну від туристично-краєзнавчих секцій. Але це не зменшує практичного значення туристично-краєзнавчої роботи і заслуговує уваги та підтримки.

Список використаних джерел

1. Аверичев Ю. П. Совершенствовать организацию общественно поленого труда школьников / Ю. П. Аверичев // Народное образование. — 1989. — № 3. — С. 65—72.
2. Акишин В. Н. Роль туризма в развитии человеческих способностей / В. Н. Акишин, А. А. Берг // Актуальные проблемы самостоятельного туризма: сб. Всесоюз. научно-практ. конф. : тезисы докл. 17—20 декабря 1990. — С. 87—92.
3. Апанасенко Г. Л. Туризм как вид активного отдыха: некоторые нерешенные проблемы / Г. Л. Апанасенко // Медико-физиологические и органи-

- зационные аспекты разработки программы активного отдыха: материалы IV Всесоюзной конференции, 1982. — С. 31—34.
4. Бабанский Ю. К. Комплексный подход к воспитанию // Педагогика ; под ред. Бабанского Ю. К. — М. : Просвещение, 1983. — С. 307—381.
 5. Бабанский Ю. К. Комплексный подход к воспитанию учащихся (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, Г. А. Победносцев. — К. : Радянська школа, 1985. — 255 с.
 6. Верба И. А. Туризм в школе (Книга руководителю путешествия) / И. А. Верба . — М. : ФиС, 1983. — 160 с.
 7. Зубалий М. Д. Виховання на традиціях / М. Д. Зубалий. — К. : Вища школа, 1983. — 127 с.
 8. Марьенко И. С. Критерии нравственной воспитанности и основы методики выявления уровней ее развития у школьников / И. С. Марьенко. — Тарту, 1983. — 80 с.
 9. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика / Н. И. Монахов . — М. : Педагогика, 1981. — 143 с.
 10. Махов С. И. Учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников в туристско-краеведческой деятельности / С. И. Махов, И. П. Махов // Материалы научно-теоретической межвузовской конференции «Геоэкология. Краеведение. Туризм». — СПб, 2000. — С. 83—86.

**V. KURILOVA, S. REDKO,
P. PUSTOVOYT, S. SHCHASLYVIY**
Krolevets

TOURIST AND LOCAL HISTORY WORK IN SCHOOLS AS A MEANS OF MORAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF YOUNG GENERATION

The work is devoted to study the influence of regular classes of tourist and local history work in school and in the school sections of sports games on the moral education and physical development of the younger generation. It was found that four years of study in school tourist and local history sections with participation in thematic tourist trips and in sections sports games had a positive impact on physical development, some of the physiological indexes and indicators of moral education of schoolchildren.

Key words: tourist and local history work, sports clubs, physical development, moral education.

**В. И. КУРИЛОВА, С. Ю. РЕДЬКО,
П. А. ПУСТОВОЙТ, С. Н. ЩАСЛИВИЙ**
г. Кролевец

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК СПОСОБ НРАВСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Работа посвящена изучению влияния регулярных занятий туристско-краеведческой работой в школе и в школьных секциях спортивных игр на нравственную воспитанность и физическое развитие подрастающего поколения. Установлено, что четыре года занятий в шольных туристско-краеведческих секция с участием в тематических туристских походах а также четырехлетние занятия в секциях спортивных игр оказало положительное влияние на показатели физического развития, некоторые физиологические показатели и показатели нравственной воспитанности школьников.

Ключевые слова: туристско-краеведческая работа, спортивная секция, физическое развитие, нравственная воспитанность.

Стаття надійшла до редколегії 10.08.2015

УДК 371.134:811

І. О. КУХАРЧУК, Р. П. КУХАРЧУК

м. Глухів

ira_kuhar@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОВНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Стаття присвячена проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній освіті майбутнього вчителя-словесника. З'ясовано зміст понять «інформаційно-комунікаційні технології», «інформаційно-комунікаційна компетенція». Визначено апаратні засоби та програмне забезпечення, які можна використовувати для забезпечення процесу комунікації між суб'єктами навчання. Проаналізовано проектні технології, педагогічні програмні засоби. З'ясовано роль хмарних технологій, що забезпечують виконання різних видів навчальної діяльності, контролю й оцінювання знань, умінь, навичок студентів; надають можливість зручного доступу до навчальних електронних ресурсів. Визначено шляхи реалізації дистанційного навчання студентів-філологів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетенція, педагогічні програмні засоби, хмарні технології, дистанційна освіта.

Сучасний стан розвитку українського суспільства, глобальні світові процеси інтеграції та інформатизації, створення єдиного інформаційного простору вимагають особливої уваги до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу. Відповідно до «Основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» головною метою розвитку інформаційного суспільства в Україні є використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (надалі – ІКТ) у формуванні всебічно розвиненої особистості [1]. Про створення інформаційних систем, упровадження новітніх ІКТ в освітній процес наголошується в міжнародних документах, зокрема в Лісабонській конвенції, Болонській декларації, Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття, Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти тощо.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до мовної підготовки вчителя-словесника. Вивчення навчальних дисциплін мовознавчого циклу за допомогою ІКТ сприятиме формуванню вчителя-дослідника, який здатний орієнтуватися й використовувати швидко змінювану й значну за обсягом інформацію для майбутньої професійної діяльності.

Проблему впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес

досліджували В. Биков, В. Гуменюк, В. Дивак, М. Жалдак, Ю. Жук, С. Раков, В. Кухаренко, О. Колонькова, Н. Морзе та ін. Застосування інформаційних технологій як засобу мовленевого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі висвітлено у наукових публікаціях Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Використання інформаційних технологій у методичній підготовці вчителя-словесника стали предметом наукового пошуку дослідників С. Кубрак, А. Нікітіної, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Аналіз сучасного стану дослідження окресленої проблеми засвідчує, що перехід до комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання потребує формування готовності вчителів словесності до практичного провадження ІКТ у майбутню професійну діяльність.

Мета статті – визначити роль інформаційно-комунікаційних технологій у мовній підготовці студентів філологічних факультетів, шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутнього вчителя словесності.

Інформаційно-комунікаційні технології – це система методів та засобів, що пов'язані зі створенням, збереженням, переданням інформації, а також її обробленням і управлінням. Засоби ІКТ можна визначити як сукупність апаратних засобів (комп'ютери, сервери

ри тощо) та програмного забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи, прикладне програмне забезпечення тощо), які використовуються для забезпечення процесу комунікації між суб'єктами навчання; створення, поширення, збереження й управління навчальною інформацією. На думку багатьох фахівців, інформаційні технології прискорюють процес передачі знань і накопиченого досвіду людства; надають можливість людині швидше адаптуватися до соціальних змін; забезпечують якість підготовки фахівців відповідно до вимог інформаційного суспільства і процесу модернізації традиційної системи освіти (М. Кадемія, Н. Морзе, І. Шахіна та ін.).

Упровадження ІКТ у мовну освіту майбутнього вчителя-словесника обумовлює створення й функціонування інформаційно-освітнього простору, що охоплює наукові ресурси для самостійної та індивідуальної роботи майбутнього фахівця: навчальну інформацію (електронні підручники, посібники, енциклопедії, довідники, словники тощо), засоби автоматизації аналізу текстів (автоматичне реферування текстів, створення тематичних словників, визначення можливих запозичень текстів, кластеризація, системи машинного перекладу, системи природомовного діалогу [3]), доступ до спеціалізованої й навчальної літератури; повнотекстових, лексикографічних, бібліографічних баз даних.

На думку О. Семенов, «інтегральним показником якості підготовки майбутнього вчителя-словесника з урахуванням інформаційних технологій є вияв інформаційної компетенції в поєднанні з іншими видами професійної компетенції (лінгвістичною, літературознавчою, культурознавчою, психологопедагогічною тощо), що визначається вміннями мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації, ступенем самостійності, розвитком творчих здібностей, створенням атмосфери естетичного задоволення від сприйняття інформації, самого процесу розумової діяльності» [2, 297].

Отже, ІК-компетенція є складником професійної компетенції вчителя-словесника й передбачає вміння раціонально застосовувати ІКТ в навчальному процесі; використову-

вати комп'ютерні засоби для пошуку, систематизації, аналізу, зберігання інформації; оцінювати процеси й досягнуті результати технологічної діяльності.

Комп'ютер використовується як засіб навчання, джерело інформації, спосіб діагностування навчальних досягнень студентів, засіб контролю й оцінювання якості навчального процесу.

Реалізувати ІКТ можна в процесі створення *проектної технології* – цілеспрямованої, самостійної діяльності студентів під керівництвом викладача, спрямованої на вирішення творчої, дослідницької, особистісно чи соціально значущої проблеми і на одержання конкретного результату. Наприклад, під час вивчення курсу сучасної української мови студенти створювали проекти «Правописні проблеми кінця ХХ – початку ХХІ століття», «Розвиток лексикографії в Україні», «Комп'ютерна лексикографія», «Становлення українського письма», «Суспільне значення норм літературної вимови» та ін. Проектна методика забезпечує формування таких умінь і навичок: аналіз різноманітної інформації, ресурсів Інтернету; планування дослідницької діяльності; прогнозування результатів дослідження, створення мультимедійних додатків (малюнків, плакатів, презентацій, відеофрагментів тощо), орієнтування в інформаційному просторі.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології передбачають використання *педагогічних програмних засобів*, що охоплюють електронні бібліотеки, електронні підручники, посібники, довідники, словники (дозволяють оперативно одержувати інформацію, самостійно здобувати знання); тренажерні комплекси (спрямовані на вироблення професійно необхідних умінь і навичок); комп'ютерні тестувальні системи (забезпечують поточний і підсумковий контроль) тощо.

Значну роль у формуванні лінгвістичних знань і вмінь студентів-філологів відіграють електронні підручники (посібники). *Електронний підручник* – це виконаний в електронному (цифровому) форматі підручник, що містить систематизований матеріал, гіперпосилання, графіку, мову диктора, реєстраційні форми, інтерактивні завдання, мультимедійні

ефекти; забезпечує інтерактивність, режим самонавчання, можливість самоконтролю. Зокрема, електронний підручник чи посібник з курсу сучасної української мови буде набагато змістовнішим і цікавішим для студентів, якщо міститиме виклад теоретичного матеріалу у вигляді гіпертекстової інформаційної моделі, матиме глосарій, різні типи словників або посилання на їх розміщення в мережі Інтернет, аудіо-, відеозаписи, якісні ілюстрації. Незамінним помічником буде такий електронний комплекс у процесі вивчення курсу діалектології, адже у додатках можна розмістити лінгвістичні атласи, діалектні словники, карту говорів української мови; аудіотексти, що ілюструють фонетичні, лексичні, граматичні особливості діалектної мови.

Широкого впровадження в навчальний процес набули *Інтернет-ресурси*, що надають доступ до інформації, якої немає в традиційних джерелах, або кількість джерел обмежена, а також сприяють обміну фаховою інформацією. Майбутні філологи користуються послугами глобальної мережі під час написання наукових і творчих робіт, виконання науководослідницьких завдань, аналізу уроків в режимі on-line, складання планів-конспектів уроків під час проходження практики тощо.

Організувати самостійну роботу студентів-філологів можна за допомогою хмарних технологій. *Хмарна технологія* – це технологія, що надає користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу. У «хмарі» підтримуються три основні види діяльності: 1) *комунікація* – це процес обміну інформацією (знаннями, фактами, ідеями, поглядами, враженнями тощо) між особами певної групи, зокрема викладачем і студентом, між студентами; 2) *колаборація* – процес спільної діяльності, наприклад в освітній сфері, двох і більше осіб або начальних закладів для досягнення спільної мети; 3) *кооперація* – співробітництво, взаємозв'язок осіб у процесах їхньої діяльності.

Хмарні технології сприяють економії засобів на придбання програмного забезпечення, оскільки надають у безкоштовне використання свої програмні ресурси (наприклад, Google Docs – онлайнвий офіс, Google Maps –

набір географічних карт, які можна використовувати для формування діалектологічних атласів, Google Sites – безкоштовний хостинг, що використовує вікі-технологію, Google Translate – електронний перекладач, Microsoft Office 365 – безкоштовний пакет офісних програмних продуктів, YouTube – відеохостинг тощо); забезпечують виконання різних видів навчальної діяльності, контролю й оцінювання знань, умінь, навичок студентів; веденню електронних журналів і щоденників; надають можливість зручного доступу до навчальних електронних ресурсів; підтримують візуальне спілкування між членами навчальної групи за допомогою відеоконференцій (програми Skype, ooVoo, TrueConf, Video-Most, Nimbuzz, Yahoo Messenger, Windows Live Messenger(MSN) тощо); надають можливість зберігати великі об'єми навчальної інформації у «хмарі» (сервіси Dropbox, Google Drive, Mega, Яндекс.Диск, Bitcasa, Yunpan 360, OneDrive, iDrive, iFolder тощо);

Інформаційно-комунікаційні технології розширюють можливості студентів дистанційно здобувати вищу освіту. *Дистанційна освіта* – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на дистанційних технологіях навчання.

Для практичної реалізації дистанційного навчання використовують спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learning management system, LMS) або інколи – програмно-педагогічними системами. Такі системи управління навчальною діяльністю використовуються для розроблення, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються такі матеріали у візуальному навчальному середовищі і передбачають послідовні логічні завдання в процесі вивчення навчальної дисципліни. Система управління навчанням містить засновані як на змістовній, так і на комунікативній компоненті групові та індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах, засоби діагностування навчальних досягнень студентів, посилання на

додаткові інформаційні джерела, необхідні для самостійного засвоєння знань майбутніх фахівців. Застосування систем управління навчанням передбачає залучення студентів до активного усвідомленого процесу навчання, створення умов для активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу як в оффлайн, так і он-лайн режимах.

У світі існує значна кількість LMS, які використовують засоби e-learning: Bauman Training, WRC e-Education System, REDCLASS, Sakai, Universys WS, СУПУТНИК-ДОЦЕНТ, ОРОКС, Elearning 3000, Moodle, BlackBoard тощо. Останнім часом найбільшої популярності набуває LMS Moodle. На сьогодні зареєстровано понад 45000 освітніх порталів за підтримки LMS Moodle. А кількість користувачів цієї системи електронного навчання – 32 млн. Завдяки таким високим показникам і довірі до LMS Moodle доречно, на нашу думку, застосовувати саме цю LMS під час розроблення освітнього порталу вищого навчального закладу.

Moodle (акронім від Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – навчальна платформа, що призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і студентів в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища. Moodle – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система управління навчанням, що зорієнтована передусім на організацію взаємодії між викладачем та студентами, хоча може використовуватися й для організації традиційних дистанційних курсів, а також очного навчання.

Упровадження Moodle у навчальний процес створює сприятливі умови для студентів: цілодобовий доступ до навчальних матеріалів; додаткових матеріалів та засобів для спілкування і тестування; наявність засобів для спілкування та групової роботи між студентами та викладачем (Вікі, форуми, чати, семінари, вебінари); перегляд результатів проходження тестування та вивчення курсу взагалі; завантаження файлів із виконаними завданнями; використання нагадувань про події в освітньому процесі тощо.

Для викладачів Moodle створює такі можливості: надає ефективний інструментарій для розроблення авторських дистанційних курсів, розміщення навчальних матеріалів у різноманітних форматах .doc, .odt, .html, .pdf, а також відео, аудіо і презентаційних матеріалів; оперативно змінювати, коригувати, додавати, видаляти різноманітні елементи курсу; створювати і використовувати різні типи тестів; автоматизувати процес перевірки знань студентів засобами тестів; додавати плагіни до курсу, що розширює для викладача можливість використовувати різноманітні програмні засоби для дистанційного навчання.

Обов'язковим структурним компонентом начального процесу у вищій школі є діагностика навчальних досягнень знань, умінь і навичок студентів, що базується переважно на комп'ютерних технологіях. Ефективним засобом діагностування знань майбутніх фахівців є застосування опитувальників, які створюються у середовищі Microsoft OneDrive – файлохостингу, що базується на хмарній інтернет-технології зберігання файлів із функціями файлобмінника. У середовищі OneDrive зручними інструментами можна створити «Опитувальник Excel». Завдяки інтерфейсу викладач вводить запитання і варіанти відповіді (якщо відповідь закрита). Тип відповіді (закрита, відкрита, номер, дата/час, так/ні тощо) обирається із запропонованого меню. Таким чином можна сформулювати тести для опитування. Після закінчення набору запитань формується гіперпосилання на опитувальник. Якщо скопіювати посилання і розмістити на будь-якому сайті чи документі, то студенти матимуть можливість доступу до нього для участі в тестуванні. Автоматично на сторінці викладача формується документ, у якому протоколюються відповіді кожного учасника тестування. Особливістю цього сервісу є додаткова можливість статистичного оброблення результатів тестування.

Отже, одним з найважливіших стратегічних напрямів реформування системи вищої освіти є впровадження в мовну підготовку майбутнього вчителя-словесника інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить, з одного боку, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному

суспільстві, а з іншого, – готовність студентів до ефективного застосування новітніх технологій у процесі формування мовної особистості учня. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в розробленні дистанційного курсу з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів філологічних факультетів.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–

2015 роки» від 9 січня 2007 року, № 537-в [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.

2. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / О. Семенов. — Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. — 404 с.
3. Тарануха В. Ю. Інтелектуальна обробка текстів: [навчальний посібник], [Електронний ресурс] / В. Ю. Тарануха. — К. : Електронна публікація на сайті факультету, 2014. — 80 с. — Режим доступу: <http://cyb.univ.kiev.ua/library/books/taranukha-40.pdf>.

І. О. КУХАРЧУК, Р. П. КУХАРЧУК
Hlukhiv

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION OF A TEACHER-PHILOLOGIST

The article is devoted to the problem of the use of information and communication technologies (ICT) in the linguistic education of the future teachers-philologist. It was found the contents of the concepts «information and communication technologies», «information and communication competence». The hardware and software that can be used to provide the communication process between the subjects of study were defined. It was analyzed the design technologies and educational software. The role of cloud technologies that fulfill the different types of training activities, monitoring and evaluation of the knowledge and skills of students; enable easy access to electronic educational resources was found out. It was defined the ways of implementation of distance learning of the students-philologists.

Key words: information and communication technologies, information and communication competence, educational software, cloud technologies, distance education.

И. А. КУХАРЧУК, Р. П. КУХАРЧУК
г. Глухов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Статья посвящена проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в языковом образовании будущего учителя-словесника. Выяснено содержание понятий «информационно-коммуникационные технологии», «информационно-коммуникационная компетенция». Определены аппаратные средства и программное обеспечение, которые можно использовать для обеспечения процесса коммуникации между субъектами обучения.

Проанализированы проектные технологии, педагогические программные средства. Выяснена роль облачных технологий, обеспечивающих выполнение различных видов учебной деятельности, контроля и оценки знаний, умений, навыков студентов; возможность удобного доступа к учебным электронным ресурсам. Определены пути реализации дистанционного обучения студентов-филологов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетенция, педагогические программные средства, облачные технологии, дистанционное образование.

Стаття надійшла до редколегії 11.08.2015

УДК 376.36

О. В. ЛІТВИНОВА

м. Миколаїв

lov.2011@mail.ru

ЩОДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розглядаються питання щодо організації процесу діагностики усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Аналізуються різні підходи до процесу обстеження мовленнєвого розвитку даної категорії дітей. Виокремлено компоненти процесу діагностики. Проведено аналіз та систематизація діагностичних методик та напрямків логопедичної діагностики. Найбільш актуальними напрямками є нейропсихологічний та психолого-педагогічний. Визначено, що найефективнішими методами діагностики стану сформованості усного мовлення є динамічне спостереження, констатувальний експеримент та використання стандартизованих методик. Узагальнено рекомендації щодо організації процесу обстеження мовленнєвого розвитку старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Зазначено умови здійснення даного процесу, які в подальшому стануть корисним для побудови програм з розвитку мовлення. Визначено основні напрямки обстеження усного мовлення у старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Виокремлено правила педогогічної етики спеціаліста, що працює з даною категорією дітей.

Ключові слова: аутизм, усне мовлення, процес діагностики, умови діагностики, методи діагностики, методики.

Термін «аутизм» характеризує якісні відмінності, труднощі у побудові соціальних стосунків і спілкуванні та особливу стереотипність поведінки. Розлади спектра аутизму діагностуються у дітей, молоді та дорослих, якщо їх поведінка відповідає критеріям, визначеним у Міжнародній статистичній класифікації хвороб та споріднених проблем, пов'язаних зі здоров'ям (ICD-10 або МКХ-10), і настанові з діагностики, статистики і класифікації психічних порушень DSM-IV четверте видання (перероблені тексти) (DSM-IV-TR), що має значний вплив на діяльність. Це загальний термін, який використовують в ICD-10 і DSM-IV-TR і є загальним порушенням розвитку (PDD), зараз цей термін використовується як синонім розладу спектра аутизму [1].

Для даного виду порушення характерними є специфічні особливості мовленнєвого розвитку дитини (О. Баєнська, В. Башина, К. Лебединська, С. Морозова, С. Морозов, Т. Морозова, О. Нікольська, Л. Нурієва, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко).

Як вітчизняні так і зарубіжні вчені (Н. В. Базима, О. С. Нікольська, О. Р. Баєнська, К. С. Лебединська, С. А. Морозов, М. К. Шере-

мет, Д. І. Шульженко, R. Jordan, L. Kanner, B. M. Prizant, M. Rutter, H. Tager-Flusberg, A. L. Schuler та ін) стверджують, що порушення мовлення можуть бути дуже варіативними: від мутичності до надзвичайно раннього і бурхливого розвитку.

У даний час перед суспільством досить актуально постає питання про можливість навчання, виховання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру (РАС).

Першим кроком до створення індивідуальної програми навчання, виховання та соціалізації дитини з РАС є діагностичний етап, який має включати обстеження всіх сфер розвитку, в тому числі і мовленнєвого розвитку.

Проблемою діагностики дітей з розладами аутистичного спектру займалися такі вчені як О. Аршатський, О. Аршатська, О. Баєнська, Н. Базима, В. Башина, О. Богдашина, К. Лебединська, Т. Морозова, С. Морозова, О. Нікольська, Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко, М. Шеремет, L. Schreibman, E. G. Carr та ін.

Перед логопедами постає величезна кількість питань щодо діагностики саме усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: Як органі-

зувати процес діагностики? Які методи та методик використовувати? Які умови забезпечити для об'єктивності оцінювання? Які напрямки діагностичного процесу?

В Україні діагностика дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру проводиться у секторі медико-соціальної реабілітації. Вперше команда лікарів, психологів, реабілітологів Українського НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України під керівництвом кандидата медичних наук, головного дитячого психіатра України І. Л. Марцинковського опрацювавши всі діагностичні світові технології, адаптувала їх до можливостей проведення в українських реаліях. Ними було розроблено такі загальні рекомендації та виокремлено компоненти процесу діагностування [1]:

1. Ретельне вивчення історії розвитку дитини.
2. Історія сім'ї.
3. Детальне обстеження зовнішності дитини.
4. Психологічне обстеження.
5. Обстеження рівня розвитку мовлення та комунікації (вербальної і невербальної).
6. Обстеження сенсорного розвитку дитини.
7. Вивчення неврологічного розвитку дитини.

Як зазначила Т. В. Скрипник, діагностичне обстеження дає змогу розкрити цілісну системну картину причинно-наслідкових зв'язків, сутнісних відносин між ознаками, що виявляються, симптомами окремих порушень, відхилень і їх причинами. Вчена зауважила, що психолого-педагогічний діагноз виробляється не лише за результатами психологічного обстеження, але обов'язково передбачає співвідношення отриманих даних з тим, як виявлені особливості виявляються в життєвих ситуаціях [3].

Вчена пропонує використовувати для психолого-педагогічної поглибленої діагностики такі методи як динамічне спостереження, констатувальний експеримент та використання стандартизованих методик [3].

1. Динамічне спостереження або метод «відстежувальної діагностики» як основний метод обстеження дитини з РАС в ході діагностичних занять, під час дозвілля, у групі (класі). За динамічного спостереження особливу увагу варто приділити спостереженню

за особливостями поведінки дитини, навчитися розуміти, які подразники (стимули, інструкції, завдання, ситуації) можуть спровокувати роздратування дитини, її негативні реакції і реакції відмови від діяльності. В той самий час важливо зрозуміти, в яких ситуаціях дитина відчуває себе комфортно і здатна найпродуктивніше займатися. З цією метою рекомендується вести облікові записи. Оскільки, тільки фіксуючи особливості поведінки, можна помітити закономірності їх прояву.

Другим важливим аспектом динамічного спостереження, є виявлення особливостей розуміння мовлення. Оскільки програма загальноосвітнього закладу передбачає засвоєння великої кількості усного матеріалу, важливо точно розуміти; чи розуміє дитина ту частину інформації, яка подається усно; які інструкції краще засвоює і частіше виконує; у якій формі має бути поставлено питання, що б воно було зрозумілим.

У процесі динамічного спостереження на діагностичному етапі важливо визначити оптимальний час продуктивної роботи для певної дитини. Вчителю важливо розуміти, яку частину уроку, дитина може бути продуктивною, в який момент їй необхідно відпочити, переключитися на іншу діяльність або вставити динамічну паузу. Важливо також визначити, чи сформовані у дитини універсальні навчальні дії, а також – чи адаптована дитина до нових умов. Для того що б полегшити період адаптації, необхідно дітей поступово привчаючи до нового режиму, робити акцент на організацію продуктивної діяльності та виконання знайомих завдань.

Серед різних варіантів фіксації поведінкових ситуацій: таблиці аналізу поведінки, щоденники, структуровані записи. Спостереження за дитиною за певними параметрами може дати інформацію про її можливості, поведінку як у спонтанній, так і в модельованій ситуаціях взаємодії. Така діагностика може проводитися фахівцями спільно.

2. Констатувальний експеримент, спрямований на виявлення наявного рівня психологічного розвитку (з урахуванням індивідуальних можливостей аутичної дитини).

3. Використання стандартизованих психологічних, нейро-психологічних, педагогічних, логопедичних методик з урахуванням

індивідуальних можливостей дитини з аутизмом; опитувальників, анкет для батьків.

Діагностика аутичних дітей – надзвичайно складна процесуальна дія, спрямована на визначення не тільки ознак аутистичного спектра розладів а й на вироблення багатofункціональної стратегії і тактики всебічного розвитку дитини в процесі корекції аутистичного дефекту. Надзвичайно важливим компонентом цього процесу є формування базових афективних і регуляторних механізмів взаємодії між дитиною і кожним із фахівців який з нею працює [4, 5].

Багаторічний досвід вітчизняних та зарубіжних вчених (О. С. Аршатська, А. В. Аршатський, Т. В. Ахутіна, Н. В. Базима, О. Р. Баєнська, М. Ю. Веденіна, І. А. Костін, В. В. Лебединська, М. М. Ліблінг, О. С. Нікольська, К. О. Островська, А. О. Романова, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.) в області навчання, виховання та соціалізації дітей з аутизмом свідчить про те, що є кілька шляхів здійснення повноцінної діагностики. А саме нейропсихологічний та психолого-педагогічний.

У зв'язку з цим російський вчений І. І. Мамайчук звертаючись до фахівців і батьків дітей, які перебувають у ситуації психолого-педагогічної діагностики, і враховуючи труднощі даного процесу пропонує дотримуватися таких правил [2]:

Обстеження має проводитись в одному й тому самому місці.

Необхідно виключити прямий примусовий підхід до дитини. Не слід наполягати і карати її, навіть якщо вона відмовляється виконувати завдання.

Обстеження обов'язково має проводитись у присутності матері. Перед обстеженням слід попередити матір про неприпустимість примусового контакту.

Якщо дитина виявляє виражений негативізм або страх, рекомендується запропонувати їй вибрати іграшку. Не варто робити їй зауваження, якщо вона вийшла з-за столу, ходить по кабінету тощо.

У присутності дитини не слід збирати анамнез, оскільки діти дуже чутливі стосовно реакції матері при опитах.

Для поліпшення контакту з дитиною потрібно спіймати її погляд, повторити за нею її стереотипні дії або звуки.

Завчасно із зони досяжності мають бути прибрані предмети, що б'ються або є гострі, а також вода, їжа та ін.

Якщо дитина збуджена, не чує або не хоче чути психолога або логопеда, слід перейти на шепітне мовлення.

У разі, якщо дитина демонструє виражений негативізм у відповідь на прохання чи завдання, слід підключити до процесу обстеження третю особу, наприклад ляльку, з набору лялькового театру, і звертатися з проханнями до ляльки, заохочуючи її виконувати завдання. Це може привернути та активізувати увагу.

Не слід відбирати іграшку, якщо дитина бере її в рот або обнюхує. Такий спосіб обстеження дуже часто спостерігається у дітей з аутизмом.

Через свою гіперчутливість діти даної категорії різко реагують на сторонні шуми, зорові стимули. Тому в кабінеті має бути м'яке освітлення, тиша, відсутність неприємних запахів.

Зниження психічного тону у дитини із РАС виявляється в тому, що вони не витримають навіть найменшої напруги і швидко виснажується. Тому рекомендується дати їй відпочити від виконання завдань або, навпаки, пред'являти їх у прискореному темпі, якщо, звичайно, дитина успішно з ними справляється.

Морозова С. С. рекомендує, для того щоб обстеження було корисним для побудови програм з розвитку мовлення, воно має бути максимально точним і об'єктивним, доцільно дотримуватися таких організаційних умов:

- 1) наявність декількох кваліфікованих спостерігачів;
- 2) фіксація спостережуваного (письмово або на відеокамеру);
- 3) структурування отриманої інформації (ведення узагальнюючого протоколу).

М. К. Шеремет та Н. В. Базима наголошують на тому, що логопедичне обстеження має проходити в двох напрямках:

- а) у спонтанній ситуації;
- б) у спеціально організованій ситуації.

У свою чергу успішність діагностичного процесу залежить не тільки від методів та методик, які обрав логопед, а й від професійної педагогічної етики фахівця. Т. Пітерс та Tameika Meadows сформулювали «золоті правила», якими повинен користуватися педагог в роботі з дітьми з РАС [4, 5, 6].

1) Доброта і хороші манери завжди вітаються. Гарні манери і вихованість виходять далеко за межі слів «будь ласка» і «спасибі». Не варто забувати про те, що фахівцеві часто доводиться працювати зі своїми клієнтами в їх будинках, тому варто завжди дотримуватися чистоти, вітати всіх, коли ви заходите в будинок і тепло ставитися до оточуючих. Якщо ви збираєтеся призначити зустріч з родиною, з якою ви працюєте, намагайтеся не нав'язувати їм час проведення цієї зустрічі. Запропонуйте їм назвати час, який буде найбільш зручним для них, а потім внесіть корективи, якщо це необхідно. Намагайтеся швидко передзвонювати клієнтам і відповідати на їхні листи (бажано протягом 24 годин), а також попереджати їх заздалегідь про те, що ви можете затриматися.

2) Встановіть кордон зі своїми клієнтами. Одним з компонентів педагогічної деонтології є розуміння фахівцем своєї ролі. Ви були запрошені для виконання певної роботи. Неважливо, наскільки дружелюбний і милий ваш клієнт. Неприйнятно ставати для нього більше, ніж другом, або менше, ніж фахівцем. Ризик надмірно близьких відносин з клієнтом полягає в тому, що ви можете втратити свою об'єктивність.

3) Будьте тактовними. Навіть погані новини можна повідомляти так, щоб не образити і не розсердити людини. Контролюйте тон свого голосу, вираз обличчя і ретельно підбирайте слова. Питання, що починаються зі слова «чому», в деяких випадках можуть бути сприйняті як докору чи обвинувачення. Якщо ви виробите в себе звичку бути тактовними і думати перш, ніж що-небудь сказати, тоді вам вдасться уникнути безлічі конфліктів і неприємних ситуацій з вашими клієнтами.

4) Не давайте неправдивої надії. Відповісти на емоційно заряджені запитання батьків, такі як «Чому так сталося?» Або «Вона коли-небудь заговорить?» є вкрай непрофесійною практикою. Намагайтеся не виносити ніяких рекомендацій на підставі вашого власної думки, оскільки деякі батьки можуть сприйняти їх як факт.

5) Виходьте з ситуації таким же чином, як ви потрапили в неї (як професіонал). Відхід з компанії, з посади або з сім'ї може виявитися емоційним і складною подією для обох сторін.

Сповідайте про свій відхід заздалегідь і належним чином, запропонуйте допомогу в навчанні людини, яка вас замінить, а також будьте чесними стосовно того, чому ви йдіть. Незалежно від того, як поставляться до вашого догляду, ви завжди можете зробити вибір на користь збереження свого професіоналізму.

6) Ставтеся з повагою до досвіду і рівня знань людей, що не відносяться до корекційної педагогіки та спеціальної психології. Уникайте зневажливого ставлення до професіоналів з інших областей, з якими вам, можливо, доводиться співпрацювати, наприклад, до вчителів, фахівцям суміжних спеціальностей, няням, до бабусь і дідусів дитини і т.п. Ви повинні вміти пояснити, чим ви займаєтеся і хто такий корекційний педагог, використовуючи при цьому просту і зрозумілу мову.

7) Прагніть до отримання зворотного зв'язку ... Ви повинні бути відкритими для пропозицій і зауважень з боку ваших клієнтів, оскільки в даній області це являє собою один із шляхів до самовдосконалення. Регулярно просіть зворотний зв'язок від своїх клієнтів і заохочуйте їх участь у процесі прийняття рішень. Запитуйте сім'ю про те, чи задоволена одна прогресом дитини, і якщо ні, то з'ясуйте причини.

8) «Конфронтація» – це не погано. Зі словом конфронтація часто зв'язуються негативні асоціації. Однак конфронтація не обов'язково повинна бути ворожою. Наприклад, клієнт може почати постійно скасовувати заняття, також ви можете помітити, що батьки дитини далеко не завжди дотримуються ваших рекомендацій, вони можуть повністю змінити ваш план роботи ... може трапитися все, що завгодно. Ви повинні вміти представити будь-яку проблему батькам дитини з почуттям такту і контролем над власними емоціями, а також спокійно зайнятися пошуком її вирішення.

9) Більше слухайте, аніж говорите. Якщо фахівець говорить більше, ніж слухає, часто це є ознакою зарозумілості. Фахівці володіють великим обсягом важливої і значущої інформації, якою необхідно поділитися з батьками, однак у батьків теж є важлива інформація, яку вони можуть вам повідомити. Істинний професіонал знає, коли треба говорити, а коли потрібно уважно послухати.

10) Морозова С. С. стверджує, що завжди слід пам'ятати про те, що існує багато теорій і методик, що відносяться до корекції аутизму, про те, що в жодній з цих методик немає монополії на істину. Тому фахівець повинен бути готовий до сумніву і до того, щоб не приховувати своїх сумнівів від батьків дитини, з яким він працює».

Таким чином, головним орієнтиром у психолого-педагогічному вивченні дитини є виявлення її індивідуальних особливостей – тих характеристик, пізнавальної діяльності, емоційної, психомоторної сфер, її особистості, які властиві тільки даній дитині і мають враховуватися для організації корекційно-розвивальної та навчальної роботи з нею. Фундаментальним для ефективної діагностики дитини є оцінка цілісної картини її розвитку. Цілісна картина має охоплювати дисфункції і проблеми у їх взаємозв'язку, а також компенсаторні можливості дитини.

O. LITVINOVA

Mykolaiv

ON THE ISSUE OF ORGANIZATION OF LOGOPEDIC DIAGNOSIS OF ORAL SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

In the article the questions of the organization of the diagnostic process of oral speech of preschool children with autism spectrum disorders. Analyzes different approaches to the process of examination in speech development of these children. The components of the diagnostic process. The analysis and systematization of diagnostic techniques and trends speech therapy diagnosis. The most topical areas are neuropsychological and psychoeducational. Determined that the most effective methods of diagnostics of a condition storvannet oral speech is a dynamic observation, ascertaining experiment and the use of standardized techniques. Summarizes the recommendations on the organization of the survey process of speech development of senior preschool children with autism spectrum disorders. Details of the conditions of implementation of this process, which in future will be useful for the construction of programmes for the development of speech. The main directions of the assessing speech the senior preschool children with autism spectrum disorders. Selected rule pedagogiczna ethics professionals working with this category of children.

Key words: autism, speaking, the diagnostic process, the terms of diagnosis, methods of diagnosis, methods

O. В. ЛИТВИНОВА

г. Николаев

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются вопросы организации процесса диагностики устной речи детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Анализируются различные подходы к процессу обследования речевого развития данной категории детей. Выделены компоненты процесса диагностики. Проведен анализ и систематизация диагностических методик и направлений логопедической диагностики. Наиболее актуальными направлениями являются

Список використаних джерел

1. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму (методичні рекомендації) / Установа-розробник : НДІ соціальної і судової психіатрії та наркології МОЗ України ; укл. : І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова. — К., 2009. — 31 с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — СПб., 2003. — 398 с.
3. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник / Т. В. Скрипник. — К., 2013. — С. 29—37.
4. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. Тарасун, Г. Хворова ; за наук. ред. В. Тарасун. — К. : 2004. — 103 с.
5. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. — М. : Теревинф, 2006. — 215 с.
6. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Д. І. Шульженко. — К., 2009. — 385 с.

нейропсихологический и психолого-педагогический. Определено, что наиболее эффективными методами диагностики состояния сформованності усной речи является динамическое наблюдение, констатирующий эксперимент и использование стандартизированных методик. Обобщены рекомендации по организации процесса обследования речевого развития старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Указаны условия осуществления данного процесса, которые в дальнейшем станут полезным для построения программ по развитию речи. Определены основные направления обследования усной речи у старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Выделены правила педагогической этики специалиста, работающего с данной категорией детей.

Ключевые слова: аутизм, усная речь, процесс диагностики, условия диагностики, методі диагностики, методики.

Стаття надійшла до редколегії 29.07.2015

УДК 372.461:373.21

Г. ЛОПАТИНА

м. Бердянськ

lopatina_anna@list.ru

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ З НАОЧНІСТЮ НУМІКОН: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядається проблема навчання елементарних математичних уявлень дітей з психофізичними порушеннями за допомогою програми Нумікон. Зазначено, що в Україні зростає кількість дітей з психофізичними порушеннями, а отже, існує нагальна потреба у застосуванні нових методик роботи з ними. Обґрунтована необхідність ретельної теоретичної та практичної підготовки фахівців та батьків до роботи за програмою Нумікон. Доведено, що навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку з використанням Нумікону значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя й надає можливість відчувати себе повноцінною особистістю. Схарактеризовані основні етапи навчання за допомогою наочності Нумікону.

Ключові слова: програма Нумікон, навчання математики, діти з психофізичними порушеннями.

На питаннях вивчення, підтримки, навчання, соціалізації дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку зосереджений весь науковий потенціал сучасної корекційної освіти (С. Конопляста, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Зростання чисельності таких осіб та розуміння їх проблем вимагає активного пошуку та застосування нових підходів, методів та прийомів роботи з ними. Аналіз наукової літератури показав, що в теорії корекційної освіти до кінця не досліджені особливості та етапи використання матеріалізованих засобів наочності в діяльності з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а питання навчання математики дітей дошкільного віку з особливими потребами залишились актуальними (Н. Гаврилова, В. Тарасун, Л. Фомічова та ін.) [4].

У статті необхідно розкрити значущість та етапи використання наочності Нумікон у формуванні елементарних математичних на-

вичок у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

На нашу думку, необхідним компонентом правильно побудованого корекційного навчання елементів математики дошкільників з порушеннями є матеріалізовані засоби наочності, доцільне використання яких полегшує пізнання навколишньої дійсності, сприяє кращому засвоєнню математичного матеріалу, активізації розумової та практичної діяльності, слугує діагностичним інструментарієм. Пошуки ефективних шляхів навчання математичних навичок дітей з психофізичними порушеннями привели нас до програми Нумікон, за допомогою якої можна застосовувати як найбільше каналів чуттєвого сприйняття дитини – слух, зір, дотик, а також підключати рух та мовлення [1], [2], [3].

Нумікон – це професійна програма навчання математичних навичок дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, в якій

використовується мультисенсорний підхід і застосовуються спеціальні набори наочно-практичного матеріалу, розроблена в Англії наприкінці ХХ століття для дітей, які відчувають труднощі навчання математики [5].

За допомогою деталей Нумікону можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел: що кожне наступне число на один більше за попереднє; різницю між парними та непарними числами, окрім того, діти можуть засвоїти склад числа, додавання, віднімання, додавання з переходом через десяток, множення, ділення тощо.

До набору входять: форми Нумікону – 32 деталі; різнокольорові кілочки – 52 деталі, які можна використовувати як лічильний матеріал, вставляти в отвори форм, для викладення послідовності, орієнтування на площині; біла дошка з пухирцями для занять; «Чарівний мішечок» для пошуку на дотик указанного предмету чи форми; брошура – методичне керівництво для батьків; сюжетні схеми для накладання на дошку – 2 шт.; набір карток Нумікону від 0–10; книжка-розкладка з малюнками і числовою лінійкою; 3 шнурки. Це набір для роботи вдвох, є й більший набір та інші найменування.

Форми Нумікону представляють числа так, що дитина може їх не тільки розглядати, а ще й помацати, і зв'язати з яким-небудь кольором. Чим більше органів чуття задіяні під час гри або на заняттях, тим результативніше процес розвитку дитини. Шаблони, які включені в набір Нумікон, допомагають дітям встановити зв'язок між числом і величиною, яку воно означає. Коли при навчанні використовується тільки письмове позначення чисел, домогтися цього складніше. У процесі здійснення дітьми різних дій з шаблонами у них формується власне уявлення про числа і величини.

Ми використовували Нумікон на індивідуальних корекційних заняттях з дітьми, але можна роботу з його матеріалами включати в багатоманітні види діяльності. Завдяки широким можливостям Нумікону, його можна застосовувати на різних етапах заняття. Наведемо приклади включення Нумікону в традиційну програму формування елементарних математичних уявлень.

На початкових етапах діти в ігровій формі вчаться зіставляти назву числа з відповідним шаблоном, а потім, за допомогою цих шаблонів виконуються різні арифметичні завдання. Таким чином, у дітей формуються власне уявлення про числа, про співвідношення між ними і про арифметичні операції. Поступово діти починають все краще розуміти, що таке числа і образи чисел перестають бути прив'язаними тільки до шаблонів Нумікону.

Нумікон допомагає наочно засвоїти додавання і віднімання, множення і ділення і багато іншого, в тому числі відсотки, дроби, десяткові числа. Учням подобається індивідуально або в групах виконувати арифметичні задачі завдяки яскравим і різнобарвним шаблонам Нумікону.

Візуальний, аудіальний і кінестетичний підходи, які використовуються в Нуміконі, підходять для різноманітних форм навчання. Учні складають з шаблонів різноманітні споруди і конструкції, грають з використанням спеціального мішечка, в якому фігурки можна розпізнати тільки на дотик. При цьому як очі, так і руки допомагають зрозуміти, яким чином різні числа співвідносяться одне з одним. Крім того, в процесі таких занять формуються яскраві образи, які можуть стати підґрунтям для навчання дитини математики у школі.

Під час формування уявлень і понять про розмір можна показувати різницю між великими і маленькими об'єктами, порівнюючи форми Нумікону за розміром. Розвиваючи просторові уявлення, використовувати завдання з конструювання та орієнтування на білій дошці. Для розвитку тимчасових уявлень – доповнювати формами Нумікону календар, настінний годинник. Для формування образу числа – добирати до кожного асоціації та приклади, які відображають його суть або асоціюються з ним, наприклад, число 4 – квадрат, вік дитини, номер будинку, автомобіль, бузкова форма Нумікону тощо. Під час навчання прямого і зворотнього рахунку в межах 10, рахунку від заданого числа, знаходження «сусідів» числа, використовувати вибудовування рядів з форм Нумікону від 1 до 5, а на наступних етапах роботи – від 1 до 10, можна забирати одну форму або міняти їх

місцями для відновлення ряду. У навчанні перерахунку і підведення підсумку – перераховувати отвори в формах Нумікону та вставляти в них штирі й перераховувати їх. Працюючи з цифрами й навчаючи співвіднесенню числа і кількості – використовувати співвіднесення цифрового ряду від 1 до 10 з формами Нумікону, добирати потрібну цифру до форми. На початкових етапах роботи діти спираються не на кількість дірочок, а на впізнавання цілісного образу форми, поступово переходячи до підрахунку отворів форми. Пояснюючи склад числа – складати одні форми з інших, таким чином, наочно показуючи, як одне число складається з інших. Ознайомлюючи з арифметичними діями з Нуміконом значно легше ілюструвати додавання і віднімання. Включаючи в заняття графічні завдання з використанням Нумікону – обвести, заштрихувати, домалювати, розмалювати відповідним кольором, з'єднати кольорові форми Нумікону та їх чорно-білі копії тощо – розвивали графомоторні навички.

Завдання, спрямовані на накопичення сенсорного досвіду при роботі з Нуміконом, можна виконувати під час вільних ігор, змін, ігор із сипучими матеріалами тощо.

Методику роботи з наочно-практичним матеріалом Нумікон умовно можна розподілити на декілька етапів.

Перший етап – сенсорний – змістом роботи на цьому етапі є насичення та накопичення сенсорного досвіду, його **мета** – сформулювати візуальне та тактильне уявлення про форми-образи, деталі Нумікону.

Розробники, передбачаючи, що діти різного віку й рівня розвитку полюбляють маніпулювати з предметами, пропонують на цьому етапі гру з деталями, організувати яку потрібно таким чином, щоби діти запам'ятавали їх сенсорно. Під керівництвом дорослого пропонують дітям роздивитися деталі, прокрутити їх у руці, поставити на стіл, покласти, надягти на палець, виловити сачком із води; можна використовувати їх в сюжетних іграх, наприклад смажити на сковорідці, робити з деталей бутерброди; нанизувати форми або штирі на шнурок у вигляді бус; розфарбовувати їх та відтискати на папері; робити відбитки на пластиліні тощо.

Другий етап – характеристика форм.

Завдяки цьому етапу діти дізнаються, що деталі мають різний колір і розмір, що в кожній формі є різна кількість дірочок. Деталі рекомендують називати, використовуючи прикметники «червона», «синя», «велика», «маленька», «найменша», числівники «три», «п'ять», «сім» тощо. Однак, на цьому етапі дітям не пропонується перераховувати кількість отворів у кожній формі. Всі деталі сприймаються цілісно, а слова «три», «п'ять», «сім» поки що є тільки назвами жовтої, червоної, рожевої форм відповідно. Після того, як діти починають конструювати з форм Нумікону доріжки, будинки, машини, тварин за зразком або за схемою, накладають деталі на білу дошку, намагаються скласти одну велику форму з двох і більше деталей, вони починають ознайомлення з новою властивістю – дізнаються, що форми можна зістикувати, розташовуючи поруч без проміжку.

Третій етап – форма – цифра – число.

На цьому етапі роботи включають ігри, в яких дітям пропонується порівнювати форми Нумікону за розміром і викладати їх в ряд від меншої до більшої. Одночасно діти знайомляться з цифрами і працюють над числовим рядом. На дошці або мольберті, стіні, холодильнику вішається смужка з числовим рядом, де над кожною цифрою намальована відповідна їй форма Нумікону. Діти вчать знаходити відповідність між цифрами і формами Нумікону, спираючись на їх цілісне сприйняття, не перераховуючи дірочки.

Четвертий етап – лічба – дітям пропонується перераховувати отвори, вставляти в них штирі і називати, скільки їх міститься в кожній формі.

П'ятий етап – арифметичний. Нумікон використовують як додатковий наочний матеріал при знайомстві з арифметичними діями, наприклад складанням. **Так, для того, щоб вирішити приклад $2 + 1 = 3$, ми беремо синю форму-2 і прикладаємо до неї зверху помаранчеву форму-1, одержали форму, яка схожа на форму-3. Для перевірки результату беремо жовту форму-3, накладаємо зверху і переконуємося, що вийшло 3. Формуємо математичне мовлення: два плюс один дорівнює три або два додати один буде три.**

Також Нумікон дозволяє здійснювати арифметичні дії з переходом через десяток. Наприклад, для вирішення завдання $8 + 5$, ми кладемо на стіл зелену вісімку і впритул до неї червону п'ятірку. Далі беремо синю десятку і накладаємо зверху на обидві форми. Виходить, що з-під десятки визирає хвостик від п'ятірки, який нагадує трійку. Дитина бачить, що це десять і три, тобто тринадцять [5].

Коли діти маніпулюють деталями, шукають їх в макаронах, гречці, манці, на дотик у «чарівному мішечку», граються ними, закриваючи очі, порівнюють, підбирають відповідні цифри, у них поступово формується не тільки зорове і тактильне уявлення про ці форми, але й образи цих форм і відповідних цифр. Тобто діти починають уявляти форми Нумікону та числа, а потім дії з ними, не маючи реальних деталей перед очима.

Відсутність достатньої інформації про створення та використання розвиваючого середовища, насиченого математикою, надала змогу експериментувати з цього питання. Так, ми виготовили плакати з цифрами, геометричними формами, рахункові матеріали, розташовані в доступності для дітей, ящик з манкою або іншою крупою, в якому можна шукати форми Нумікону, цифри з різних матеріалів, цифри з магнітами, фотокартки з різною кількістю членів сім'ї тощо.

З огляду на це, важливою частиною нашої роботи був методичний супровід батьків щодо використання Нумікону на заняттях удома. З огляду на складнощі роботи з батьками (постійна зайнятість, недостатність вільного часу, перевтома тощо), ми використовували такі форми роботи, як-от: *систематичні консультації протягом року, рекомендації, бесіди*. Так, після кожного заняття ми обговорювали з батьками всі його деталі, показували приклади робіт, виконаних на занятті, відповідали на питання і давали домашнє завдання з рекомендаціями для його виконання. Для нас були дуже важливими спостереження, записи та ідеї батьків щодо певних видів роботи дітьми, успіхів та складнощів, які виникають у процесі роботи.

Розуміючи, що створення навколо дитини з психофізичними порушеннями розвивального середовища вимагає наповнення

його практичною математикою, ми рекомендували батькам постійно озвучувати свої дії, ставити питання, відповідати, звертатися з проханням, порівнювати, наприклад:

Скільки яблук на тарілці?

Котра зараз година?

Сестра старша за тебе – їй десять років, а ти молодший – тобі сім.

Принеси мені, будь ласка, три тарілки.

Тато вищий за тебе.

Давай придбаємо п'ять бананів.

Це маленька пташка.

Багато цукерок.

Скільки риб в акваріумі? тощо.

- Ми також розробили рекомендації для батьків щодо самостійної роботи з дітьми вдома та на вулиці:
- дібрати та постійно розглядати з дитиною книжки з цифрами, читати казки й оповідання;
- дібрати та систематично грати в ігри з цифрами та числами;
- читати вірші, співати пісні, в яких зустрічаються числа;
- виліплювати з пластиліну, тіста, глини, піску цифри;
- викладати разом з дитиною цифри з паличок, гудзиків, камінців тощо;
- розмальовувати великі цифри олівцем, заштриховувати, викладати по контуру цифри шнурком, заповнювати цифри гудзиками або намистинками тощо;
- рахувати разом з дитиною сходинок, кроки, будинки, машини тощо;
- перераховувати предмети, підсумовувати: один, два, три – всього три;
- обговорювати числа, життєво необхідні для дитини, наприклад, *її вік, номер будинку, в якому живе, квартири, кількість членів сім'ї тощо*;
- співвідносити число та кількість, коли накриваєте на стіл кількість тарілок, виделок, ложок з кількістю людей.

Усі педагоги-практики знають, як важко залучати батьків до спільної діяльності зі спеціалістом та дітьми, але, розроблений матеріал та підготовлені ігри дали змогу активно використовувати потенціал батьків в процесі корекційної роботи. Мультисенсорний принцип, закладений в основу даної програми, допомагав підтримувати залученість дітей та батьків.

Можна з упевненістю сказати, що наочність Нумікону – вдале доповнення для роботи з формування елементарних математичних уявлень у дітей. Діти, завдяки Нумікону, без абияких зусиль засвоїли числову послідовність до 10, навчилися перераховувати предмети, підсумовувати, співвідносити число з кількістю, порівнювати предмети за величиною тощо. До того ж, нескладно було навчити батьків використовувати Нумікон в роботі з дітьми вдома.

На початкових етапах роботи було багато складнощів в роботі з посібником англійською мовою, в якому немає відповідей на усі питання. Автори пропонують самостійно, спираючись на власний досвід та психофізичні особливості дітей, знайти відповіді на питання, проявити творчість і гнучкість.

Ефективність використання наочності Нумікон у навчанні дітей елементарних математичних навичок доведена в ході індивідуальних корекційних занять з дітьми із роз-

ладами аутистичного спектру, синдромом Дауна. Ми вважаємо, що матеріали Нумікону можуть стати вдалими доповненням існуючих матеріалів, методів і прийомів роботи з навчання елементарних математичних уявлень дошкільників із порушенням психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Сладкова Е. А. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой / Е. Сладкова, К. Терентьева // Сделай шаг. — 2011. — № 3. — С. 5—9.
2. Сладкова Е. А. Использование Нумикона на занятиях группы подготовки к школе / Е. Сладкова, К. Терентьева // Синдром Дауна. XXI век. — 2011. — № 7. — С. 48—55.
3. Стальгорова Е. И. Система «Нумикон» / Е. Стальгорова // Синдром Дауна. XXI век. — 2010. — № 1. — С. 46—50.
4. Тарасун В. В. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку : навчальний посібник / В. Тарасун, Н. Гаврилова. — Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. — 268 с.
5. Первые шаги с Нумикон [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://yadi.sk/d/zsTmCope6s46Y>.

Н. ЛОПАТИНА
Berdyansk

LEARNING MATH WITH CLARITY NUMIKON: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS

The article deals with the problem of teaching elementary mathematical representations of children with mental and physical disorders using Numikon. It is noted that in Ukraine growing number of children with mental and physical disabilities, and hence there is an urgent need for the use of new methods of working with them. The necessity of a thorough theoretical and practical training professionals and parents in the work program Numikon. Proved that the education of children with psychophysical development using Numikon significantly improves their socialization, improves quality of life and allows you to feel full personality. Author determined basic stages of learning through visibility Numikon.

Key words: Numikon program, teaching mathematics, children with mental and physical disabilities.

А. ЛОПАТИНА
г. Бердянск

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ С НАГЛЯДНОСТЬЮ НУМИКОН: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматривается проблема обучения элементарным математическим представлениям детей с психофизическими нарушениями с помощью программы Нумикон. Отмечено, что в Украине неуклонно растет количество детей с психофизическими нарушениями, а следовательно, существует настоятельная потребность в применении новых методик работы с ними. Обоснована необходимость тщательной теоретической и практической подготовки специалистов и родителей к работе по программе Нумикон. Доказано, что обучение детей с нарушениями психофизического развития с использованием Нумикона значительно повышает уровень их социализации, улучшает качество жизни и позволяет почувствовать себя полноценной личностью. Охарактеризованы основные этапы обучения с помощью наглядности Нумикон.

Ключевые слова: программа Нумикон, обучение математике, дети с психофизическими нарушениями.

Стаття надійшла до редколегії 29.07.2015

УДК 159.9:351.74

О. В. ЛУЦЕНКО

м. Київ

olenzial@ua.fm

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто можливості використання дидактичних моделей проблемного навчання в системі підготовки кадрів для органів внутрішніх справ, що розв'язують низку виховних і розвивальних завдань відомчої правоохоронної професійної освіти. Застосування дидактичних прийомів і методів проблемного навчання дозволяє вивести на більш якісний щабель рівень професійної мотивації курсантів вищих навчальних закладів МВС України.

Ключові слова: мотивація; проблемне навчання; професійна освіта; мотиваційна сфера; професійна спрямованість.

Аналіз усвідомленості і дієвості мотиваційної сфери курсантів та її проявів у процесі навчання свідчить про те, що традиційні методи навчання у багатьох випадках не забезпечують формування оптимальної структури мотиваційної сфери курсантів. Потрібно також зазначити, що дані параметри мотиваційної сфери курсантів усіх курсів не зазнають суттєвих змін у процесі навчання. Традиційні методи навчання не сприяють розвитку одного з головних параметрів мотиваційної сфери курсантів – усвідомленості мотивів. Цей факт ще з більшою силою підтверджує необхідність спеціальних цілеспрямованих зусиль по керівництву розвитком мотиваційної сфери курсантів, необхідність такої організації навчання, яка б забезпечувала розкриття і усвідомлення курсантами професійних та соціальних функцій знань, навчальних задач, навчальних дій.

Методологія проблемного навчання завжди привертала увагу науковців. У різні часи за цим напрямом працювали педагоги та психологи. Аналіз опрацьованої літератури свідчить, що комплексній проблемі застосування засобів проблемного навчання при формуванні професійної мотивації у процесі професійного навчання працівників органів внутрішніх справ приділяли увагу багато авторів. Зокрема, В. Бедь, С. Корсун, Н. Ярема (проблема психологічної адаптації курсантів), Г. Балл, В. Синьов, Д. Узнадзе (проблеми загальної мотивації до навчання), В. Кривуша, Н. Полудьонна, Д. Ніколенко (проблема

формування сучасної правової свідомості та культури курсантів), А. Лігоцький, В. Кривуша, Ю. Ірхін, В. Зелений (соціально-педагогічні проблеми наставництва в ОВС), А. Лукашенко, Н. Лигун, Н. Полудьонна (проблеми дидактики та педагогічної майстерності), Т. Веретенко, М. Гарбуз, В. Синьов, С. Сисоєва, О. Торічний (проблема загального професіоналізму державних службовців). Однак, дослідження щодо суто дидактичних засад формування мотивації учбової діяльності курсантів засобами проблемного навчання при формуванні мотивації курсантів вищів системи МВС України до навчання у контексті їх професіоналізації та набуття фахових компетенцій дотепер, на жаль, не проводилося.

Метою роботи є доведення ефективності інноваційного дидактичного підходу у формуванні мотивації до професійного навчання курсантів ВНЗ МВС України шляхом застосування дидактичних засобів проблемного навчання.

Задля досягнення мети нами був проведений формуючий експеримент. Формуючий експеримент проводився протягом трьох років на базі факультету внутрішніх військ Національної академії внутрішніх справ. Загалом в ньому взяли участь 136 курсантів 1–4 курсів.

Для проведення педагогічного експерименту був розроблений комплекс занять з фахової навчальної дисципліни «Тактика внутрішніх військ», яка викладається у тісному зв'язку з іншими дисциплінами, перш за

все такими як тактика та інженерно-технічні засоби охорони. Тактика внутрішніх військ вивчається протягом чотирьох курсів.

Організація формуючого експерименту базувалась на психолого-педагогічних положеннях та досягненнях передового педагогічного досвіду, які засвідчують, що провідним напрямком формування мотивації навчальної діяльності є створення таких психолого-педагогічних умов, у яких курсант може зайняти активну особистісну позицію і в найбільш повній мірі проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності курсантів, яка виражалася хоча б в елементарних актах уваги, не може відбутися навіть найпростіший акт пізнання. Тому центральним моментом, на якому зосереджувалась наша увага, був розвиток навчальної мотивації, яка й визначає рівень навчально-пізнавальної активності курсантів.

У процесі організації формуючого експерименту ми орієнтувалися на результати констатуючого етапу дослідження, які засвідчили, що оптимальною є структура мотивації навчальної діяльності курсантів, у якій внутрішні мотиви (пізнавальний, самовдосконалення) органічно доповнюються позитивними зовнішніми (професійний, самоствердження та ін.). Оскільки навчальна діяльність є полімотивованою, неможливо забезпечити скільки-небудь значне зростання її продуктивності за рахунок ізольованого розвитку якогось одного типу мотивів. Крім того, напевно чи можливо виділити «чисту культуру» окремого мотиву або сформулювати його незалежно від інших. У зв'язку з цим для вирішення проблеми мотиваційного забезпечення навчальної діяльності курсантів ми обрали комплексний підхід, який полягав у створенні психолого-педагогічних умов для збалансованого розвитку внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання. При цьому одне з найважливіших завдань формуючого етапу дослідження полягало у розвитку в курсантів мотивів, що наділяють навчальну діяльність **позитивним** особистісним смислом, і зменшенні питомої ваги негативних мотивів, які спонукають до навчання заради уникнення певних неприємностей. Прибічники ідей активізації навчання інколи ігнорують даний

аспект мотивації, вважаючи, що основна проблема полягає в активізації пізнавальної діяльності курсантів незалежно від того, якими мотивами вона спонукається – позитивними чи негативними. Так, в деяких роботах по застосуванню методів активного навчання можна зустріти думку, що однією з особливостей останніх є примусова активізація мислення і діяльності суб'єктів навчання. Сутність цієї особливості вбачається в тому, що кожний студент безперервно спонукається до активної діяльності, не може не бути активним, незалежно від того, бажає він цього чи ні. Однак напевно чи можна погодитися з тим, що активна розумова діяльність може бути вимушеною, нав'язаною всупереч бажанням курсанта. Якщо навіть за зовнішніми ознаками така діяльність і може виглядати активною, скоріше за все вона являє собою імітацію активності. Важко припустити, що вимушена, примусова навчальна діяльність може насправді викликати активну і продуктивну пізнавальну діяльність.

Спонукальною основою активної навчальної діяльності повинна бути не вимушеність, а *прагнення* курсантів вирішити проблему, пізнати істину, довести, заперечити, проявити себе тощо. Лише за цих умов їх активність буде вмотивованою і продуктивною.

Отже, характеризуючи спонукальну цінність різних мотивів навчальної діяльності курсантів, ми протиставляємо не стільки внутрішні мотиви зовнішнім, скільки позитивні (мотив самоствердження, професійного вдосконалення, досягнення, спілкування та ін.) – негативним (прагнення уникнути негативних оцінок, доган, зниження самооцінки, будь-яких інших негативних наслідків). На позитивні і негативні поділяються лише зовнішні мотиви навчання, оскільки внутрішні є позитивними за своєю природою (пізнавальний, самовдосконалення). Таким чином, ми вважаємо, що в умовах навчання у вищих закладах освіти слід розвивати у курсантів не лише внутрішні, зокрема пізнавальні мотиви, які мають безпосереднє відношення до процесу і результатів навчально-пізнавальної діяльності, але й зовнішні стосовно змісту навчальної діяльності мотиви, що надають

останній смислу *досягнення особистісно значущих цілей*.

Слід звернути увагу на те, що у педагогічній літературі часто спостерігається упережене ставлення до зовнішніх мотивів навчальної діяльності і водночас підкреслюється особлива цінність внутрішніх, провідна роль серед яких надається, як правило, пізнавальному інтересу. Саме пізнавальна мотивація багатьма психологами і педагогами вважається найбільш адекватною навчальній діяльності учнів загальноосвітніх шкіл і студентів вищих навчальних закладів. Не применшуючи значення останньої, ми вважаємо невиправданою певну недооцінку ролі зовнішніх мотивів у спонуканні навчальної діяльності, особливо курсантів вищих навчальних закладів. Така позиція виглядає сумнівною, оскільки ігнорує специфіку і завдання педагогічного процесу, що здійснюється в рамках вищих навчальних закладів і має чітко виражену професійну спрямованість. Орієнтація на широкі пізнавальні і навчально-пізнавальні мотиви в найбільшій мірі відповідає завданням загальноосвітньої школи, яка покликана забезпечити загальний пізнавальний розвиток учнів, засвоєння ними основ наук. Педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, передбачає вихід за межі навчальної діяльності і пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього спеціаліста професійних мотивів. Одним з основних завдань професійної освіти є забезпечення поступового переходу курсантів від актуально здійснюваної навчальної діяльності до професійної. Навчання у вузі не може зводитись лише до засвоєння знань, а повинно бути формою особистісної активності, яка забезпечує формування професійно необхідних якостей спеціаліста. У своєму дослідженні ми прагнули створити такі дидактичні умови, щоб пізнавальна мотивація стала початком розвитку професійної мотивації і професійної спрямованості особистості майбутнього офіцера. На початку навчання у вузі курсант повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – курсантом, тобто навчальна діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій та за-

собів. З позицій загально-психологічної теорії діяльності такий перехід вимагає передусім трансформації мотивів. Оскільки діяльності навчання найбільш релевантні пізнавальні мотиви, а практичній діяльності – професійні, то перехід курсантів від навчально-пізнавальної діяльності до професійної значною мірою є проблемою трансформації пізнавальних мотивів у професійні. Отже, проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу у вищому навчальному закладі системи МВС полягає не просто у формуванні у курсантів внутрішніх спонукань діяльності навчання, але й у розвитку професійної мотивації, необхідної для становлення особистості майбутнього спеціаліста.

Враховуючи полімотивований характер навчальної діяльності та керуючись комплексним підходом до її формування, ми виділили наступні психолого-дидактичні умови стимулювання пізнавальної активності курсантів та розвитку їх навчальної мотивації:

- 1) проблемність навчального змісту, форм та методів проведення занять;
- 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) ігрова форма проведення занять;
- 4) професійна спрямованість навчання.

Перші два визначені напрями формування мотивації навчання орієнтовані в першу чергу на стимулювання і розвиток внутрішніх мотивів навчальної діяльності курсантів (пізнавальний інтерес, мотив самовдосконалення, творчої самореалізації). Інші напрями були зорієнтовані головним чином на розвиток зовнішніх позитивних мотивів, які надають навчальній діяльності курсантів смислу досягнення зовнішніх стосовно її змісту але особистісно важливих для них цілей (мотив професійного становлення, самоствердження, спільної творчої діяльності).

Розвиток пізнавальної мотивації у процесі формуючого експерименту забезпечувався шляхом послідовної реалізації у викладанні фахової дисципліни «Тактика внутрішніх військ» принципу **проблемності**. Шляхом постановки завдань, які поступово ускладнювалися, у свідомості курсантів створювалися такі проблемні ситуації, для виходу з яких (для прийняття рішення або знаходження відповіді) їм не вистачало наявних знань, і

вони змушені були самі з дозованою допомогою викладача відкривати нові знання і способи діяльності. Таким чином, нові знання курсанти одержували не в готовій формі від викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Вони виступали немов би особистим відкриттям курсанта, продуктом його власних узагальнень і висновків, власної пізнавальної роботи.

Творчий характер діяльності сам по собі є потужним стимулом до пізнання не лише в навчальному процесі, але й у будь-якій професійній сфері. Реалізація принципів проблемного навчання і дослідницького характеру навчально-пізнавальної діяльності дозволяла пробудити у курсантів творчий інтерес, а це в свою чергу спонукало їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Творчий пошук захоплював, спонукав до заглиблення в суть досліджуваних проблем, що забезпечувало самостійне відкриття нового, викликало радість пізнання. Курсант у своїй діяльності немов би відтворював процес наукового відкриття, що призводило до продуктивних результатів і водночас створювало потужний стимул пізнавальної активності.

Особливості застосування принципу проблемного навчання у вищій вимагають специфічних форм проведення занять, педагогічних прийомів і методів. У процесі формуючого експерименту ми використовували наступні форми активного навчання: лекція-бесіда або діалог з аудиторією; лекція-дискусія; лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку; лекція з застосуванням елементів «мозкової атаки»; лекція з розбором мікроситуацій; лекція-консультація; групова консультація («прес-конференція») і ін.

Ефективність всіх форм занять забезпечувалася передусім змістом навчального матеріалу, його науковістю, глибиною і актуальністю. Дохідливість і переконливість викладання досягалися поєднанням у навчальному процесі різноманітних методів і засобів навчання. За допомогою аудіовізуальних засобів реалізовувались, наприклад, такі класичні методи навчання, як розповідь і демонстрація. Пояснення сутності тих чи інших явищ, доповнене зоровим образом (малюн-

ком, діаграмою, схемою, кресленням, фільмом), з одного боку, економить час передачі необхідної інформації, з іншої – підвищує ступінь її засвоєння курсантами, бо слухове сприймання доповнюється зоровим. За допомогою наочних засобів, техніки зворотного зв'язку (у тому числі засобів програмованого навчання) значно розширюються можливості управління навчальним процесом, мотивацією навчання.

Розглянемо більш детально декілька форм проведення лекційних занять, що дають можливість підвищити мотивацію навчальної діяльності курсантів.

Лекція-бесіда, або «діалог з аудиторією» є найбільш поширеною і порівняно простою формою активного включення курсантів до навчального процесу. Вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Її перевага полягає в тому, що вона дає можливість привернути увагу курсантів до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Бесіда як метод навчання відома ще з часів Сократа. Ефективність цього методу в умовах групового навчання інколи знижується через те, що не завжди вдається залучити всіх курсантів до обопільного обміну думками. Участь курсантів у лекції-бесіді можна забезпечити за допомогою різних прийомів. Нами практикувався, зокрема, такий з них як *запитання до аудиторії*. На початку лекції і у її ході викладач задає курсантам питання, призначені не для контролю засвоєння знань, а для визначення рівня знань курсантів з розглядуваної проблеми, їхньої готовності до сприймання нового матеріалу. Адресувалися запитання до всієї аудиторії. Курсанти відповідали з місць. Для економії часу питання формулювалися так, щоб на них можна було дати однозначну відповідь. З урахуванням відповідей викладач будує свої подальші міркування, маючи при цьому можливість найбільш доказово викласти чергову тезу лекції.

Питання можуть бути як репродуктивними, призначеними для зосередження уваги курсантів на окремих нюансах теми, так і проблемними. Ми використовували своєрід-

ний прийом, що базується на принципах проблемного навчання. Курсанти, обмірковуючи відповідь на задане запитання, одержують можливість самостійно дійти висновків і узагальнень, які викладач повинен був повідомити їм як нові знання, або зрозуміти глибину і важливість обговорюваної проблеми, що у свою чергу підвищує їх інтерес і стимулює пізнавальну діяльність.

Добре зарекомендувала себе і така форма активізації пізнавальної діяльності курсантів як *лекція з елементами «мозкової атаки»*.

Викладач пропонує курсантам спільно вивести те або інше правило, комплекс вимог або закономірність процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду і знань аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи висловлені пропозиції, він завдяки цьому підводить під колективний досвід теоретичну базу, систематизує його і «повертає» курсантам вже у вигляді «спільно виробленої» тези. Наприклад, по ходу лекції можна запропонувати курсантам сформулювати свої вимоги і пропозиції щодо підтримання в підрозділі високої бойової готовності або організації бойової, гуманітарної та виховної роботи в роті.

При читанні лекції в традиційній формі викладач сам перерахував би ці вимоги. Економія часу при цьому лише уявна. Адже завдання викладача полягає не лише в тому, щоб повідомити курсантам корисну інформацію, але передусім в тому, щоб переконати в її необхідності і зробити керівництвом до дії. Для цього часу шкодувати не варто. А зекономити його можна і на іншому. Наприклад, не зупинятися в лекції на деталях, розглянути лише головне і спрямувати курсантів до відповідної літератури з даного питання.

У ході лекції викладач може не лише використовувати відповіді курсантів на його питання, але й організувати вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Такий прийом отримав назву *лекції-дискусії*. Він дає можливість поживити навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність аудиторії і, що дуже важливо, управляти колективною пізнавальною діяльністю групи. Такий ефект досягається лише при правильному підборі питань для дискусії і вмілому, цілеспрямованому керуванні нею.

Для обміну думками можна поставити, наприклад, такі питання: вимоги до сучасного правоохоронця, методи і прийоми управлінського впливу в правоохоронній діяльності, ефективні шляхи і способи керування підрозділами в повсякденному житті тощо. Після короткого обговорення поставлених питань викладач підводить підсумок і продовжує лекцію.

Ефективною формою активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів є *лекція з розбором конкретних ситуацій*. За формою вона подібна до лекції-дискусії, однак на обговорення викладач виносить не питання, а конкретну ситуацію. Як правило, така ситуація описувалася нами усно. Її виклад був дуже стислим, але містив достатню інформацію для оцінки і обговорення характерного явища. Курсанти аналізували і обговорювали ситуацію спільно, всією аудиторією. Викладач при цьому намагався активізувати участь всіх курсантів у обговоренні, з'ясував їх ставлення до суджень колег, пропонував висловити власну позицію, «зіштовхував» між собою різні думки і розвивав таким чином дискусію, прагнучи спрямувати її в потрібне річище. Після цього, спираючись на правильні висловлювання і аналізуючи неправильні, ненав'язливо але переконливо підводив аудиторію до колективного висновку або узагальнення.

Інколи обговорення мікроситуацій використовувалося як своєрідний вступ до наступного фрагменту лекції. Це давало можливість зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання нового матеріалу.

У процесі проведення занять з тактики внутрішніх військ ми використовували також *лекції-консультації*. Вони проводились у випадках, коли тема мала суто практичний характер. Після стислого викладу основних питань теми курсантам пропонувалось задавати викладачу запитання. Відповідям на них відводилося до 50% навчального часу. В кінці заняття проводилась невелика дискусія – вільний обмін думками, що підсумовувався викладачем.

Якщо обсяг теми був досить великим і лекцію недоцільно було об'єднувати з кон-

сультациєю, останній присвячувалося спеціальне заняття. Запитання курсантів у цьому випадку збирались заздалегідь у письмовій формі. Перша частина заняття проводилася також у вигляді лекції, яку викладач будував у формі відповідей на запитання курсантів, доповнюючи і розвиваючи їх. Друга частина заняття складалася з відповідей на усні запитання, вільного обміну думками.

Мотивація навчальної діяльності курсантів помітно зростала з включенням до навчального процесу лекцій проблемного характеру. На таких заняттях процес пізнання курсантів наближався до пошукової, дослідницької діяльності. В результаті забезпечувалось досягнення трьох основних цілей: засвоєння курсантами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету і професійної мотивації.

На відміну від змісту інформаційної лекції, який подається викладачем з самого початку як відомий навчальний матеріал, що потребує лише запам'ятовування, на проблемній лекції нове знання вводиться як невідоме для курсанта. Цей дидактичний прийом сприяв створенню у курсантів ілюзії «відкриття» вже відомого в науці. Курсанти не просто засвоювали необхідну інформацію, а переживали її засвоєння як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання.

Особливої уваги ми приділяли створенню проблемних ситуацій. За своєю природою проблемна ситуація являє собою такий психічний стан пізнавальної взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, який характеризується потребою та зусиллями курсантів виявити, «відкрити» і засвоїти нові, ще невідомі для них знання, які містяться в навчальному предметі і необхідні для розв'язання навчального завдання.

Проблемна ситуація не зводиться ні до характеристики суб'єктивного стану курсантів, які переживають деякі інтелектуальні труднощі, ні до особливостей навчального матеріалу. Проблемна ситуація – це сукупність параметрів, які характеризують стан суб'єкта навчальної діяльності та його оточення. Включення до проблемної ситуації можна охарактеризувати як стан людини, яка

задає сама собі питання про невідомі для неї знання, способи діяльності чи принципи розв'язання навчального завдання. Наявність таких запитань є свідченням зародження мислення курсантів у процесі взаємодії з пізнавальним об'єктом.

Ми прагнули, щоб зміст проблемних лекцій відображав найновіші досягнення педагогічної науки і передової практики, об'єктивні суперечності на шляху наукового пізнання. У зв'язку з цим, нами відбиралися вузлові, найважливіші розділи курсу, які у своїй сукупності складали основний концептуальний зміст навчальної дисципліни «Тактика внутрішніх військ».

Особлива увага зверталась на те, щоб навчальні проблеми були доступні за складністю курсантам, враховували їх пізнавальні можливості, перебували у руслі навчального предмету і були значущими для засвоєння нового матеріалу та професійного становлення майбутніх офіцерів. Ми намагалися так будувати виклад навчального матеріалу, щоб розкрити перед курсантами логіку розвитку найважливіших наукових ідей і положень тактики внутрішніх військ.

За допомогою відповідних методичних прийомів (постановки проблемних та інформаційних питань, висунення гіпотез, їх підтвердження чи заперечення, звернення до курсантів по «допомогу» тощо) курсанти стимулювались до спільних роздумів, диспутів, які віднаходили своє продовження на наступних лекціях чи семінарах.

Найкраще це досягалось при дотриманні двох взаєпов'язаних умов:

- 1) реалізації принципу проблемності при відборі і дидактичному опрацюванні змісту навчального курсу до лекції;
- 2) реалізації принципу проблемності при розгортанні цього змісту безпосередньо на лекції.

Таким чином, перша умова реалізувалась викладачем у ході розробки системи пізнавальних завдань – навчальних проблем, у яких відображався основний зміст навчального предмету; друга – побудовою лекції як діалогічного спілкування викладача з курсантами. Залежно від методичного задуму лекції діалогічне спілкування конструювалось як живий діалог з курсантами на тих етапах, де та-

ке спілкування дидактично доцільне, або як внутрішній діалог, що є найбільш типовим для лекцій проблемного характеру. В останньому варіанті курсанти разом з викладачем (у внутрішньому діалозі з ним) ставили запитання і відповідали на них або фіксували питання у конспекті для наступного з'ясування в процесі самостійних занять, індивідуальної роботи та консультацій з викладачем або ж під час обговорення з іншими курсантами на семінарських заняттях.

Список використаних джерел

1. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артемова // Український

науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». — № 5. — 2011. — С. 43.

2. Бузунов Р. А. Початкові критерії набуття професіоналізму курсантами ВНЗ системи МВС / Р. А. Бузунов // Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності: зб. наук. праць. — Донецьк : ДЮІ, 2006. — № 1. — С. 109—121.
3. Кривуша В. І. Робота з кадрами в ОВС : навчально-методичний посібник / В. І. Кривуша, Ю. Б. Ірхін, Н. В. Лигун. — К. : РВЦ НАВС, 2012. — С. 145.
4. Синьов В. М. Соціально-педагогічна діяльність в ОВС : кадрова та виховна робота : навч.-метод. посіб. / В. М. Синьов, В. І. Кривуша. — К. : МП ЛЕ-СЯ, 2008. — С. 152.
5. Findley H. Evolution of and current trends in training [Електронний ресурс] / H. Findley, A. Reynolds, V. Davis, W. Belcher. — TroyUniversity, 2013. — Режим доступу: <http://www.aabri.com/NO2013 Manuscripts>. — Загол. з екрану. — Мова англ.

O. LUTSENKO

Kiev

FORMATION OF CADETS' MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY BY MEANS OF PROBLEM-BASED LEARNING

The article examines the possibility of using didactic models in problem-based learning system for police training that solves a number of educational and developmental tasks of the departmental law enforcement professional education. Application of teaching techniques and methods of problem-based learning allows to reach more qualitative level of students' professional motivation of higher educational establishments in Ukraine.

To achieve the aim we have had the formative experiment. The formative experiment was conducted during 3 years at the faculty of internal troops of the MIA of Ukraine. 136 cadets took part at this experiment of 1–4 years of study. The complex of lectures was developed in professional training course such as internal troops tactics.

We also considered some forms of lectures in details that give us the opportunity to enhance the cadets' educational motivation. We have explored such lectures as lecture-discussion, lecture with brainstorming elements, lecture with analysis of the specific situations, lecture-consultation.

Key words: motivation; problem education; vocational training; motivational sphere; professional orientation.

Е. В. ЛУЦЕНКО

г. Киев

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены возможности использования дидактических моделей проблемного обучения в системе подготовки кадров для органов внутренних дел, которые решают ряд воспитательных и развивающих задач ведомственного правоохранительного профессионального образования. Применение дидактических приемов и методов проблемного обучения позволяет вывести на более качественную ступень уровень профессиональной мотивации курсантов высших учебных заведений МВД Украины.

Ключевые слова: мотивация; проблемное обучение; профессиональное образование; мотивационная сфера; профессиональная направленность.

Стаття надійшла до редколегії 11.08.2015

УДК 37.013.42:159.9.019.4

А. ЛЯКІШЕВА

м. Луцьк

annamatsyuk@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ НОРМ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито теоретичні засади вивчення особливостей соціальних норм, які здатні виступати базисом у здійсненні процесу соціалізації професійно-орієнтованої особистості.

Актуальність теми зумовлена необхідністю поглибленого вивчення характеристик соціальних норм як чутливих орієнтирів розвитку і видозмін у суспільстві.

Метою статті є аналіз сучасних наукових підходів до вивчення особливостей соціальних норм як феномену, на основі якого відбувається процес соціалізації особистості.

Завдання статті: визначити наукові напрями вивчення сутнісних особливостей соціальних норм; розкрити значення проведених досліджень для підвищення результативності процесу соціалізації особистості.

Ключові слова: соціальні норми, культурні норми, нормативна регуляція, особистість, «типова особистість», правила поведінки, соціалізація.

У часи швидких змін, якими позначене сьогодення, змінюються звичні зразки поведінки, спосіб життя людини, прийнятий у суспільстві як норма. Така ситуація потребує нової «техніки існування», адже планування діяльності в соціальній сфері вимагає від особистості, по-перше, врахування «несталості» соціальної реальності, а по-друге – високої особистісної толерантності. У сукупності все це висуває перед особистістю чимало проблем з освоєння інструментальних технік взаємодії з новою дійсністю, з іншими людьми. Успішність їх розв'язання значною мірою залежить від умінь індивіда дотримуватися норм соціальної поведінки, яка забезпечується складною, системною детермінацією, в якій діалектично поєднуються два процеси. З одного боку, особистість усе повніше залучається до системи суспільних відносин; її зв'язки з людьми та різними сферами життя суспільства розширюються і поглиблюються, завдяки чому вона оволодіває суспільним досвідом, привласнює його, робить своїм надбанням. З іншого боку, долучаючись до різних сфер життєдіяльності суспільства, особистість набуває більшої самостійності, відносної автономності, тобто, відбувається її індивідуалізація – формування власного (унікального) способу життя, власної системи норм, яка й забезпечує регуляцію соціальної поведінки.

Серед зарубіжних дослідників, які тією чи іншою мірою вивчали різні аспекти та особливості соціальних норм як регуляторів соціальної поведінки, слід назвати Ч. Анковика, А. Бандуру, Е. Берна, М. Болдуїна, П. Жане, Дж. Келуджера, Д. Клері, К. Левіна, У. Мак-Дауголла, Я. Морено, Р. Морриса, А. Омото, В. Парето, Г. Полліо, М. Робера, Д. Роттера, М. Самнера, Х. Селену, Б. Скіннера, М. Снайдера, Д. Стока, Г. Тарда, Ф. Тильмана, Е. Толмена, Е. Фромма, Ш. Шварца, М. Шеріфа та ін.

Вагомий внесок у розкриття сутності взаємовідносин соціальних норм і соціальної поведінки особистості зробили Л. Аза, М. Александрова, Н. Бегека, І. Бех, В. Барков, А. Дмитрієв, Б. Зав'ялов, В. Калошин, А. Капська, В. Коцюбинський, Н. Крилова, О. Кушак, О. Лешер, В. Лісовський, Н. Мокляк, Л. Орбан-Лембрик, В. Панферов, В. Роменець, В. Харчева та ін.

Значення соціальних норм у соціальному становленні особистості розглядали, такі учені, як: М. Бобньова, К. Гавриловська, А. Деркач, Є. Єлкіна, Т. Кравченко, Н. Крейдун, О. Литвиненко, Є. Пеньков, В. Радул, В. Ядов та ін.

Проте достатньою мірою значення пізнання особливостей соціальних норм для успішного здійснення процесу соціалізації цілеспрямовано не відбувалось.

Мета статті – проаналізувати сучасні наукові підходи до вивчення особливостей соціальних норм як феномену на якому базується процес соціалізації особистості.

Універсальною формою соціальних факторів, які регулюють поведінку індивіда, є соціальні норми – керівний першопочаток, правило, зразок, прийняті в даній спільноті стандарти поведінки, що регламентують відносини між людьми. Соціальні норми різняться за своїм змістом, сферами дії, формі санкціонування, механізмам поширення, соціально-психологічним механізмом дії. Крім того, кожна регулююча нормативна система має свою специфіку застосування; вони різняться за інструментарієм, оцінюванням і способом буття, проявами суджень, дій, вчинків.

Детальний аналіз соціальних норм здійснила М. Бобньова, на думку якої, у найбільш загальному розумінні нормативна регуляція означає, що індивідові або групі в цілому приписується, «задається» певний – належний – вид поведінки, її форма, той чи інший спосіб досягнення мети, реалізації намірів тощо, «задаються» належна форма і характер відносин і взаємодії людей у суспільстві, а реальна поведінка людей і відносин членів суспільства та різних соціальних груп програмується й оцінюється відповідно до цих приписаних, «заданих» стандартів – норм [1, 3].

До сфери дії власне соціальних норм М. Бобньова відносить:

- 1) систему відносин, залежностей і взаємодій між великими соціальними групами, що входять у соціальну структуру суспільства, відносини між групами, породженими системою суспільного поділу праці, соціально-економічною формацією, політичними і правовими системами суспільства, демографічними й етнічними факторами;
- 2) систему відносин між номінальними і реальними організаційними групами, які формуються в межах спільнот, що виникають на основі виробничих і надбудовних відносин, відносин влади і підпорядкування тощо;
- 3) систему відносин влади і підпорядкування у спільнотах і групах [1, 19].

Норми, що використовуються в цих системах для регуляції поведінки і взаємодій учасників цих об'єднань, а також взаємодій груп у цілому, М. Бобньова називає соціаль-

ними нормами у найбільш чіткому сенсі. На основі загальноприйнятих, формалізованих, закріплених у правових кодексах соціальних норм відповідно до провідних ідеалів і цінностей суспільства формується велика кількість «вторинних», «похідних» соціальних норм, які фактично регламентують усі сторони життя суспільства, всі форми поведінки людей. Ці «вторинні», «похідні» норми, що є специфічними для різних сфер поведінки людей і відносин між ними, мають не меншу значущість для регламентації повсякденної реальної поведінки людей, ніж загальні. Оволодіння системами цих норм, дотримання їх у реальній повсякденній поведінці детермінує всі форми взаємовідносин і дій людей у процесі безпосереднього спілкування, під час вибору цілей і способів їх досягнення в повсякденному житті [1, 3].

У більш широкому сенсі соціальні норми можуть бути визначені як стандарти діяльності і правила поведінки, які репрезентуються суспільством, регулюються і підтримуються за допомогою санкцій, смислові моральні й правові принципи, інтеріоризовані та ієрархізовані людиною відповідно до її статусу в кожній із соціальних інституцій, до яких вона залучається в процесі своєї життєдіяльності. Соціальні норми виконують функції оцінки та орієнтації особистості, спільноти. Вони здійснюють регулювання поведінки і соціальний контроль за поведінкою; мають чітко виражений вольовий характер, тобто є не тільки виявом думки, а й виявом волі. При цьому, на відміну від індивідуального волевиявлення, норма виражає типові соціальні зв'язки, дає типовий масштаб поведінки. Вона не лише оцінює та орієнтує подібно до ідей, ідеалів, а й приписує. Її характерною рисою є імперативність – поєднання оцінки і припису.

Соціальна норма є загальною для всього мікросередовища. Коли ця норма застосовується окремою людиною в різних ситуаціях і різними людьми в одній і тій самій конкретній ситуації, виникає велика різноманітність індивідуальних оцінок міри дотримання або порушення соціальної норми. Завдяки співвіднесенню соціальної норми з конкретними ситуаціями, створюються різні індивідуальні

шкали оцінок відповідно до умов формування. Тому, як зазначає В. Радул, «загальна соціальна оцінка середовища стає можливою лише тоді, коли індивідуальні шкали оцінок категоризуються, окремі конкретні ситуації, в яких застосовується соціальна норма, зводяться до кількох загальних категорій. У результаті такої категоризації виникає колективна шкала соціальних оцінок». Отже, констатує науковець, «колективна шкала соціальних оцінок – необхідна умова відповідності індивідуальних дій загальним соціальним нормам» [8, 28].

Певний рівень «філософського-світоглядних узагальнень, які, стаючи переконаннями, життєвими принципами, визначають поведінку і характер діяльності особистості в змістових і цільових настановленнях людини» розуміє під нормою соціальної поведінки О. Литвиненко [6, 26].

Згідно з енциклопедичним визначенням, соціальні норми – це засоби соціальної регуляції поведінки індивіда і груп, «сукупність фіксованих у вербальній, знаковій чи символічній формі очікувань та вимог соціальної спільності (групи, організації, класу, нації, суспільства загалом) до своїх членів стосовно головної спрямованості їх діяльності (поведінки) як представників даної спільності» [3, 853]; це правило, зразок дії чи міра припустимої (дозволеної чи обов'язкової) поведінки, діяльності людей чи соціальних груп, яка є офіційно встановленою або склалася на тому чи іншому етапі розвитку суспільства.

Отже, соціальні норми – це правила, які містять вимоги суспільства, соціальної групи до поведінки особи, групи в їх взаємовстановленнях одне до одного, до соціальних інститутів, суспільства загалом. Регулюючий вплив норм на поведінку полягає в тому, що вони встановлюють межі, умови, форми поведінки, характер відносин, мету й засоби її досягнення. Унаслідок того, що норми передбачають і загальні принципи поведінки, і конкретні її параметри, вони можуть містити більш повні моделі, еталони належного, ніж інші цінності. Порушення норм зумовлює виникнення більш конкретної і чіткої негативної реакції з боку соціальної групи, суспільст-

ва, його інституційних форм, яка спрямована на подолання поведінки, що відхиляється від норми. Тому норми є доволі дієвим способом забезпечення порядку, стійкості суспільства. Тобто, якщо «норма» – це зразок поведінки, то «соціальна норма» – це зразок і правила поведінки в суспільстві [4, 54].

Мотиваційний механізм дії соціальних норм на особистісному рівні визначає єдність трьох моментів: 1) знання соціальної норми та її усвідомлення; 2) бажання реалізувати (мотив); 3) сама дія, тобто реальна поведінка. Вплив соціальних норм на особистість відбувається винятково через її внутрішні фактори – інтелектуальні, емоційні та вольові, соціально ціннісні орієнтації, оціночні критерії, погляди і прагнення [7].

Дослідники, які звертаються до розгляду цих механізмів, важливе значення надають розкриттю сутності «модальної особистості», «типової особистості», під якою зазвичай розуміють тип особистості, що виникає внаслідок дії певної системи соціалізації і соціального контролю, внаслідок розвитку особистості в певних соціальних, етнічних, культурних, екологічних, історичних та інших умовах [9, 89].

У культурантропології «модальна особистість» визначається як типова система рис, що виникає в певній культурі. Вихідна теза цього підходу полягає в тому, що в кожному суспільстві існує «основна особистісна структура», яка більшою чи меншою мірою властива всім його членам, адже вони формуються і розвиваються під впливом єдиної культурної практики. Завдяки входженню індивіда в рідну культуру (інкультурації) відбувається набуття ним загальної культурної компетентності, яка передбачає засвоєння насамперед ціннісних орієнтацій і преференцій, прийнятих у суспільстві. Будь-яка культура імпліцитно несе в собі нормативний образ людини, що існує на рівні суспільної та індивідуальної свідомості щодо необхідних особистісних якостей і властивостей.

Саме культура визначає ставлення суспільства до соціального становлення індивіда: підтримку чи заперечення його активності, визначення сфер її прояву, орієнтацію на колективні чи індивідуальні досягнення, інтернальний чи екстернальний локус контролю,

структуру «Я-концепції». Знання культури дає змогу певним чином передбачити значну кількість дій будь-якого її носія. І якщо з теоретичного погляду можна уявити відсутність взаємозв'язку між соціальними нормами, прийнятими в конкретній культурі, та особистісними настановленнями, які їх заперечують, то в реальному житті для більшості людей перебування в такому стані зумовлює значні труднощі [4].

Культурні норми найбільшою мірою порівняно з іншими видами соціальних норм виробляються відповідно до типу і характеру структури спілкування, для відтворення і підтримки цієї структури. Залучення людини в культуру даної спільноти або групи здійснюється насамперед за рахунок освоєння та реалізації нею норм спілкування. Лише «реалізація в поведінці і в особистісній нормативній системі культурних норм даної спільноти робить людину представником даної спільноти або групи. Людина ... стає членом своєї культурної групи лише оволодіваючи й реалізуючи в своїй поведінці її норми» [1, 23].

Можливість розведення понять «модальної» і психологічної особистості засвідчує, що інтерпретація поняття «модальна особистість» як «продукту» й «умістилища» соціальних норм не вирішує питання щодо психологічних механізмів і закономірностей дії соціальних норм на власне психологічному, особистісному рівні. До особистісних норм належать норми, які стосуються не «модальної», а психологічної особистості й регламентують її поведінку як суб'єкта соціальних відносин.

Щодо психологічних механізмів, які опосередковують взаємодію особистості та системи соціальних норм, традиційно виокремлюють такі, як: інтеріоризація норм (інтерналізація) – процеси особистісного засвоєння соціального досвіду (соціальних норм) у процесі навчання та виховання, онтогенетичного розвитку людей; екстеріоризація – перетворення суб'єктних потенцій у реальний акт діяльності, поведінки, актуалізація особливих структурних ланок і компонентів особистісної свідомості й психіки як передумов виникнення соціальної поведінки [5, 81].

На думку М. Бобньової, для розкриття

соціальних механізмів дії соціальних норм необхідна інформація про:

- 1) зміст норм і систем норм, які діють у даному суспільстві і в даній організації;
- 2) специфіку і причини формування та використання в даному суспільстві і в даній організації тих чи тих норм;
- 3) поширення тих чи тих норм;
- 4) характер соціальних факторів, які зумовлюють те, що в даному суспільстві чи в даній організації діють певні норми;
- 5) характер і зміст конкретних соціальних функцій, що здійснюються тими чи іншими нормами та їх системами;
- 6) процес формування норм – нормотворчість, про те, які норми і якими групами «задаються», кому вони адресовані, чому і з якою метою «задаються» саме ці за змістом і функціям певні норми;
- 7) те, хто є носієм тих чи тих норм;
- 8) основні соціальні оцінки, які можна дати тим чи іншим нормам [1, 172].

Водночас, як засвідчує щоденна практика, усвідомлені наміри людей далеко не завжди узгоджуються з їхньою реальною поведінкою. Ще більша невідповідність спостерігається між висловленими (вербальними) програмами і планами дій та реальними вчинками. Із загальносоціологічного погляду, названа невідповідність пояснюється відмінностями в змісті та структурі індивідуальних і суспільних інтересів. Перші постають передумовою індивідуальних «поведінкових програм», тоді як другі створюють нормативні приписи, які часом не узгоджуються з першими. Вирішення цієї суперечності досягається шляхом усунення суттєвих відмінностей між суспільними та особистісними інтересами.

У більш конкретних підходах до розгляду соціальної поведінки ця проблема конкретизується шляхом співвіднесення цінностей суспільства (або певної соціальної групи) та ціннісних орієнтацій індивідів, їхніх рольових приписів і ставлення до означених цінностей (прийняття чи неприйняття ролі), нормативних вимог ситуації і реальним дотриманням відповідних норм. У процесі своєї життєдіяльності люди постійно стикаються з необхідністю узгодження цінностей, норм і рольових приписів, засвоєних в одній сфері діяльності, з вимогами, що діють в іншій сфері; іноді їм доводиться шукати компроміс між

бажанням діяти відповідно до норм поведінки, прийнятих у даному середовищі, й очікуваннями з боку тих, хто не належить до цього середовища, але постає для них авторитетом, з чією оцінкою вони рахуються в першу чергу [9, 10].

На думку К. Гавриловської, психологічними механізмами нормативної регуляції соціальної поведінки є: перцептивний (соціальна перцепція системи соціальних норм особистості); легітимаційний (суб'єктивна легітимація соціальних норм), мотиваційний (мотивація активності особистості у системі соціальних норм). Сприймання системи соціальних норм, на її думку, слід вивчати в рамках соціальної перцепції. Сприймання нормативної системи особистістю можна визначити як відображення у психіці особистості елементів цієї системи у сукупності їх якостей та частин, що можуть бути сприйняті у певний момент життєдіяльності [2].

Суб'єктивна легітимація соціальних норм є психологічним механізмом функціонування особистості в системі соціальних норм, оскільки: легітимація включає такі психічні процеси, як відображення соціальної норми, певні мислительні операції, спрямовані на встановлення співвідношення цієї норми з реально існуючими інтересами, настановленнями, цінностями, життєвими планами особистості. Легітимація пов'язана з такими психічними станами, як задоволення, якщо соціальна норма відповідає уявленням особистості про соціальну справедливість і готовність реалізувати в поведінці цю норму; або ж стан когнітивного дисонансу: в тому випадку, якщо існуюча соціальна норма суперечить уявленням особистості про соціальну справедливість. Рівень легітимації соціальних норм зумовлює поведінку особистості, її вибір способів задоволення актуальних потреб; вибір мотиву активності, що у кожній конкретній ситуації стає сенсотворним.

Аналіз результатів досліджень сутнісних ознак соціальних норм ученими в галузі соціології, психології, педагогіки засвідчив, що вони є незамінними атрибутами здійснення процесу соціалізації особистості. Загалом со-

ціальна норма виступає формалізованим регулятором поведінки індивіда, який діє ззовні – через традиції, релігійні настанови, правила етикету, юридичні закони тощо. Особистість має підкорятися таким нормам навіть на етапі, коли не розуміє їхнього сенсу, доцільності, відповідності власним інтересам. Це той об'єктивний орієнтир, який врешті має усвідомити особистість і визнати за власні необхідні устої. Проблема сприйняття особистістю соціальних норм як основи її успішної соціалізації та взаємодії в соціумі має перспективу подальших наукових досліджень у соціально-педагогічній сфері.

Список використаних джерел

1. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Исидоровна Бобнева. — М.: Наука, 1978. — 311 с.
2. Гавриловська К. Мотивація активності особистості у системі соціально-правових норм / К. Гавриловська // Психологічні перспективи. — Луцьк: Ред-вид. відд. «Вета» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки. — 2003. — Вип. 4. — С. 38—43.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Кравченко Т. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: [монографія] / Тамара Кравченко. — К.: Фенікс, 2009. — 416 с.
5. Крейдун Н. Г. Нормативна регуляція поведінки особистості: психологічний аспект / Н. Г. Крейдун // Вісник Харківського національного ун-ту. Серія «Психологія». — 2010. — № 913. — С. 81—82.
6. Литвиненко А. А. Формирование норм социального поведения учащихся учреждений начального профессионального образования: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / А. А. Литвиненко. — М., 2000. — 163 с.
7. Пеньков Е. М. Социальные нормы регуляторы поведения личности. некоторые вопросы методологии и теории / Е. М. Пеньков. — М.: Мысль, 1972. — 198 с.
8. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / В. В. Радул. — Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. — 256 с.
9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [под ред. В. А. Ядова]. — Л.: Наука, 1979. — 202 с.

A. LYAKISHEVA
Lutsk

SOCIAL TEACHING FOR UNDERSTANDING NATURE OF SOCIAL NORMS REGULATION INDIVIDUAL BEHAVIOR

The article deals with the theoretical background study of the characteristics of social norms that can act basis in the implementation process of socialization.

Relevance of the topic due to the need in-depth study of the characteristics of social norms as benchmarks sensitive development and modifications in society.

The article is an analysis of modern scientific approaches to the study of the characteristics of social norms as a phenomenon on which the process of socialization.

Objective of the article: identify research areas study the essential features of social norms; reveal the importance of the research to improve the efficiency of the process of socialization.

Key words: social norms, cultural norms, normative regulation, personality, «typical person» rules of behavior, socialization.

А. ЛЯКИШЕВА
г. Луцк

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрыты теоретические принципы изучения особенностей социальных норм, которые способны выступать в качестве базиса осуществления процесса социализации личности.

Актуальность темы предопределена необходимостью углубленного изучения характеристик социальных норм как чувствительных ориентиров развития и видоизменений в обществе.

Целью статьи является анализ современных научных подходов к изучению особенностей социальных норм как феномену, на основе которого происходит процесс социализации личности.

Задания статьи: определить научные направления изучения сущностных особенностей социальных норм; раскрыть значение проведенных исследований для повышения результативности процесса социализации личности.

Ключевые слова: социальные нормы, культурные нормы, нормативная регуляция, личность, «типичная личность», правила поведения, социализация.

Стаття надійшла до редколегії 01.07.2015

УДК 37.091.12.011.3-051

І. Є. МАКАРЕНКО

м. Кривий Ріг

i.makarenko@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА САМООЦІНКА ПЕДАГОГА ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЙОГО САМОЕФЕКТИВНОСТІ

У статті проаналізовано роль професійно-особистісної самооцінки педагога у формуванні його самоефективності. Подано порівняльну характеристику істотних ознак самоефективності та самооцінки особистості. Встановлено взаємозв'язок між різними видами самооцінки вчителів та рівнями їх педагогічної самоефективності. Акцентовано увагу на взаємозв'язку педагогічної самоефективності як підструктури самосвідомості з іншими особистісними когнітивними конструктами.

Ключові слова: самоефективність, самооцінка, педагогічна самоефективність, професійно-особистісне самовдосконалення вчителя, рефлексія.

Нині етап розбудови незалежної української держави на шляху модернізації у відповідності до вимог Болонської декларації ознаменувався переосмисленням проблеми удосконалення професійної майстерності педагогічних і керівних кадрів, на які покладена відповідальна роль щодо реалізації інноваційних нововведень у галузі вітчизняної освіти.

Особливої значущості набуває проблема розвитку творчої особистості вчителя, здатного до постійного самовдосконалення, ефективною самореалізації.

Постає питання щодо розвитку у сучасного педагога механізмів саморозвитку, саморегуляції тощо. Прагнення до педагогічної самоефективності передбачає спрямованість вчителя на розвиток професійної компетентності, розкриття власного професійно-особистісного потенціалу, що неминуче веде до подальшого самовдосконалення.

Водночас, інтенсивність процесу саморозвитку особистості та прояву її особистісних якостей значною мірою залежить від уміння людини правильно оцінити свої потреби, інтереси, можливості.

У зв'язку з цим, досліджувана проблема ролі професійно-особистісної самооцінки педагога у формуванні його самоефективності є актуальною для сучасної педагогічної теорії та практики.

Мета статті – проаналізувати роль професійно-особистісної самооцінки педагога у формуванні його самоефективності.

Різноманітні аспекти проблеми професійної діяльності вчителя відображені у наукових працях вітчизняних (І. Бега, Н. Бібік, В. Бондаря, О. Виговської, І. Зязюна, О. Падалки, О. Савченко та ін.) та зарубіжних (Р. Бернса, Ю. Кульневича, П. Підкасистого та ін.) дослідників.

Розробка проблеми самоефективності вітчизняними науковцями лише розпочинається (І. Галицька, Т. Кремешна, Т. Маланьїна, В. Тимошенко, О. Фаст та ін.). Водночас, зарубіжними науковцями визначено сутнісну та структурну характеристики педагогічної самоефективності на засадах компетентнісного підходу (С. Браун, Т. Клірі); виокремлено сутнісні характеристики цього феномену (А. Бандура); проаналізовано механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх педагогів (Г. Гайтс, Д. Пудель).

Проблема самооцінки знайшла широке висвітлення у численних наукових джерелах. Так проблемам соціально-психологічної природи самооцінки присвячені праці Б. Ананьєва, А. Спіркіна, О. Шорохової. Водночас, дослідження структури самооцінки описані у працях Т. Андрущенко, В. Горбачової, О. Молчанової, Н. Трунової тощо. Окрім цього, приділена увага проблемі рефлексивності самооцінки (Т. Андрущенко), її дифузності та диференційованості (Н. Енкудінова).

У педагогіці самоефективність є новою науковою категорією і найчастіше витлумачується через співвідношення родових

понять: ефективність – успішність – результативність [3].

А. Бандура підкреслює, що «тільки людина зі стійкою самоєфективністю здатна до осмислення своїх дій, поведінки, критичної їх оцінки та побудови ієрархізованої системи цілей та засобів їх досягнення і усвідомленого втілення їх в життя» [1]. Ми погоджуємося з думкою А. Бандури, що самоєфективність включає два компоненти: навички (компетентності), необхідні для досягнення успіху та позитивну самооцінку компетентностей [1, 322].

У тому випадку, коли індивід переконаний в успішності здійснення власної поведінки задля досягнення очікуваного результату говорять про його самоєфективність. Водночас, якщо ефективність діяльності визначається лише об'єктивно, як відношення певних затрат до отриманого результату, то самоєфективність є суто особистісною характеристикою. У зв'язку з цим, формування самоєфективності тісно пов'язане з важливими властивостями особистості у процесі її професійного становлення.

Самоєфективність не може існувати до того, як у людини сформується комплекс особистісних якостей, що забезпечують ефективність життєдіяльності людини. Спочатку повинні бути вироблені ці якості, щоб потім з'явилася самоєфективність як уявлення про них та впевненість у тому, що вони можуть бути з успіхом використані у різних життєвих ситуаціях.

У психологічній науці самоєфективність розглядається як певна підструктура самосвідомості, що, в свою чергу, пов'язана з іншими компонентами і процесами (уявленням про себе (Я-концепція), самооцінкою, самоставленням, рефлексією тощо). Зважаючи на це, виокремимо специфіку феномена «самоєфективність» у порівнянні з вищенаведеними особистісними когнітивними конструктами.

Я-концепція визначається як загальне уявлення людини про себе, що ґрунтується на досвіді взаємодії з навколишнім середовищем та оцінках авторитетних для індивіда [9]. М. Гайдар розглядає Я-концепцію як основу для виникнення самоєфективності, оскільки вона є джерелом уявлень людини

щодо себе й, зокрема, стосовно того, якою вона буде, як вона себе проявить у майбутніх життєвих обставинах [5].

Водночас, якщо Я-концепція має як позитивну так і негативну модальність, то самоєфективність – лише позитивну (орієнтація на успішне виконання поставлених завдань). Окрім цього, якщо Я-концепція більш ємнісне поняття, то самоєфективність завжди «прив'язана» до конкретної діяльності, компетентності особистості в конкретній галузі.

Самоєфективність – це результат, а не власне сам процес вироблення того чи іншого судження про свої можливості впоратись з якоюсь діяльністю. У цьому корінна відмінність самоєфективності від рефлексії, яка є процесом, включеним у саморегуляцію і яка пронизує усі компоненти самосвідомості [4].

Якщо рефлексія пов'язана з минулим, то самоєфективність – із майбутнім. Рефлексуючи, людина повертається в минуле, спираючись на наявний досвід, роздумує про себе і досліджує сама себе. Самоєфективність передбачає спрямованість у майбутнє, тому тут об'єктом самосвідомості є ті особливості та можливості, які особистості потрібно буде реалізувати в майбутніх ситуаціях і в ефективності яких вона впевнена.

Самоставлення Р. Пантелеев визначає як емоційно-оціночну систему, яка відображає більш чи менш стійку ступінь позитиву чи негативу у ставленні індивіда до самого себе [7]. Часто через страх змінити ставлення до себе з-за очікування невдачі суб'єкт обмежує власну активність, не бере на себе відповідальності за ситуацію. Самоєфективність же завжди втілюється у реальній поведінці, в самореалізації у тій чи іншій сфері життєдіяльності, оскільки пов'язана із очікуванням суб'єктом позитивних результатів своїх дій.

Самооцінка – оціночний, ціннісний конструкт, тобто судження про власну цінність, значущість, що відповідає на запитання: що це значить, означає? Самоєфективність – це судження не про власну цінність чи значущість, це не уявлення про себе і не оцінка себе, це судження про ступінь своєї впевненості в успішному розв'язанні певних завдань, виконанні тієї чи іншої конкретної діяльності.

Самоефективність відповідає на запитання: можу чи не можу я це зробити?

Відмінність тут, як стверджує А. Бандура, не лише семантична. Самоефективність – потужний предиктор поведінки, тоді як показники самоповаги не дозволяють достатньо точно передбачити дії людини, що заставляє дослідників ставити під сумнів цінність цього конструкту для пояснення поведінки.

Звісно, що для того, щоб оцінити свою ефективність, людина повинна мати уявлення про себе, свої якості, здібності, знання і вміння; вона повинна оцінити, наскільки вони у неї розвинені чи сформовані у порівнянні з необхідними стандартами. Таким чином самоефективність базується на самосприйнятті та самооцінці, але з ними не ототожнюється [2].

В свою чергу, самооцінка вчителів виступає важливим регулятором їх поведінки, порівнюючи та співставляючи власні професійно-особистісні якості з еталоном та іншими вчителями. Відповідно до самооцінки своїх професійних здібностей вчителі ставлять перед собою професійні завдання до виконання яких вони вважають себе здатними.

На думку Дж. Кюрі, самооцінка відноситься до того, яку думку складає про себе людина, включаючи ступінь самоповаги та самоприйняття. Самооцінка відображає почуття особистої цінності та компетентності, пов'язана з особистою ідентичністю. Наявність самоприйняття безпосередньо пов'язане з «ідентичністю успіху», в той час як його недолік з «ідентичністю невдачі» [6], що доводить важливу роль адекватної самооцінки в процесі формування педагогічної самоефективності.

У вчителя виникає емоційно-ціннісне ставлення до себе як наслідок самоцінювання власних знань про свої особисті й професійні якості. Окрім цього, самооцінка вчителя буде неминуче впливати на її критичність, вимогливість до себе. Критичність мислення педагога вказує як правило на зрілість його професійного самопізнання.

Самооцінка як інструмент самовдосконалення вчителя є важливим чинником підвищення його педагогічної самоефективності. Досягнення у педагогічній діяльності сприяє

формуванню почуття власної ефективності у вчителів, що, в свою чергу, підвищує інтерес та мотивацію до цієї діяльності. Виникає так зване оцінне самопідкріплення. Можна відобразити це у вигляді такого логічного ланцюжка (див. рис. 1).

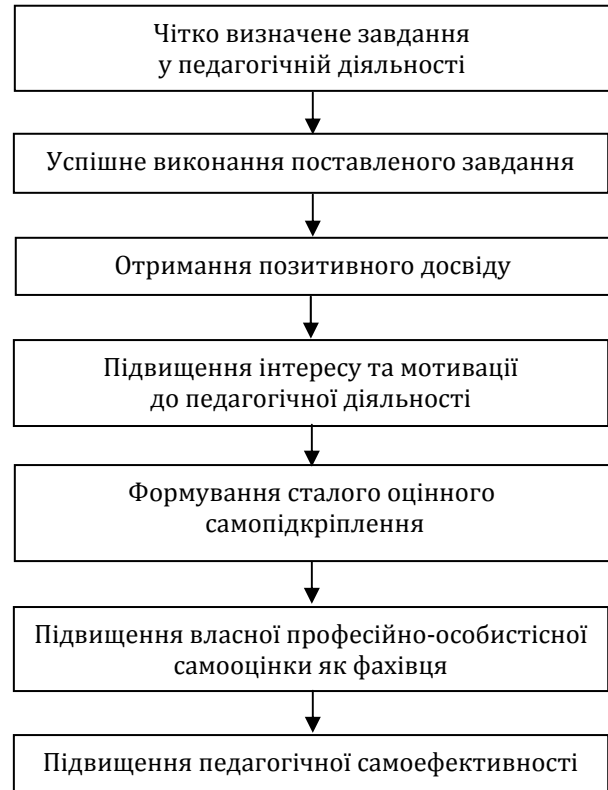


Рис. 1

Проаналізувавши дослідження науковців ми виокремили та узагальнили характерні сутнісні ознаки відповідно феномену «самоефективність» та такого особистісного конструкту як «самооцінка» й подали у вигляді таблиці 1.

Порівнюючи наведені вище у таблиці характерні ознаки, можна зробити висновок, що судження особистості про власну ефективність ґрунтується на самоуявленні та самооцінці. Емоційні переживання відповідно до власної самооцінки можуть слугувати як певними джерелами самоефективності, визначаючи упевненість, компетентність й готовність діяти, так і її наслідками.

Логіка нашого дослідження вимагає розгляду видів самооцінки притаманних вчителям, та їх вплив на формування педагогічної самоефективності.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика сутнісних ознак самоєфективності
та самооцінки особистості**

Самоєфективність	Самооцінка
<ul style="list-style-type: none"> – судження про ступінь власної впевненості успішно впоратися з певним класом задач, виконати ту чи іншу конкретну діяльність; – потужний предиктор поведінки; – підтримка мотивації та емоційний захист у процесі розв'язання задач; – характеризується ситуативною специфічністю (взаємозалежність з актуальною ситуацією й попередньою історією розвитку людини); – компонент самосвідомості, що відображає почуття власної компетентності у тій чи іншій діяльності, судження про свої можливості виконати дії, необхідні для певних досягнень – самодіагностування здатності продуктивно розв'язувати певні задачі; – визначає рівень зусиль, наполегливість, вибір задач певного ступеня труднощі й у підсумку успіх у діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – судження про власну цінність чи значущість; – не дозволяє достатньо точно передбачити дії людини; – виступає як основа саморегуляції й внутрішньої мотивації; – формування відбувається у процесі діяльності й міжособистісної взаємодії; – дозволяє дивитися на себе з боку, порівнювати свої якості з якостями інших людей і вибирати на підставі цих порівнянь найбільш вдалі дії; – сприяє реалістичному рівню домагань; – визначає вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач, тим самим впливає на ефективність діяльності людини й розвиток її особистості.

I. Занижена (схильність до ухилення від складних професійних завдань; докладання недостатньої кількості зусиль для досягнення цілі щодо сталого професійного самовдосконалення; увага фіксується переважно на самооцінних аспектах, ніж на тому, як виконати складне завдання; повільне відновлення почуття власної ефективності після невдач; незадоволеність собою та власною професійною діяльністю; почуття підвищеної тривожності).

II. Низька (схильність сумніватись у всьому, переживати й турбуватись із-за незначних приводів; нездатність до ініціювання серйозних справ та реалізацію нововведень у педагогічну практику, через острах невдачі; відсутність віри в успіх, уникнення ризику, надання переваги традиційним методам й формам навчання; стала емоційна напруженість).

III. Адекватна (реальне оцінювання себе, бачення як власних позитивних якостей, так і недоліків; гнучкість щодо зауважень й схильність до професійного самовдосконалення; готовність сприймати нові враження, знання, набувати досвіду, впроваджувати в навчально-виховний процес педагогічні інно-

вації; наполегливість у досягненні мети щодо наявності високого рівня педагогічної майстерності; почуття упевненості у власній професійній компетентності; резистентність у порівнянні з іншими вчителями; самоприйняття й водночас постійне прагнення до розвитку; здатність до довгострокового планування; віра у досягнення власних цілей, завдяки зусиллям та наполегливості).

IV. Завищена (впевненість у своїй винятковості та досконалості як фахівця; неспроможність та небажання сприймати конструктивну критику щодо власної професійної діяльності; прагнення до збереження та підвищення самоповаги, що призводить до посилення мотивації уникнення невдач в тих напрямках педагогічної діяльності, на яких базується їх власне почуття самооцінки).

Так можна зазначити, що вчителі з низькою, заниженою самооцінкою як правило мають низьку самоєфективність. Водночас, вчителі з адекватною самооцінкою – оптимальну самоєфективність, при якій поєднується такий ступінь оптимізму, який підтримує надію і віру вчителя у себе (але не самовпевненість) й такого ступеня песимізму, який породжує певний рівень занепокоєння й

тривоги, що змушуватиме вчителя активно діяти, а не «почивати на лаврах».

Характеризуючи ж взаємозв'язок завищеного рівня самооцінки й самоефективності, можна зазначити, що виникає самовпевненість, небажання прогнозувати педагогом можливі наслідки своїх дій. Це підтверджує положення про користь «помірного оптимізму» у порівнянні з оптимізмом «сліпим».

Слід зазначити, що педагогічно самоефективні вчителі більш усвідомлено та цілеспрямовано впроваджують у шкільну практику інноваційні методи навчання, частіше займають активну дослідницьку позицію щодо результатів педагогічної діяльності.

Важливими характеристиками вчителів з оптимальною самоефективністю є відкритість до критичних зауважень, професійна допитливість, дитиноцентризм у виборі методів і технологій навчання на відміну від педагогів із низькою педагогічною самоефективністю, які більш схильні до авторитаризму у спілкуванні з учнями і володіють недостатньою обізнаністю з навчальної дисципліни, яку викладають [10].

Таким чином, проаналізувавши та виокремивши характерні ознаки самоефективності та самооцінки педагога, узагальнивши теоретичні та практичні здобутки вітчизняних й зарубіжних науковців з проблеми дослідження можна стверджувати, що, по-перше, самоефективність як компонент самосвідомості тісно пов'язана з самооцінкою однак не тотожна їй за своєю сутністю; по-друге, професійно-особистісна самооцінка педагога відіграє одну із значущих ролей у формуванні педагогічної самоефективності.

Водночас слід зазначити, що оскільки педагогічна самоефективність як певна підструктура самосвідомості взаємопов'язана з

іншими його особистісними когнітивними конструктами (самоаналізом, саморегуляцією, самоставленням тощо) тож слід забезпечувати необхідні й достатні умови у навчально-виховному процесі ЗНЗ для їх формування й розвитку, які, в свою чергу, будуть являти собою базис (міцний фундамент) для її формування й розвитку.

Тож перспективою наших подальших досліджень з проблеми педагогічної самоефективності є визначення необхідних умов для оптимального забезпечення реалізації процесу формування вищезгаданого феномену.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ / Роберт Бернс; общ. ред. В. Я. Пилиповского. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
3. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: Вісн. АПН України. — 2000. — № 3. — С. 10—12.
4. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самооэффективности будущего педагога-психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. И. Васильева. — М., 2008. — 25 с.
5. Гайдар М. И. Развитие личностной самооэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. И. Гайдар. — Воронеж, 2008. — 25 с.
6. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.5port.ru>.
7. Пантеев С. Р. Методика исследования самооценки / С. Р. Пантеев. — М. : Смысл, 1993. — 32 с.
8. Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* / A. Bandura. — 1989. — V. 44 (9). — P. 1175—1184.
9. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image / M. Rosenberg. — Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1965. — 326 p.
10. Tschannen-Moran J., M. & Woolfolk Hoy. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* / J. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy. — 2001. — V. 17. — P. 783—805.

I. MAKARENKO

Kryvyi Rih

TEACHERS' PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-ASSESSMENT AS AN IMPORTANT ELEMENT IN THEIR SELF-EFFICACY FORMATION

This article analyzes the role of teachers' professional and personal self-assessment in their self-efficacy formation. This paper also comparatively describes essential features of person's self-efficacy and self-assessment. Moreover it represents interrelation between the different types of teachers' self-assessment and their self-efficacy educational levels. The author of this research focuses on the teachers' self-efficacy as a substructure of the deeper self-consciousness and its correlation with other personal cognitive structures.

Key words: self-efficacy, self-assessment, educational self-efficacy, professional and personal self-improvement, reflection.

И. Е. МАКАРЕНКО
г. Кривой Рог

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ САМООЦЕНКА ПЕДАГОГА КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

В статье проанализировано роль профессионально-личностной самооценки педагога в формировании его самоэффективности. Подано сравнительную характеристику существенных признаков самоэффективности и самооценки личности. Установлено взаимосвязь между различными видами самооценки учителей и уровнями их педагогической самоэффективности. Акцентировано внимание на взаимосвязи педагогической самоэффективности как подструктуры самосознания с другими личностными когнитивными конструктами.

Ключевые слова: самоэффективность, самооценка, педагогическая самоэффективность, профессионально-личностное самосовершенствование, рефлексия.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 377

О.С. МЕЛЬНИК
м. Умань
naukatpf@meta.ua

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЕДЖАХ

Развиток в учнів творчого мислення одне з найважливіших завдань в педагогічних коледжах. Прагнення реалізувати себе, виявити свої творчі можливості - направляючий рух, який проявляється в усіх формах людського життя, прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, тенденція до вираження і прояву усіх здібностей особи. Показано, що при підготовці уроку інформатики акцентувавши увагу на розвитку творчого мислення учнів, використовувати спеціально розроблену методику навчання вирішенню творчих завдань з різною мірою проблемності, то це може привести до підвищення ефективності навчання інформатики, до поліпшення успішності.

Ключові слова: творча діяльність; інформатика; коледж; творче мислення; урок; позаурочна діяльність.

Одне з головних завдань, що стоїть перед коледжами, полягає в необхідності забезпечити учнів усвідомленими, міцними знаннями, розвитку їх самостійного мислення. Кожен викладач розуміє, що навчити учнів творчо мислити – це означає забезпечити успішніше досягнення головної мети виховання – всебічного і гармонійного розвитку особистості.

Творчість являє собою явище, що відноситься, передусім до конкретних суб'єктів і пов'язане з особливостями людської психіки, закономірностями вищої нервової діяльності, розумової праці, для реалізації навчання інформатики на основі використання творчих завдань, вирішальне значення мають не самий по собі зміст знань, а в більшій мірі їх структура, психологічний тип засвоєних

знань, визначений типом діяльності, в якій вони отримувалися. Без розвинутого внутрішнього плану дій здійснювати творчий тип діяльності неможливо.

Приступаючи до педагогічної діяльності, передусім, необхідно досліджувати, що учню дано від природи і що отримується під впливом середовища. Розвиток природних здібностей особи, перетворення їх в здатності одне із завдань навчання і виховання, вирішити яку без застосування творчих завдань на уроках інформатики не можна.

Дослідження Я. А. Пономарьова, Л. Д. Столяренко, М. Г. Ярошевського у області розвитку і формування творчого навчання теоретично обґрунтовані, проте робота над вдосконаленням методики такого навчання,

у тому числі і на уроках інформатики, триває [4, 45]. Велика увага приділяється виявленню механізмів творчої діяльності і природи творчого мислення.

Психологами, педагогами і філософами (М. Г. Ярошевський, С. Л. Рубінштейн, В. А. Крутецький, М. Н. Скаткін та ін.) давно встановлено, що навчання з використанням творчих завдань, бере свій початок в підходах до рішення проблемної ситуації, і необхідності формування розумових процесів, які спрямовані на її вирішення [5,37].

Тому, метою статті є науково обґрунтувати систему умов розвитку творчих здібностей студентів коледжів при вирішенні навчальних завдань на уроках інформатики.

Аналіз педагогічної практики підтверджує, що сучасний урок став дуже гнучким, різноманітним по цілях і завданнях, варіативних по формах і методах викладання, насичених по використанню новітніх технічних засобів, та все ж далеко не завжди урок залишається результативним [2, 10].

Одним із засобів розвитку творчої активності є створення на уроках інформатики таких умов, при яких формується і задовольняється пізнавальна потреба учнів. Педагог стимулює учня до саморозвитку, вивчає його пізнавальні потреби, створює умови творчої діяльності і тим самим формує пізнавальні інтереси учнів.

Викладачі і учні найчастіше майже нічого не знають про особливості своїх творчих можливостей, умовах їх «застосування» і розвитку. Тому, для активізації творчої діяльності учнів на уроці інформатики необхідно, передусім, подати навчальний матеріал найцікавіше, в проблемному вигляді.

Безумовно, не всяку діяльність можливо або доцільно трансформувати в проектну. Тоді в цілях активізації слід використовувати такі прийоми [2, 17]: особливим чином сформулювати цілі діяльності учня, позначивши його особисту зацікавленість (зацікавленість у відмітці; позначення значущості практичної діяльності як чергового етапу в рішенні важливіших завдань); додати в практичну діяльність ігровий, змагальний момент, тоді вона набуде значущості (замість відповіді про графічний інтерфейс організувати теат-

ральну виставу, де кожен з учнів гратиме свою роль, розповідаючи свою «інтерфейсну біографію»); створити незвичайну атмосферу під час діяльності, зробити урок нестандартним (скласти разом столи і попросити групу вирішити завдання уроку спільно або групами, дозволити обговорення, розподілити ролі, призначити відповідальних і тому подібне).

Вкрай важливо в усьому цьому не допустити помилки: практична діяльність повинна нести розвиваючий характер, тому в ній повинно бути мінімум інструкціонізму (велику роль зіграє саме самостійна дослідницька, пошукова, аналітична діяльність, ніж виконання покрокової роботи, коли процес вже повністю описаний). Нарешті, для активізації творчої діяльності при вивченні складного або легкого матеріалу, яким часто буває, наприклад, вивчення програмування, із самого початку продемонструвати результати, які може надати той або інший матеріал, що вивчається. Виникає питання як активізувати творчий інтерес знань, що вивчають інші області, на уроках інформатики засобами інформаційних технологій.

У цьому випадку необхідно задіювати міжпредметні зв'язки. Вирішення проблем інших областей засобами інформаційних технологій (наприклад, побудова динаміки популяцій тварин в MS Excel; малювання топографічної карти в графічному редакторі або створення плакату або стенду і так далі).

Але пізнавальний інтерес до навчального матеріалу не може підтримуватися увесь час тільки яскравими фактами. Далеко не все в навчальному матеріалі може бути для учнів цікаво. І тоді виступає не менш важливе джерело пізнавального інтересу – сам процес діяльності. Освоєння цього процесу полягає, передусім, в різноманітній самостійній роботі учнів, організованою відповідно до особливості інтересу.

Цінним підходом для розвитку творчої активності виступає метод використання різних ігор та ігрових форм організації пізнавальної діяльності.

В умовах оновлення змісту і структури сучасної освіти проблема розвитку творчих здібностей учнів надає нове звучання і вимагає подальшого осмислення. Засоби інформа-

тизації все активніше проникають в усі сфери освіти, стаючи інструментом ефективної підготовки компетентних випускників, здатних адаптувати отримані знання в сучасних соціально-економічних умовах [1, 58].

У навчанні інформатики (на уроках і в позаурочний час) необхідно створювати атмосферу творчого пошуку, що допомагає учню як можна більш повно розкрити свої здібності. Для цього на уроках необхідно використовувати елементи розвивального навчання: проблемні ситуації, творчі завдання, застосовувати проектний метод, залучати учнів до самостійної науково-дослідної діяльності. Поєднання декількох технологій, вживаних викладачем на уроці, дозволяє зробити кожен урок захоплюючим і неповторним. Використання цих елементів в навчанні істотно підвищує рівень знань по інформатиці, творчу і пізнавальну активність учнів.

Сьогодні викладачу інформатики пояснювати з крейдою в руках, як працює Word, Excel або будь-яка інша програма неефективно. Працюючи на дошці електронним маркером як мишею, застосовуючи на уроці навчальні презентації і електронні підручники, викладач може швидко і наочно показати той або інший прийом роботи з програмою відразу всьому класу, а не пояснювати те ж саме кожному за його комп'ютером. Однією з форм творчої роботи на уроках інформатики, учнів являється складання і відгадування ребусів.

Переходячи зі школи в коледжі, учні знайомляться з програмами обробки різних видів інформації. Серед них: графічний редактор (MS Paint), текстовий редактор (MS Word), електронна таблиця (MS Excel).

Після закінчення вивчення теми графічний редактор учням пропонується творче домашнє завдання, реалізація якого на комп'ютері буде на наступному уроці (намалювати ілюстрацію до книги з її головними героями).

У кінці вивчення теми текстовий редактор учні вже мають навички набору тексту, його редагування, можуть змінити шрифт, його розмір, зображення; застосовують різні типи вирівнювання абзаців (по правому краю, по лівому краю, по центру, по ширині);

можуть використовувати у своїй роботі об'єкт WordArt а також прості автофігури. Для визначення готовності діяльності учнів в нестандартних (нових) умовах пропонується завдання, на реалізацію якої учням відводиться два уроки: наприклад, оформити вітальну листівку до довільного свята. На першому занятті учні створюють малюнок майбутньої листівки, на другому пишуть текст привітання і впроваджують зображення в текстовий файл. В результаті такої діяльності, коли умова завдання сформульована недостатньо чітко, коли учнем слабо представляється кінцевий результат і шляхи його досягнення, можна прослідкувати на скільки добре учні засвоїли матеріал. Іншими словами чи можуть вони грамотно і красиво розташувати на сторінці будь-який текст або готові діяти тільки за зразком запропонованим учителем.

Базовий курс інформатики має декілька змістовних ліній, серед яких є лінія виконавця, лінія алгоритмізації і програмування. Розділ алгоритмізація є найскладнішою в курсі інформатики - це період формування логічного і алгоритмічного мислення. Творчу діяльність учнів на таких уроках організувати дуже нелегко, оскільки потрібна дуже міцна база, спираючись на яку можна вирішувати нестандартні завдання, завдання підвищеної важкості. Є чітко поставлене завдання, для вирішення якої учні будують модель, складають алгоритм вирішення, записують алгоритм на зрозумілій комп'ютеру мові (програма), запускають програму для виконання, аналізують результат виконання програми, при необхідності уточнюють модель і виконують операції описані раніше.

Та все ж елементи творчої діяльності учнів можна побачити, пропонуючи їм самим скласти умову завдання після вивчення певної теми (вибір, повторення, допоміжні алгоритми та ін.), а ще краще, якщо умова завдання супроводжуватиме і її рішення. В результаті такої діяльності учнів викладач може визначити: наскільки глибоко, повно і правильно учень зрозумів і засвоїв матеріал; чи грамотно складено завдання і до якого класу складності відноситься (на одну, дві, чи три дії); чи має «підводні камені» в рішенні або її

вирішення досить оптимізовано і викликає інтерес інших учнів і т. д.

В коледжах значно глибше розглядається змістовна лінія «інформаційні технології». Розглядаються такі можливості текстового редактора як створення таблиць, різних видів списків, впровадження об'єктів MS Equation, Graph, Image, злиття декількох документів, форматування документів складної структури і так далі. Пропонуються завдання наступного змісту: оформити грамоту переможцю олімпіади по інформатиці в довільній формі; оформити титульну сторінку будь-якої книги; оформити довільне рекламне оголошення (формат листа А4); оформити афішу кінотеатру про будь-який фільм, після виведення теми повинні задаватися три тестуючі питання, а у разі невірних відповідей – виводити довідку по цій темі; розробити гіпертекстовий документ «Відеотека», в якому знаходиться список відеофільмів і посилання на біографії акторів і режисерів, що брали участь в зйомках того або іншого фільму. За допомогою дизайнера презентацій PowerPoint створити довідник по одній з тем курсу інформатики або будь-якого шкільного предмета. Довідник повинен мати структуру що складається з декількох слайдів, причому передбачити перехід по слайдах залежно від вибору того або іншого поняття або визначення. Слайди повинні містити в собі не лише текстову інформацію, але і таблиці, малюнки, діаграми, а по можливості звуковий супровід і відеофрагменти [3].

Творчі здібності відкривають перед особою нові шляхи розвитку, що характеризуються розширенням кругозору, деякою змі-

ною особових цінностей. Високий рівень розвитку цих здібностей дозволяє говорити про певну оптимальність рішень, що приймаються, особою. Тому використання творчих завдань, що змінюють ціннісне відношення до самого процесу пізнання, можуть зробити ефективнішим процес навчання.

Навчальний процес на уроках інформатики з використанням творчих завдань представляється деяким унікальним процесом, що забезпечує передумови активності у своїй суті, за умови освоєння цієї технології. Звичайно, творчий процес видозмінюється через специфіку предмета, але його особливості зберігаються, а в певному значенні і доповнюються специфічними особливостями.

Отримані результати дослідження відкривають перспективи подальшої роботи із створення системи завдань для підвищення рівня засвоєння матеріалу, творчих здібностей і мотивації до навчання на уроках інформатики.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. — М. : Наука, 1967. — 93 с.
2. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. — М., 2003. — 160 с.
3. Морзе Н. В. Intel@Навчання для майбутнього [Електронний ресурс]: посібник / Морзе Н. В., Дементієва Н. П. — К. : Нова-прінт, 2005. — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) : кольор. ; Систем. вимоги: Pentium-266 ; 32 Mb RAM ; CD-ROM Windows 98/2000/NT/XP.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1990. — 150 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2006. — 713 с.

О. MELNYK
Uman

ACTIVATION OF CREATIVE ACTIVITY IS ONEMPLOYMENTS OF INFORMATICS IN PEDAGOGICAL COLLEGES

Development for the students of the creative thinking one of major tasks in pedagogical colleges. Aspiration to realize itself, educe the creative possibilities – directing motion, that shows up in all forms of human life, aspiring to development, expansion, perfection, to maturity, tendency to expression and display of all capabilities of person. It is shown that at preparation of lesson of informatics, accenting attention on development of the creative thinking of students, to use the specially-worked out methodology of studies to the decision of creative tasks with the different measure of problem, then it can result in the increase of efficiency of studies of informatics, to the improvement of success.

Key words: creative activity; informatics; college; creative thinking; lesson; extracurricular activity.

А. С. МЕЛЬНИК

г. Умань

**АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ
ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ**

Развитие у учеников творческого мышления одно из важнейших заданий в педагогических колледжах. Стремление реализовать себя, выявить свои творческие возможности – направляющее движение, которое проявляется во всех формах человеческой жизни, стремления к развитию, расширению, совершенствованию, зрелости, тенденция к выражению и проявлению всех способностей лица. Показано, что при подготовке урока информатики, акцентировав внимание на развитии творческого мышления учеников, использовать специально-разработанную методику учебы решению творческих заданий с разной мерой проблемности, то это может привести к повышению эффективности учебы информатики, к улучшению успеваемости.

Ключевые слова: творческая деятельность; информатика; колледж; творческое мышление; урок; внеурочная деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 376-056.264:616.89-008.434

Т. В. МЕЛЬНИЧЕНКО

м. Київ

tasya-mel@ukr.net

t.melnichenko@kugb.edu.ua

**СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЗНАНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В УЧНІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ**

Стаття присвячена проблемі вивчення особливостей навчальної діяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних освітніх закладах в процесі опанування шкільними знаннями, зокрема і дітей із тяжкими мовленнєвими розладами (ТМР). У науковому доробку розглядаються особливості сформованості знань та умінь з предмету «Українська мова» учнями із ТМР в рамках розділу «Фонетика, Графіка. Орфоєпія. Орфографія».

Автор подає результати теоретико-експериментального дослідження проблеми формування знань з української мови в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами 5–6 класів. На основі аналізу «Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення з «Української мови» для 5 класу», було визначено перелік тем, з якими ознайомлюються учні із ТМР, та низку знань та умінь, які молодші школярі повинні опанувати в процесі вивчення означеного розділу з даного предмету.

Застосування діагностичних завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості в учнів із мовленнєвими розладами знань та умінь з предмету «Українська мова», дозволило визначити й характеризувати основні види та типи помилок. Також пропонуються приклади помилок, які допускають молодші підлітки із ТМР в процесі виконання запропонованих завдань.

Ключові слова: тяжкі мовленнєві розлади (ТМР), учні з тяжкими мовленнєвими розладами, знання, уміння, завдання, труднощі, помилки.

Сучасна система модернізації освітнього простору України в XXI ст. вимагає значних змін в процесі навчання молодого покоління та передбачає активного пошуку нових шляхів підвищення ефективності навчально-виховної діяльності школярів. Особливо актуальною являється й проблема навчання дітей із порушеннями психофізичного розви-

тку в спеціальних освітніх закладах (Віт. Бондар, О. Боряк, Л. Будяк, І. Дмітрієва, В. Засенко, С. Геращенко, І. Глущенко, Р. Лалаєва, В. Липа, А. Колупаєва, О. Круглик, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Тарасун, В. Синьов, О. Чеботарьова, К. Шапочка, М. Шеремет та ін.), зокрема і дітей із тяжкими мовленнєвими розладами (Є. Соботович, Л. Бартенева,

О. Гриненко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Ю. Коломієць, Н. Манько, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, О. Федорова та ін.).

Процес навчання в педагогічній літературі розглядається як цілеспрямована, спеціально організована взаємодія між вчителем та учнями, в ході якої вирішуються освітні завдання, виховання й всебічний розвиток школярів; здійснюється пізнання дійсності та обмін досвідом (Ш. Амонашвілі, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Зайченко, С. Мартиненко, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.). Даний процес спрямований на оволодіння дітьми шкільними знаннями, уміннями, навичками та їх практичного використання [1, 276; 2, 745; 4, 44; 7].

Процес навчання школярів із тяжкими мовленнєвими розладами (ТМР) відрізняється від навчання дітей з нормальним розвитком і характеризується своїми особливостями та специфікою. Наявність мовленнєвого відхилення будь-якого ступеня складності, призводить до своєрідного психологічного, мовленнєвого та пізнавального розвитку учнів, що і зумовлює виникнення різноманітних труднощів у процесі засвоєння навчального матеріалу на будь-якому рівні загальноосвітньої школи з кожного навчального предмету.

Окремі аспекти специфіки процесу оволодіння дітьми з мовленнєвими порушеннями шкільними знаннями представлено у низці праць як українських так і російських фахівців: К. Афанасьєва, А. Володіна, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, О. Елецька, Ю. Зубкова, В. Ільяна, І. Карачевцева, Н. Карпова, Ю. Коломієць, Р. Левіна, Н. Озерова, К. Піменова, Л. Пантелєєва, З. Пригода, Є. Соботович, Л. Спірова, Н. Чередніченко, О. Федорова, Т. Філічева та ін. Водночас аналіз джерельної бази наукових робіт дозволив зробити висновок, що питання своєрідності процесу навчання учнів 5–7 класів із мовленнєвими розладами до сьогодні не було предметом чи об'єктом окремого наукового дослідження. Більшість сучасних наукових доробок зосереджені на вивченні особливостей навчального процесу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мо-

влення. І лише окремі дослідження із зазначеною проблемою розглядаються в учнів середньої школи.

Зокрема, З. Пригода, вивчаючи проблему дизорфографій в учнів середньої школи з тяжкими порушеннями мовлення, дійшла висновку, що 58,46% учнів 5 класів та 63,33% учнів 6 класів допускають дизорфографічні помилки, які мають сталу тенденцію до їх збільшення [8]. У свою чергу, Н. Чередніченко досліджуючи проблему оволодіння писемним мовленням дітьми із важкими вадами мовлення, зазначає, що для даної категорії дітей характерними являються дисграфічні помилки різного характеру та ступеня складності. Всі типи патологічних помилок обумовленні структурою мовленнєвого дефекту, особливостями їхньої пізнавальної діяльності та проявляються не лише у молодших школярів вадами мовлення, а й в учнів сьомих класів [10].

У наукових працях російських вчених також наявні окремі випадки дослідження особливостей навчального та розвивального процесів молодших підлітків із мовленнєвими розладами. Н. Карпова аналізувала зміст текстової компетенції в учнів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в процесі читання. Вона встановила, що у молодших підлітків із ТПМ текстова компетенція характеризується значним обмеженням і своєрідністю розвитку й зумовлена недостатнім функціонуванням цілого ряду когнітивних механізмів і операцій. Н. Озерова вивчала здатність учнів з мовленнєвими порушеннями до структурно-семантичного аналізу тексту. В ході експериментального дослідження було визначено, що у школярів з ТМР на відміну від школярів з нормальним мовленнєвим розвитком наявні обмеження можливості виділення мовних одиниць-носіїв домінантного сенсу, труднощі встановлення концепту тексту, відсутність чіткого розмежування текстових фрагментів, зниження можливостей згортання текстової інформації, утруднення у визначенні прихованих смислів, специфіка перетворення текстової інформації [3; 6].

Вище вказані автори наголошують, що наявні порушення мовленнєвої діяльності негативно впливають на засвоєння учнями з

тяжкими мовленнєвими розладами середньої ланки спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ знаннями та вміннями, передбачено навчальними програмами означених освітніх закладів.

Спираючись на наявні дані, ми можемо припустити той факт, що під час переходу з початкової школи до середньої у дітей із ТМР залишаються труднощі в процесі опанування шкільними знаннями та наявні певні помилки з тенденцією до нарощування їх кількості.

Тому метою даної статті являється розкриття особливостей сформованості знань в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами з навчального предмету «Українська мова» в рамках розділу «Фонетика, Графіка. Орфоепія. Орфографія».

Відповідно до «Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення з «Української мови» для 5 класу» структура розділу «Фонетика, Графіка. Орфоепія. Орфографія» складається з таких тем: *звуки мови і звуки мовлення; позначення звуків мовлення на письмі; склад. наголос; правопис; вимова приголосних звуків; найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків; апостроф; подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних та збігу однакових приголосних звуків* [9].

В означених навчальних програмах, в процесі навчання, учні з ТМР повинні засвоїти та опанувати низку теоретичних і практичних знань, умінь та навичок. А саме: *визначати*, що вивчає фонетика, графіка, орфоепія, орфографія; *розрізняти* в словах тверді і м'які, дзвінки і глухі приголосні, ненаголоше-

ні й наголошені голосні; *визначати* звукове значення букв *я, ю, є, і*; *визначати* основні випадки чергування голосних і приголосних звуків; звукове значення букв у слові; *вимовляти* звуки в словах відповідно до орфоепічних норм; *правильно писати і обґрунтовувати* слова за вивченими орфограмами; *використовувати* логічний наголос для виділення слів із смисловим навантаженням; *розпізнавати* у словах і словосполученнях явища уподібнення, спрощення, чергування; *вимовляти* приголосні звуки відповідно до орфоепічних норм; *тощо* [9].

За результатами аналізу виконаних робіт учнями з мовленнєвими розладами 5–6 класів нами було виявлено низку особливостей у сформованості знань в означеній групі дітей з навчального предмету «Українська мова» та дозволив виявити найпоширеніші різновиди помилок. Всі види труднощів нами були умовно поділені на три основні групи (в залежності від того в якій ланці мовленнєвої діяльності наявна помилка):

- помилки в відтворенні орфограм;
- помилки у відтворенні звуко-складової структури слова;
- помилки у відтворенні флексій (Рис. 1).

Також необхідно зауважити, що показники помилок у запропонованій діаграмі (Рис. 1.) відображають середню кількість помилок, яку допускають учні під час виконання запропонованих завдань. Така специфіка щодо визначення середньої кількості помилок пов'язана з тим, що при виконанні школярами певних видів робіт труднощів не виникало, а при здійсненні інших були зафіксовані помилки різного типу та ступеня прояву.

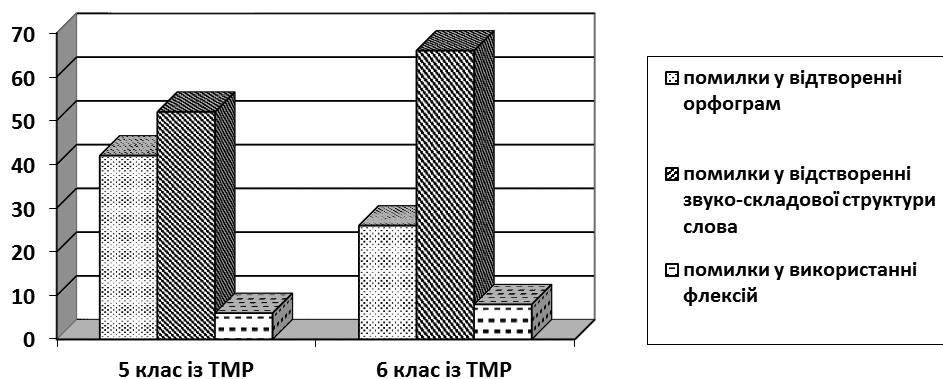


Рис. 1. Співвідношення (у %) основних груп помилок у молодших школярів із ТМР

На основі деталізованого аналізу робіт молодших школярів із тяжкими мовленнєвими розладами нами були виявлені різні ступені сформованості знань з української мови та визначені, які саме типи помилок характерні кожній із запропонованих груп.

Пропонуємо розглянути більш детально основні групи означених помилок.

Помилки у відтворенні орфограм. При аналізі даного виду помилок, нами враховувалися лише ті, які допускали учні із ТМР, незважаючи на той період часу, що пройшов від моменту засвоєння певної орфограми.

В лінгвістичних джерелах поняття орфограма трактується як вірне написання слова за відповідним правилом або за традицією. Для виокремлення орфограми в потоці мовлення, дитина повинна орієнтуватися на орфографічне правило, яким воно пояснюється. Загалом, процес опанування орфографії відбувається на основі засвоєння основних граматичних конструкцій (основна частика слова, закінчення, суфікс, префікс, корінь).

У розрізі нашого експерименту учні повинні були успішно опанувати такі основні правила: вірне використання апострофу; написання великої та малої літери; використання м'якого знаку; написання подовженого приголосного з двома однаковими літерами; написання слів з ненаголошеними [e], [и] у корені слова; використання наголосу, тощо.

Означена група характеризується наявністю таких помилок (Рис. 2):

- **використання наголосу:** куліш' – ку'ліш; узва́р – у'звар; бузь'ки – бу'зьки, бузь-

ки'; за'гадка – зага'дка, загадка'; закли'кати – заклика'ти, за'кликати, закликати'; о'лень – оле'нь, олень'; листопа'д – листо'пад, листопад; дере́вце – де'ревце; запита'ння – за'питання, запи'тання, запитання'; на-за'вжди' – на'завжди; на'вчилися – навчи'лися, навчи'лися, навчилися'; тощо;

- **написання подовженого приголосного з двома однаковими літерами:** шофер – шоффер; ват – ватт; Закарпаття – Закарпат_я; гордість – гордість; м'ятний – м'ятт_ний; письменник – письмен_ик; життя – жит_я; десятирічний – десятирічний; сонця – сонця; інтелектуальний – інтелектуальний; Вінниця – Він_иця; узбережжя – узбереж_я; сміється – смієшся, тощо;

- **використання м'якого знаку:** фольклор – фолькл_ор; конкретної – конкретн_ої; художньої – художн_ої; київський – київс_кий; гостинців – гостин_ців; сосонці – сосон_ці; господиньці – господин_ці будь – буд_; буквар – буквар; щастя – щаст_я; хрущ – хрущ_ь; шелест – шелест_ь; мистецтва – мистецт_ва, тощо;

- **написання слів з ненаголошеними [e], [и] у корені слова:** не можемо – неможимо; найпоширеніших – найпоширин_еших, найпошир_ініших, найпоширен_іших; мистецтва – мистецт_ва; переживання – переживан_ня; давнину – давн_ену; характер – характе_ри; джерелам – джерел_ам; виникло – винек_ло; Вашингтон – Вашенг_тон; перепишеш – перепиш_иш; спекотний – спікот_ний, спикот_ний; фізіологія – фізіолог_ія, фезеологія, фізеологія; вечірній – вечі_рний; кажеш – кажи_ш, тощо;

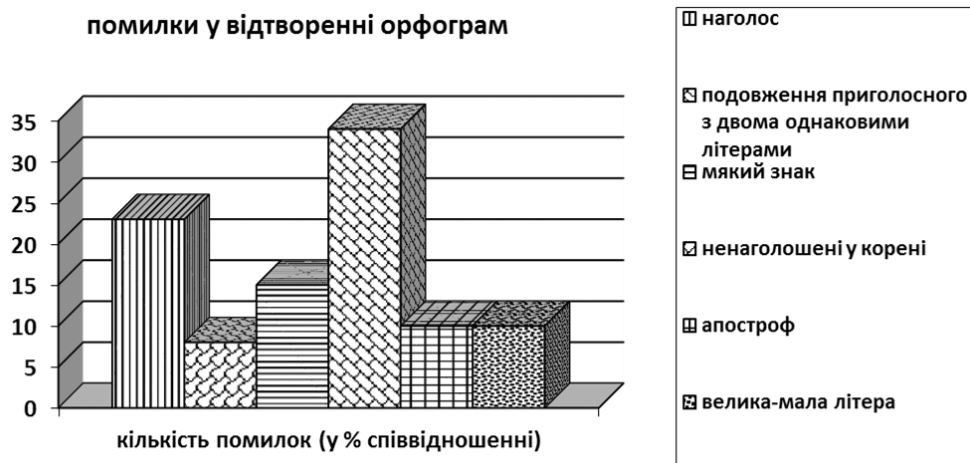


Рис. 2. Кількість помилок у молодших школярів з ТМР

- **використання апострофу:** зап'ясна – зап_ясна; з'єднуються – з_єднуються; святкування – св'яткування; з'являлися – з_являлися; буряк – бур'як; святкувати – св'яткувати; Вінниця – В'інниця; подвір'ї – подвір_ї, тощо;

- **написання великої та малої літери:** Закарпаття – закарпаття; Вінниця – вінниця; фольклор – Фольклор; Вечірній Київ – вечірній київ, вечірній Київ; Вашингтон – вашингтон; Зелений Гай – зелений гай; Тихий океан – тихий океан; Харківські проспекти – харківські проспекти, тощо.

Помилки у відтворенні звуко-складової структури слова. У дану групу були включені помилки у невірному відтворенні слів за фонетичним принципом письма.

У розрізі сучасного українського мовознавства, сутність фонетичного принципу письма полягає у тому, що при написанні слів увага звертається на літературну вимову; встановлюється відповідність між буквами та позначуваними ними звуками. Даний принцип сучасної української мови являється провідним для передачі фонемного складу слова та перенесення частин слова з одного ряду в інший під час їх написання, а також створює надійну основу для формування морфологічного принципу письма на наступних етапах розвитку.

У даній групі наявні такі види помилок (Рис. 3):

- **заміни** (характеризується заміною однієї фонемі на іншу): щастя – ш_ястя, ш_астя, ш_частя; Київщина – Кий_івщина, Кий_вщина, Кий_вшчина, Кий_вшина; Вінниця – Вінниц_а, Вінниц_я; лиман – л_оман, л_іман, л_аман; ли-

мон – л_імон, л_емон; мелькати – ма_лькати; подружка – под_рушка, тощо;

- **додавання** (характеризується наявністю зайвих елементів у загальній структурі запропонованих слів): перехресні – перехрест_ні; буревісник – буревіст_ник; захисна – захист_на; пристрасна – пристрас_ена, пристрас_ена; відгадай – відгадайте; зошит – зошит_ї; вимов – вимов_те; любили – л_юбили; заводи – завод_и; щастя – щ_чатстя, тощо;

- **пропуски** (характеризується не лише пропусками звуків/букв, а й складів або цілих слів): клинок, буряк, сміх, протес_ний, ща_лива, вел_ка, п_клонитися, вставл_ючи, колон_и, чор_та, запозиченим_, п_йшла, со_нці, господин_ї, спободалос_, нар_дження, д_уга; прист_асна, контра_сний, тощо;

- **перестановки:** арифметика – арем_фетика; фольклор – ф_ольк_роль; найпоширені_ших – найпошир_ешених, найпошир_ішних; конкретної – конкрен_тої, конкрен_ктої, тощо;

- **русизми:** мобілка, какос, волк, прап_ущені, іграли, девочок, учить_ся, доганя_лкі, під_йомнеке, зупинит_ы.

Помилки у відтворенні флексій. У цій групі помилки характеризуються невірним відтворенням флексій (словозміни), а саме ті, які свідчать про відхилення лексико-граматичного характеру.

У лінгвістиці під поняттям флексія розуміють спосіб утворення основних граматичних форм слів шляхом зміни їхніх закінчень; зміни при відмінюванні або дієвідмінюванні закінчення слова. У більшості випадків словозміна відбувається за допомогою зміни закінчень, основи слова, наголосу слова,

помилки у відтворенні звуко-складової структури слова

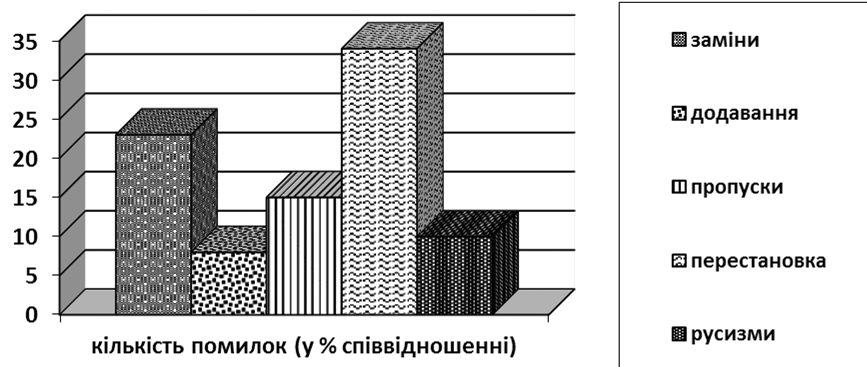


Рис. 3. Кількість помилок у молодших школярів з ТМР

суфікса слова, сполучення флексійної форми слова з прийменником та застосовується при відмінюванні іменника, прикметника, займенника й числівника за відмінами, а в них відмінками, числами й (у прикметникових словах) родами та дієслова за відмінами, способами, часами, особами, числами, родами.

Означена група характеризується наявністю таких помилок: *бити* – *бути*; *порога* – *порогу*; *працю* – *праця*; *двох* – *два*; *днів* – *дня*; *неділю* – *неділя*; *літератури* – *літературу*; *школа* – *школи*; *запиши* – *запишу*, *запишіть*, тощо.

Вище зазначені відомості засвідчують і підтверджують низку гіпотез і досліджень щодо специфіки засвоєння дітьми з мовленнєвими розладами шкільних знань, умінь та навичок як початкової так і середньої ланки освіти.

З метою профілактики та попередження даних порушень у молодших підлітків із ТМР, у перспективах теоретичної та практичної логопедії знаходяться такі питання:

- 1) визначення основних видів та типів помилок під час опанування програмового матеріалу середньої школи;
- 2) визначення та обґрунтування механізмів виявлених помилок;
- 3) розробка та впровадження корекційних методик з метою зниження кількості та ступеня труднощів під час навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. — 2-ге вид., доп. і випр. — Рівне: Волинські обереги, 2011. — 552 с.

T. MELNICHENKO

Kiyv

STATE KNOWLEDGE OF UKRAINIAN LANGUAGE AT STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article deals with the problem of academic study of the characteristics of children with psychophysical disabilities in special educational institutions in the process of mastering knowledge in school, including children with severe speech disorders (SSD). In the scientific achievements of the features of formation of knowledge and skills on the subject «Ukrainian language» students with SSD under the section «Phonetics, Graphics. Orthoepy. Spelling».

The author presents the results of theoretical and experimental study on the formation of knowledge of the Ukrainian language in students with severe speech disorders 5–6 classes. On the basis of the «Program for special secondary schools for children with severe speech disorders with the» Ukrainian language «for Class 5» was a list of topics which the students acquainted with SSD, and a range of knowledge and skills that younger students must master in Section appointed the study on the subject.

The use of diagnostic tasks aimed at determining the level of formation at pupils with speech disorders knowledge and skills on the subject «Ukrainian language», allowing to identify and describe the main types and types of errors. We also offer examples of mistakes that allow young adults with SSD in the implementation of the proposed objectives.

Key words: severe speech disorder (SSD), students with severe speech disorders, knowledge, skills, tasks, difficulties, mistakes.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1014 с.
3. Карпова Н. П. Формирование текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе чтения: дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Карпова Наталья Петровна; Московский городской педагогический университет. — М., 2010. — 189 с.
4. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. — К.: МАУП, 2002. — 176 с.
5. Мельніченко Т. В. Стан сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. — Вип. 6 (2). — К., 2014. — С. 110–116.
6. Озерова Н. С. Формирование умений структурно-семантического анализа текста у учащихся школы V вида: дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Озерова Наталья Сергеевна; Московский городской педагогический университет — М., 2010. — 168 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
8. Пригода З. С. Корекція дизорфографій в учнів 5–6 класів з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пригода Зоряна Степанівна; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. — К., 2014. — 19 с.
9. Програма для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення з «Української мови» для 5 класу [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
10. Чередніченко Н. В. Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Чередніченко Наталія Володимирівна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. — К., 1999. — 190 с.

Т. В. МЕЛЬНИЧЕНКО
г. Киев

СОСТОЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗНАНИЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Статья посвящена проблеме изучения особенностей учебной деятельности детей с нарушениями психофизического развития в специальных образовательных учреждениях в процессе освоения школьными знаниями, в том числе и детей с тяжелыми речевыми расстройствами (ТРР). В научном наследии рассматриваются особенности сформированности знаний и умений по предмету «Украинский язык» учениками с ТРР в рамках раздела «Фонетика, графика. Орфоэпия. Орфография».

Автор представляет результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы формирования знаний по украинскому языку у учащихся с тяжелыми речевыми расстройствами 5–6 классов. На основе анализа «Программы для специальных общеобразовательных учебных заведений для детей с тяжелыми нарушениями речи с «Украинского языка» для 5 класса», был определен перечень тем, с которыми знакомятся учащиеся с ТРР, и ряд знаний и умений, которыми младшие школьники должны овладеть в процессе изучения указанного раздела по данному предмету.

Применение диагностических заданий, направленных на определение уровня сформированности у учеников с речевыми расстройствами знаний и умений по предмету «Украинский язык», позволило определить и охарактеризовать основные виды и типы ошибок. Также предлагаются примеры ошибок, которые допускают молодые подростки с ТРР в процессе выполнения предложенных заданий.

Ключевые слова: тяжелые речевые расстройства (ТРР), ученики с тяжелыми речевыми расстройствами, знания, умения, задачи, трудности, ошибки.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378.036:745/749(045)

О. М. МОЗОЛЮК-КОНОВАЛОВА
м. Хмельницький
ElenaMK74@ukr.net

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено особливості розвитку художньо-творчих здібностей до яких відносяться такі психологічні якості і властивості особистості, які активізуються у процесі виконання певного виду завдань. Наприклад, виконання живописного, графічного, скульптурного або декоративного твору. Розглянуто два види здібностей: загальні та спеціальні; проаналізовано сутність здібностей до образотворчої діяльності, які поділяються на основні та допоміжні. Охарактеризовано чотири аспекти художньої творчості: філософський, психологічний, естетичний, педагогічний. Висвітлено закономірності творчої діяльності, розкрито роль творчих здібностей та художньо-образного мислення у професійному становленні майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: здібності, художньо-творчі, мистецтво, творчість, особистість, мислення, діяльність, професійність.

Проблема розвитку художньо-творчих здібностей є актуальною у процесі підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Процес формування та розвитку художньо-творчих здібностей неможливий без формування художнього-образного мислення майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. М. Семенова у своєму науковому дос-

лідженні трактує художньо-образне мислення як одну із «форм вербального естетичного виховання, яке народжується на основі невербальних почуттів від побаченого. Так формування художньо-образного мислення студента і його творчих здібностей, неможливо без творчого розвитку особистості майбутнього педагога-художника» [1, 30].

У розробках дослідників (Б. Ананьєва, Л. Виготського, Т. Комарової, В. Кузіна, О. Леонтєва, Р. Немова, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.) визначається сутність поняття «здібності».

Зокрема, Р. Немов, наголошує що здібності визначають творчу активність людини, вміння швидко сприймати і засвоювати навчальний матеріал та використовувати його у практичній діяльності. С. Рубінштейн, на відміну від Р. Немова вважає, що здібності – це загальна система психічної діяльності, яка закріплена у кожній людині. Відповідно, до цього положення, здібності можуть розвиватися в процесі цілеспрямованого оволодіння будь-якою діяльністю.

Значний внесок у дослідження проблеми розвитку художньо-творчих здібностей зроблено В. Кузіним, який виявив, що до здібностей відносяться такі психологічні якості і властивості особистості, які активізуються для виконання певного виду завдання. Наприклад, виконання живописного, графічного, скульптурного або декоративного твору.

Розглядаючи питання розвитку художньо-творчих здібностей багато науковців (О. Леонтєв, Р. Немов, С. Рубінштейн, М. Семенова, Б. Теплов та ін.) відзначають, що будь-яка здатність до конкретної діяльності охоплює певні властивості і якості особистості, її психологічну підготовленість до виконання даного виду художньої діяльності. Таким чином, здатність до певної художньої діяльності є необхідною умовою для виконання цієї діяльності, у тому числі і творчої.

Відомо, що здібності можна розділити на два види: загальні і спеціальні. До загальних здібностей відносяться такі здібності, які проявляються у різних видах діяльності особистості. Спеціальні здібності – це здібності, пов'язані з виконанням конкретних професійних завдань. До них відносяться здібності до образотворчої діяльності, зокрема, до живопису, графіки, скульптури, музичні здібності, літературні, артистичні, тобто, здібності пов'язані з художньою діяльністю.

Досліджуючи особливості здібностей до образотворчої діяльності О. Ковальов виділяє третю групу здібностей – здібності до практичної діяльності. Автор відносить до них педагогічні, конструктивно-технічні, організаторські здібності.

Відомий науковець Б. Ананьєв описує наступну класифікацію здібностей яка охоплює три види діяльності: перший – спілкування з відповідними комунікативними здібностями, другий – пізнання, що відповідає за здібності до пізнавальної діяльності, третій – праця, в основі якої лежить працелюбність, тобто здатність до праці, як до виконання певної роботи, що відповідає за професійну компетентність особистості.

Численні наукові дослідження присвячено розвитку художньо-творчих здібностей людини в процесі образотворчої діяльності (В. Кириєнко, В. Кузін, О. Ковальов, Т. Комарова, Є. Шорохов та ін.).

За результатами дослідження В. Кириєнко здібності до образотворчої діяльності поділяються на: зорову пам'ять; сприйняття світлотонових співвідношень; цілісність сприйняття об'єкта зображення; оцінювання перспективних скорочень; пропорційне оцінювання; відхилення від вертикалі і горизонталі.

Психологи підкреслюють, що здібності до образотворчої діяльності поділяються на основні та допоміжні (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, Р. Немов, С. Рубінштейн, В. Кузін та ін.). Зокрема, В. Кузін виділяє такі основні здібності:

- здібності які забезпечують визначення головного в творі: типізація та узагальнення, композиція, художньо-творча уява;
- емоційне ставлення до сюжету, який розкривається в творі;
- втілення художнього образу в свідомості автора, за допомогою яскравих зорових вражень та узагальнення побаченого;
- вольові якості автора.

Серед допоміжних здібностей автор визначає:

- чуттєвість зорового аналізатора, яка активізується в процесі образотворчої діяльності. А саме: відчуття форми, кольору, розмірів, пропорцій, тону, лінії;
- швидке засвоєння нових прийомів, технік, видів образотворчої діяльності. Чіткі, досконалі рухи руки майстра в процесі роботи, що сприяють розвитку здібностей до образотворчої діяльності.

Таким чином, основні і допоміжні здібності тісно пов'язані між собою і сприяють розвитку художньо-творчих здібностей в цілому, зокрема, образного мислення, естетичних

смаків, культури сприйняття. «Тільки художні здібності працюють над створенням художніх цінностей і становлять інтерес для суспільства. Адже художньою діяльністю в тому чи іншому виді мистецтва, у той чи інший період життя займається багато людей з більшим чи меншим успіхом» [1, 173].

Отже, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що кожна особистість наділена здібностями, котрі мають важливий вплив на успіх тої чи іншої діяльності людини і не залежать від знань, вмінь та навичок котрі були набуті протягом життя (О. Леонтьєв, Р. Немов, С. Рубінштейн, М. Семенова, Б. Теплов та ін.).

Мета статті полягає у визначенні особливостей розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Одним із важливих завдань сучасної мистецької педагогіки є розвиток художньо-творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в процесі занять мистецькими дисциплінами. Розвиток художньо-творчих здібностей тісно пов'язаний з розвитком творчого уявлення. «Художньо-творча уява являє собою здатність людини до мислення, до синтезу в мистецтві, до творчого та естетичного сприйняття дійсності. Вольові властивості особистості педагога-художника ґрунтуються на виробленому в процесі навчання умінні створювати образи духовно-практичного освоєння світу...» [2, 35].

Серед людей, які займаються образотворчою діяльністю, художньою творчістю можна виділити здібних людей, обдарованих, талановитих і геніальних. Відомо, що людина, яка володіє розвинутими мисленнєвими, духовними та естетичними здібностями, також здатна до художньо-творчого мислення, а відповідно, до творчої діяльності. Зокрема, американський психолог Д. Гілфорд виділяє шість здібностей притаманних для талановитого художника. Це «асоціативність мислення, швидкість мислення, вміння зображати художню форму за допомогою певних контурів, вміння переключатися з одного класу об'єктів на інший, експресивність, адаптаційна гнучкість або оригінальність» [1, 174].

Визначення художньо-творчих здібностей неможливе без визначення поняття

«творчість». На думку дослідників творчість – це прогресивно спрямована гуманізована діяльність, продукт людської діяльності і найголовніше в творчості – це подолання стереотипності, трафаретності (С. Анчуков, Е. Афосіжева, С. Грузенберг, М. Романцов, І. Пархоменко та ін.). «Творчість – процес втілення в художній образ спостережень навколишньої дійсності, перенесених у твір думками і уявою автора» [2, 58]. Науковці зазначають, що художня творчість – це не просто мислення художніми образами, а мислення власними художніми образами, здатними втілити в себе і передати іншим індивідуальність автора.

Розвиток художньо-творчих здібностей є одним із дієвих засобів залучення студентів до засвоєння соціальних цінностей суспільства. Розглядаючи проблему розвитку художньо-творчих здібностей Б. Ананьєв, С. Анчуков, Л. Виготський, П. Єршова, О. Леонтьєв, Б. Мейлах, Р. Немов, С. Рапопорт, М. Романцов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Ярошевський та ін. виділяють чотири аспекти художньої творчості: філософський, психологічний, естетичний, педагогічний.

Дослідження художньої творчості з філософської точки зору здійснюється філософією культури, котра розглядає творчість в цілому (наукова, художня, технічна), і підкреслює її важливе значення в процесі становлення людської індивідуальності.

За допомогою психології художньої творчості розкриваються закономірності творчої діяльності, однак ці закономірності не можуть обмежуватися виключно психологічними дослідженнями, оскільки мають не тільки психологічний, а й гносеологічний та соціологічний характер. Розкриває їх сутність естетична теорія творчості, котра концентрує свою увагу на цілісному і синтетичному аналізі художньої творчості, на виявленні її загальних та типових закономірностей, розкриває шляхи до глибокого дослідження мистецтва як форми суспільної свідомості.

Психологічні дослідження спрямовані на застосування художньої творчості в навчально-виховному процесі.

Л. Виготський однією з умов, необхідних для ефективного формування та розвитку художньої творчості вважав «наявність свободи в творчих проявах». На думку автора в

процесі образотворчої діяльності студенти оволодівають новим способом образного відображення своїх думок і почуттів, вони розширюють кругозір, виховують почуття і завоюють на емоційно-образній мові те, що ніяк не могло бути доведеним іншим способом до їх свідомості.

Таким чином, розвиток творчих здібностей та художньо-образного мислення є надзвичайно важливим для професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Саме розвиток творчих здібностей на предметах мистецьких спеціальностей (живопис, графіка, скульптура, композиція, пленерна практика та ін.) допомагають сформувати у студентів тонке відчуття мистецтва, навчити сприймати красу природи і мистецтва. Однак, неможливо формування та розвиток творчих здібностей обмежити тільки знаннями, вміннями, навичками, отриманими під час виконання академічних завдань. Важливо, щоб студенти займалися самоосвітою, саморозвитком в мистецтві, аналізуючи власну творчість.

Науковці стверджують, що аналіз та оцінювання своїх власних робіт також сприяють розвитку художньо-творчих здібностей (Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, Н. Сакуліна, М. Семенова, Є. Флеріна). Адекватне оцінювання власних робіт сприяє розвитку процесу самовдосконалення, формуванню професійних здібностей до майбутньої педагогічної діяльності.

Необхідно підкреслити, що для розвитку здібностей студентів вагоме значення має власний приклад викладача. Наприклад, якщо викладач живопису, рисунку, композиції, декоративного мистецтва є творчою особистістю, володіє живописними, графічними техніками, техніками декоративного мистецтва, займається науковою діяльністю, він легко зможе визвати цікавість студентів до навчального предмету.

Таким чином, власні художньо-творчі здібності художника-педагога є прикладом для вихованців, ефективною педагогічною умовою розвитку творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Художник-педагог може сформувати у студентів тільки те, чим він володіє сам досконало.

Особистий приклад викладача – вагомий стимул до діяльності студента.

Дослідженню науково-теоретичних основ розвитку здібностей в образотворчому мистецтві присвячена праця М. Боголюбова, у якій він наголошує, що творчі здібності проявляються в створенні нових інструментів для діяльності, форм діяльності. Спеціальні здібності відображають творчі можливості студентів. Автор підкреслює, що будь-які професійні чи спеціальні здібності передбачають оволодіння певними навичками, нормами та формами здійснення цієї діяльності.

Б. Теплов обґрунтовує здібності як динамічне поняття, підкреслюючи, що вони можуть існувати тільки в розвитку і русі. «Здібності не тільки виявляються в діяльності, але і створюються в цій діяльності. Розвиток здійснюється в процесі певної діяльності на практиці, тому здатність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Наявність потрібного поєднання здібностей, необхідних для успішного та ефективного виконання певної діяльності, є проявом обдарованості, і для успішного виконання всякої діяльності потрібно не тільки володіти обдарованістю, але й необхідними вміннями та навичками» [5, 220].

Сучасний науковець М. О. Семенова підкреслює, що формування та розвиток художньо-образного мислення майбутніх вчителів образотворчого мистецтва не може здійснюватися без їх художньо-творчої активності. Тому автор рекомендує для досягнення найвищих форм творчості в процесі занять образотворчим мистецтвом формувати уявлення, творче мислення.

Науковці наголошують, що образотворче мистецтва має значний вплив на формування та розвиток особистості взагалі, а особливо на активізацію її творчого потенціалу (Т. Дронова, М. Волков, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, Н. Сакуліна, М. Семенова, Є. Флеріна, С. Якобсон та ін.).

Зокрема, М. Волков художньо-творчу діяльність трактував як можливість художнього пізнання оточуючої дійсності, котра розвиває у студентів активність та самостійність. Науковець підкреслював, що для розвитку творчого мислення у майбутніх вчителів образот-

ворчого мистецтва, необхідно організувати навчальну діяльність таким чином, щоб здійснювалася систематична подача матеріалу, зокрема, певні завдання та вправи добиралися з метою активізації розвитку художньо-творчих здібностей.

Отже, для формування та розвитку у студентів художньо-творчих здібностей важливо застосувати наступні педагогічні умови: створення мотивації до навчання та творчості; ефективне педагогічне керівництво протягом навчання; створення творчого середовища під час занять; накопичення творчого та естетичного досвіду (оволодіння знаннями, вміннями, навичками, технічними прийомами роботи).

Завдання вчителя образотворчого мистецтва – виховання всебічно розвинутої творчої, культурної особистості із сформованим естетичним сприйняттям дійсності. Особистості, яка може проявляти творчість у різних сферах діяльності: мистецькій, виробничій, науковій і т.д. Тому формування та розвиток

художньо-творчих здібностей у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є важливою проблемою сучасної мистецької освіти і одним із завдань професійної підготовки художника-педагога.

Список використаних джерел

1. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. — М.: Политическая литература, 1998. — 495 с.
2. Семенова М. А. Эстетика акварельной живописи в подготовке будущих педагогов-художников: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)» / М. А. Семенова. — М., 2014. — 450 с.
3. Боголюбов Н. С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)» / Н. С. Боголюбов. — М., 1993. — 380 с.
4. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе: учебник / В. С. Кузин. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: АГАР, 1998. — 336 с.
5. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1. — 230 с.

О. MOZOLUK-KONOVALOVA

Khmelnysky

DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Peculiarities of development of artistic and creative abilities, which include mental qualities and characteristics of the personality which become active in the process of a certain type of task performance are determined in the article. For example, performance of painting work, sculptural or decorative work. Two types of abilities are considered: general and specific abilities; the essence of capacities to fine art activity, which are divided into main and subsidiary ones is analyzed. Four aspects of artistic creativity: philosophical, psychological, aesthetic, pedagogical ones are characterized. Consistent patterns of creative activity are shown, the role of creative abilities and artistic and creative thinking in professional development of future teachers of fine arts is detected.

Key words: abilities, artistic and creative, art, creativity, activity, personality, professionalism, thinking, professionalism.

Е. Н. МОЗОЛЮК-КОНОВАЛОВА

г. Хмельницкий

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье определены особенности развития художественно-творческих способностей к которым относятся такие психологические качества и свойства личности, которые активизируются в процессе выполнения определенного вида задач. Например, выполнения живописного, графического, скульптурного или декоративного произведения. Рассмотрены два вида способностей: общие и специальные; проанализировано сущность способностей к изобразительной деятельности, которые делятся на основные и вспомогательные. Охарактеризованы четыре аспекта художественного творчества: философский, психологический, эстетический, педагогический. Освещены закономерности творческой деятельности, раскрыта роль творческих способностей и художественно-образного мышления в профессиональном становлении будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: способности, художественно-творческие, искусство, творчество, личность, мышление, деятельность, профессионализм.

Стаття надійшла до редколегії 16.08.2015

УДК 371.315.6:821.161.2

О. Д. МХИТАРЯН

м. Миколаїв

Olga-mhitaryan@yandex.ru

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОРЕГОВАНОГО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуто теоретико-прикладні аспекти методичного забезпечення організації пізнавального процесу під час вивчення української літератури учнями 5–6-х класів із низьким рівнем навчальних досягнень. Визначено переваги й обмежені можливості чинних навчальних програм, розроблених підручників та перспективних методичних посібників із української літератури. Результатом аналітичного огляду визначено необхідність удосконалення навчально-методичного комплексу з предмета в напрямі впровадження методичної моделі формування літературних знань і вмінь в учнів з низькою успішністю.

Ключові слова: учні з низьким рівнем літературних знань і вмінь, кореговане навчання української літератури, навчальні програми, шкільні підручники, методичні посібники.

Необхідність наукового обґрунтування нових підходів до підвищення якості шкільної освіти – провідного фактора підвищення рівня розвитку держави та якості життя окремого громадянина – актуалізує проблему низької успішності учнів, що почала набирати масовості й на уроках української літератури. Так, за підсумками діагностування сформованості навичок грамотного читання учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, яке проводилося Головним управлінням освіти й науки міста та Центром моніторингу столичної освіти з метою підготовки до міжнародного порівняльного дослідження з читання (PISA-Test), майже в третини школярів «творча уява спить», а провідне читацьке вміння пояснити ідейний зміст художнього твору й оцінити прочитане залишилося несформованим у 87,8% учнів [7, 57–60]. Реалізація особистісного потенціалу учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь засобами мистецтва слова потребує вдосконалення процесу навчання, зокрема методичного забезпечення навчально-корекційної роботи словесника.

Аналізуючи програмно-методичне забезпечення шкільного курсу української літератури, науковці (Н. Волошина, Г. Клочек, В. Микитюк, О. Слоньовська, А. Ситченко) власне проблему слабких навчальних досягнень учнів розглядають не безпосередньо, а в контексті глобальної мети літературної освіти

учнів. Фахівці вказують на причини зниження якості навчальних результатів школярів: недоліки програмо- й підручникотворення, зменшення кількості навчальних годин, навчальне перевантаження школярів тощо, проте не зосереджуються на особливостях навчально-корекційної роботи вчителя літератури [1; 2; 8; 9].

Метою статті є встановлення відповідності чинного методичного забезпечення вивчення курсу української літератури учнями 5–6-х класів із низьким рівнем літературних знань і вмінь сучасним досягненням усіх суміжних наук, що визначають методологію шкільної методики літератури.

Забезпечення якості навчального процесу на уроці української літератури, за визначенням методистів, має здійснюватися на основі навчально-методичного комплексу – системи методичних посібників з педагогічної технології навчання літератури, що складається з навчально-методичної літератури та візуальних наочних, аудіовізуальних і предметних навчальних посібників [8, 322–323]. Розглянемо дидактичні можливості щодо підвищення результатів навченості учнів із української літератури найважливіших із них, а саме: навчальних програм, підручників і посібників.

Протягом останніх років вивчення української літератури в 5–6-х класах здійснюють-

ся за двома навчальними програмами [6; 10], оскільки з 2013 н. р. почалося поетапне введення нової програми відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України, якою затверджено Державний стандарт. Попри спроби укладачів навчальних програм максимально враховувати потреби й читацькі інтереси сучасних дітей шляхом скорочення загальної кількості авторів, добору творів на основі критеріїв високої художності, толерантності й патріотизму, осучаснення переліку творів за рахунок уведення нових, забезпечення відповідності художніх текстів віковим особливостям учнів, програмне забезпечення досі зазнає чимало нарікань із боку вчених і вчителів. Передусім ідеться про невинуватого «безальтернативність» (В. Микитюк) програми; прикре зменшення кількості навчальних годин; «калейдоскопічність» (Г. Клочек), тобто перевантаження кількістю виучуваних тем; недостатнє інтерпретаційно-методичне забезпечення тощо. Певних зауважень заслуговують чинні програми і в аспекті проблеми формування навчальних досягнень учнів із низьким рівнем знань і вмінь. Суттєвим недоліком чинних програм із літератури є орієнтація змістового наповнення та його структури на ідеального учня, який під час опрацювання літературного курсу не відчуває жодних труднощів у навчанні. На це вказує: 1) розподіл годин, за якого не передбачено достатньої кількості часу для подолання труднощів засвоєння художньої інформації з окремих тем, а також відсутність спеціальних годин для діагностування рівня літературного розвитку учнів та корекції їхніх навчальних досягнень; 2) структура програми, що не має рубрики «Типові пізнавальні труднощі учнів та шляхи їх подолання»; 3) ігнорування науково-методичної та науково-популярної літератури для вчителя й учнів із проблеми запобігання й подолання неуспішності та розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення літератури в додатках № 1 «Рекомендована література для вчителя» та № 2 «Додаткова література для читання». Так, дидактичні можливості вивчення в 5-у класі теми «Григорій Тютюнник. «Дивак» [6, 113] досить обмежені насамперед непропорційним співвідношенням обсягу державних вимог до

рівня загальноосвітньої підготовки учнів та кількості часу, необхідного для їх реалізації. Протягом трьох годин, відведених програмою на її опрацювання, учні мають навчитися: а) переказувати цікавий епізод із життя письменника; б) розглядати точність і лаконізм описів природи, їхню роль в оповіданні; в) розповісти про особливості характеру Олесья, його обдарованість; г) скласти план до характеристики цього образу; г) висловлювати власні міркування про характер хлопчика та оцінювати його незвичну поведінку; д) пояснювати назву оповідання; порівнювати літературного героя із собою; е) писати твір про нього, придумувати власне закінчення оповідання. Такий перелік вимог є проблемним навіть для учнів із високим рівнем літературного розвитку, адже для його реалізації вчитель має підготувати учнів до сприймання твору та провести його первинне читання (1 год.), здійснити літературний аналіз і підсумкову роботу (1 год.), допомогти учням у написанні письмової роботи (1 год.). Хронометраж вивчення теми має складати три академічні години, але без урахування часу на подолання учнями з низьким рівнем успішності пізнавальних труднощів у: 1) виразному осмисленому читанні й адекватному сприйманні тексту; 2) повному й правильному переказі прочитаного; 3) визначенні образних компонентів тексту й поясненні їх взаємозв'язку; 4) характеристиці літературних персонажів; 5) складанні власних творів за мотивами прочитаного. Хоча за програмою передбачено резервні години, їх настільки обмаль (у 5-му класі – 7 год. на рік), що після проведення рекомендованих творчих робіт, уроків розвитку мовлення й підсумкових уроків на інші види робіт майже нічого не залишиться. Запрограмовані норми навчального часу переважно забезпечують умови для поверхового вивчення літературного явища, оскільки не дають змоги словесникові не тільки проводити окремі компенсаторні заняття з учнями, а й позбавляють його можливості організувати на уроці повноцінний їх контакт із твором, коли треба мати час, щоб помилуватися красою образного вислову, зануритися в смислові глибини тексту й надати читачам необхідну педагогічну допомогу.

Недоопрацьованим аспектом чинних програм, на відміну від програми Інституту педагогіки АПН України (автори О. Бандура, Н. Волошина) [11], вважаємо й запропоновані системи вивчення літературного матеріалу, що не сприяють цілеспрямованому формуванню літературних знань і вмінь в учнів, зокрема з низьким рівнем навчальних досягнень. Найперше це стосується: а) почасти не вмотивованої системи роботи з теорії літератури; б) невизначеності видів, форм і засобів аналітико-синтетичної роботи учнів-читачів та методів і прийомів їхнього навчання, спрямованих на формування певних читацьких умінь; в) безсистемності в організації розвитку писемного мовлення учнів. Наприклад, важливим умінням для становлення читацької культури п'ятикласників фахівці (Н. Волошина, Є. Пасічник, А. Ситченко, Б. Степанишин та ін.) називають швидке, правильне, осмислене й виразне читання та художнє усне відтворення мистецтва слова. Починати формування цих умінь доцільно з пояснення учням теоретичного поняття основних елементів виразності (пауза, темп, логічний наголос, мовленнєвий такт, інтонація), як це пропонувалося у навчальній програмі 2001 р. за редакцією О. Бандури, Н. Волошиної. Крім того, у державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів систематично й послідовно фіксується лише необхідність вироблення читацьких умінь без конкретизації видів читання (голосне, мовчазне, індивідуальне, колективне, в особах), переказів (простий, близький до тексту, стислий, із зміною особи, вибірковий) та інших завдань для учнів. Не простежується й система письмових робіт, оскільки за чинною програмою п'ятикласники мають навчитися складати плани до творів, характеризувати образи та написати лише одну творчу роботу (за оповіданням Г. Тютюнника «Дивак»). Усе це може призвести до негативних тенденцій у навчанні літератури, бо вчителя зорієнтовано лише на результати навченості учнів поза рекомендаціями щодо процесу формування їхніх знань і вмінь.

Важливою складовою навчально-методичного забезпечення процесу розвитку навчальних досягнень учнів є друкована література (підручники, посібники, хрестоматії),

що суттєво полегшує засвоєння ними знань, сприяючи глибшому розумінню, уточненню, повторенню, закріпленню, систематизації й контролю вивченого матеріалу; виконанню самостійної роботи тощо. У побудові навчальної книги з української літератури в 5–6-х класах уже склалася «добра, конструктивна традиція» (Г. Клочек), що забезпечує оптимістичну перспективу для сучасного процесу підручникотворення. Учені (О. Бандура, Н. Волошина, Г. Клочек, Р. Мовчан, Є. Пасічник, О. Слоньовська, Б. Степанишин, Г. Токмань, П. Хропко та ін.) називають основні вимоги до підручника нового типу, що визначають якість навчального забезпечення учнів із низьким рівнем успішності, а саме: 1) відповідності змісту підручника чинній програмі; 2) викладу навчального матеріалу на засадах інформативної новизни, проблемності й діалогізму; 3) системності навчальних завдань для роботи учнів із текстом художнього твору; 4) наповненості дидактичної частини підручників орієнтовними основами розумових дій; 5) якості та привабливості поліграфічного оформлення книги тощо.

Вивчення української літератури в 5–6-х класах до 2013–2014 н. р. здійснювалося за одним із чотирьох підручників (Н. Волошиної, Р. Мовчан, В. Цимбалюка, Л. Шабельникової); нині Міністерством рекомендовано два підручники (О. Авраменко, Л. Коваленко). Крім того, словесник має змогу звертатись до іншої методичної літератури – посібників універсального змісту й методичних систем, розробок уроків із української літератури, матеріалів фахової преси та їх електронних варіантів. Однак у більшості з цих видань проблема формування літературних знань і вмінь в учнів із низьким рівнем успішності взагалі не порушується, сучасній практиці бракує методичної літератури, в якій би висвітлювалися різні аспекти розвивального навчання школярів, поодинокими залишаються спеціальні посібники для учнів, у яких би цікаво й доступно розповідалося про літературу як мистецтво слова, психологію літературної творчості, механізми формування їхньої читацької культури. Ситуація ускладнюється і вкрай незадовільним укомплектуванням шкіл якісними компенсаторними засобами вивчення літератури: довідниковими

виданнями (словниками, довідниками) та засобами унаочнення (плакатами й альбомами про життя і творчість письменників, кіно- і діафільмами, теоретико-літературними таблицями тощо).

Аналіз наявних підручників із української літератури для учнів 5–6-х класів показав, що їх методичний апарат почасти може сприяти розвитку навчальних досягнень учнів із труднощами в здобутті знань, оскільки орієнтований на художньо-естетичне й морально-етичне осягнення літературних творів у єдності з особистим життєвим досвідом учня-читача. Кожен із підручників по-своєму забезпечує умови для формування літературних знань і вмінь в учнів із низьким рівнем успішності. Так, особливістю підручників Р. Мовчан є організація запитань і завдань до тексту художнього твору за своєрідним триступеневим рівнем складності. Наприклад, для вивчення учнями літературної казки І. Франка «Фарбований лис» (5 клас) навчальні завдання структуровано за рубриками: 1) «Вчимося переказувати, усвідомлювати текст, порівнювати»; 2) «Вчимося міркувати над прочитаним, аналізувати»; 3) «Вчимося робити висновки, доводити власну думку, уявляти». У поєднанні з використанням багатьох інших методичних рубрик і підрубрик така чітка градація спрямовує вчителя на формування в учнів відповідних читацьких умінь репродуктивного, перехідного й творчого типів. Діалогічний характер викладу наукової інформації в цих навчальних книгах сприяє виділенню продуктивних для роботи зі слабкими учнями схем, таблиць і запитань, що містять підказку для відповіді. Наприклад, для визначення рис характеру Лиса учням пропонується вибрати з пар антонімів ті, які точніше характеризують головного персонажа в часи царювання: лицемірство – щирість, зазнайство – самокритичність, хвалькуватість – скромність, користолобство – безкорисливість, думки тільки про власне благо (егоїзм) – турбота про загальне добро (альтруїзм) [3, 60–61]. Однак такі запитання і завдання використовуються епізодично, й опанування учнями способами розумових дій переважно здійснюється без достатньої опори на різноманітні рекомендації або алгоритми мисленневої діяльності, що покликані не

лише формувати в учнів уявлення про загальні принципи розумової роботи, а й допомагати їм скорочувати свою зону найближчого розвитку, долаючи пізнавальні труднощі. Особливо це стосується проблемних завдань, які мають розвивальне значення для учнів. Наприклад, пропонуючи шестикласникам написати невеликий твір-роздум про один із образів-символів за повістю В. Близнеця «Звук павутинки», автор не дає рекомендацій щодо поступового розв'язання цього завдання [4, 175], позбавляючи учнів із низьким рівнем знань і вмінь шансів на досягнення успіху.

Певні дидактичні можливості для забезпечення навчально-виховного впливу на учнів із низьким рівнем знань і вмінь містять і нечисельні ще новітні методичні посібники для вчителів і школярів, що пропонують оптимальні методичні системи вивчення програмового матеріалу. Так, вирізняється значний науково-методичний потенціал посібника А. Ситченка та Н. Огренич (5 клас), теоретичний матеріал якого слугує підвищенню рівня літературознавчої, психолого-дидактичної й методичної складових професійної компетенції вчителя-словесника, а пропонувані навчальні моделі активно сприяють цілеспрямованому розвитку в учнів літературних знань і вмінь та формуванню їхніх особистісних якостей у процесі аналізу епічних творів. Створена А. Ситченком технологія аналізу художнього твору забезпечує умови для якісних зрушень у літературному розвитку учнів із низьким рівнем успішності, оскільки скеровує педагога на максимальну мобілізацію наукових досягнень, моделювання, проведення діагностики й корекції навчального процесу та спирається на характеристики основних проблем вивчення літератури. Ідеться про системи пізнавально-виховних завдань, спрямованих на формування читацьких умінь самостійно долати розумові ускладнення, що виникають в окремих учнів під час засвоєння творів. Ураховуючи індивідуальну своєрідність читацького досвіду учнів, їхній літературно-особистісний розвиток рекомендується здійснювати завдяки самостійному розробленню вчителем до кожного складного завдання часткових цільових алгоритмів чи інших пояснень правил діяльності алгоритмічного типу, що вказують шлях до

відтворення знань і розумових дій. Приклади такої алгоритмізації пізнавальної діяльності учнів широко представлено в посібнику й можуть бути використані під час сприймання творів, їх планування, характеристики образів, узагальнення прочитаного, опрацювання статей підручника, написання творчих робіт тощо. Скажімо, перед читанням оповідання Є. Гуцала «Лось» учням дається настанова у вигляді рекомендацій алгоритмічного типу: «Під час читання спробуйте відчутти красу живої природи, її беззахисність перед жорстокими й зажерливими людьми. Зверніть увагу на відчуття лося, подумайте, чим вони викликані? Які переживання охоплюють хлопців, як впливають на їхню поведінку? На чому боці авторська симпатія, ваші співчуття?» [9, 81] Особливо доречною така часткова, ситуативна настанова виявиться для учнів із низьким рівнем знань і вмінь, коли буде конкретизована щодо пізнавальних труднощів кожного з них.

Сучасний навчально-методичний комплекс із літератури має недоліки, що негативно відображаються на якості навчання учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь. Найбільш вразливим місцем програмно-методичного забезпечення в контексті проблеми є недостатня кількість спеціальних посібників для підвищення навчальних досягнень учнів 5–6-х класів із української літератури. Шкільна практика потребує системного підходу до літературної освіти учнів із низьким рівнем знань і вмінь, що реалізується на основі якісного методичного забезпечення шляхом моделювання оптимальних принципів, форм, методів, засобів й етапів навчально-виховної роботи. Ідеться про ефективність методичної моделі формування навчальних досягнень учнів із низькою успішністю [5],

що спрямовується на цілеспрямовану навчальну корекцію літературно-особистісного розвитку школярів.

Список використаних джерел

1. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет українська література). Коментований варіант / Григорій Клочек // Дивослово. — 2011. — № 10. — С. 4—16.
2. Микитюк В. Про шкільну лектуру, ЗНО та програму з української літератури / В. Микитюк // Дивослово. — 2015. — № 3. — С. 2—7.
3. Мовчан Р. В. Українська література : підруч. для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Р. В. Мовчан. — К. : Генеза, 2005. — 240 с.
4. Мовчан Р. В. Українська література : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Р. В. Мовчан. — К. : Генеза, 2006. — 240 с.
5. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури : монографія / Ольга Мхитарян. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 232 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Українська мова; Українська література. 5–9 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 160 с.
7. Назустріч тесту PISA і ... функціональній грамотності : фрагменти аналітичного звіту за результатами дослідження сформованості навичок грамотного читання учнів 7-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва / Т. Л. Казиміренко, Л. Т. Коваленко, О. А. Черненко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2009. — № 11. — С. 55—68.
8. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.кор. АПН України Н. Й. Волошиної. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
9. Ситченко А. Л. Аналіз епічного твору в 5-у класі : посіб. для вчителів / А. Л. Ситченко, Н. М. Огреніч. — К. : Ленвіт, 2007. — 96 с.
10. Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / уклад. Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Бондар, О. Б. Поліщук, М. М. Сулима, Л. П. Шабельникова, В. М. Садівська ; керівник проекту М. Г. Жулинський ; за заг. ред. Р. В. Мовчан. — К. ; Ірпінь : Перун, 2005. — 201 с.
11. Українська література. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. 5–11 класи / уклад. О. М. Бандура, Н. Й. Волошина. — К. : Шкільний світ, 2001. — 160 с.

О. МХИТАРЯН

Mykolaiv

SUPPORTIVE STUDY LITERATURE: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

In the article the theoretical and practical aspects of methodical maintenance organization cognitive process while studying Ukrainian literature students 5–6 grades with low academic performance. Advantages and limited capacity of existing training programs developed textbooks and manuals perspective of Ukrainian literature. The result of the desk review identified the need to improve educational and methodical complex on the subject towards the implementation of the methodological model of literary knowledge and skills in students with low achievement.

Key words: students from low-literary knowledge and skills, learning Ukrainian literature curriculum, textbooks, manuals.

О. Д. МХИТАРЯН

г. Николаев

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ЛИТЕРАТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В статье рассмотрены теоретико-прикладные аспекты методического обеспечения организации познавательного процесса при изучении украинской литературы учащимися 5–6-х классов с низким уровнем знаний. Определены преимущества и ограниченные возможности действующих учебных программ, разработанных учебников и перспективных методических пособий по украинской литературе. Результатом аналитического обзора определена необходимость совершенствования учебно-методического комплекса по предмету в направлении внедрения методической модели формирования литературных знаний и умений в учащихся с низкой успеваемостью.

Ключевые слова: учащиеся с низким уровнем литературных знаний и умений, коррекционное обучение украинской литературе, учебные программы, школьные учебники, методические пособия.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378

Я. М. НАХАЄВА

м. Тернопіль

nachajeva@mail.ru

**ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ЛІКАРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

У статті розглядається проблема актуальності і перспективності використання технологій розвитку критичного мислення, організації самостійної роботи та інформаційно-симуляційних завдань на заняттях із латинської мови в медичному вищому навчальному закладі, представлено сучасний інноваційний інструментарій, який використовується викладачами, подано різноманітні завдання, що сприяють удосконаленню професійної мовної підготовки майбутніх лікарів.

Ключові слова: розвиток критичного мислення, організація самостійної роботи, інформаційно-симуляційні методи.

Ситуація, що склалася в охороні здоров'я на сучасному етапі, актуалізує необхідність підготовки фахівців медицини, здатних успішно і ефективно реалізувати себе у стрімко мінливому високотехнологічному світі. Перед вищими медичними навчальними закладами стоїть першочергове завдання щодо забезпечення впровадження нових педагогічних технологій та інноваційних підходів, спрямованих на формування у кожного студента здатності виробляти свою лінію професійної поведінки з опорою на моральні переконання, ціннісні орієнтації та професійні навички збереження здоров'я і життя людей.

У сучасній науковій літературі, присвяченій проблемам управління інноваційними процесами у сфері освітньої діяльності [2], відзначається складність і багатоаспектність

даного процесу. Особлива увага зосереджена на тому, що інноваційний підхід до навчання студентів повинен бути системним і охоплювати всі аспекти навчально-виховної роботи при підготовці майбутніх фахівців, при цьому повинні бути переглянуті теоретичні та практичні підходи до змісту освіти, професійно-педагогічної підготовки викладачів, розробки нових технологій і методів навчання [1; 2; 5; 6; 8]. Дану проблематику активно вивчають В. Беспалько, І. Богданова, Л. Буркова, В. Вакуленко, О. Пехота, Л. Пироженко, О. По-метун, Л. Свенсон, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.

Однак аналіз наукових джерел засвідчив, що серед робіт, які присвячені дослідженню інноваційних методів навчання студентів-медиків використовувати медичну термінологію, ще не було.

Метою статті є характеристика інноваційних методів підготовки майбутніх лікарів до використання медичної термінології.

На сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти актуальним є посилення вимог до підготовки компетентних майбутніх лікарів. Компетентність фахівця охоплює не тільки фахові знання та вміння, а й такі якості, як самостійність, відповідальність, ініціатива, співробітництво, вміння вчитися, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію тощо. З цією метою у вищій школі використовуються педагогічні інновації, наприклад, технологія розвитку критичного мислення, технологія організації самостійної роботи студентів, інформаційно-симуляційна технологія та ін. Науковці стверджують, що інноваційні технології можуть використовуватись у навчальному процесі вищих навчальних закладів [8], а методи і прийоми, що складають їх основу, доцільно адаптувати відповідно до напрямку підготовки студентів.

Говорячи про використання на кафедрі латинської мови Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського згаданих вище інноваційних технологій, ми маємо на увазі сукупність методів, прийомів і засобів, які не тільки підвищують якість освіти, а й допомагають формуванню професійних, загальнокультурних і мовленевих компетенцій [7, 3–7] студентів-медиків. Методична база впроваджених у навчальний процес технологій розвитку критичного мислення і організації самостійної роботи студентів характеризується використанням наступних методів.

I. Метод «Кошик ідей, понять, імен, термінів». Цей метод організації індивідуальної або групової роботи студентів використовується для актуалізації їх досвіду і знань. Викладач окреслює ключове поняття досліджуваної теми і пропонує студентам за певний час написати якомога більше слів або виразів, пов'язаних, на їхню думку, із запропонованим поняттям. У результаті, на дошці формується кластер (пучок), який відображає необхідну сукупність знань студентів з поданої теми, що дає змогу викладачу діагностувати рівень їхньої підготовки, використовувати отриману схему в якості опори під час пояснення нового матеріалу. Метод застосовувався на

заняттях латинської мови при складанні «Кошиків термінів» із узгодженим і неузгодженим означенням. Студентам пропонувалася вправа, під час виконання якої вони мали змогу вибирати терміни з неузгодженим означенням, інші – з узгодженим.

II. Метод «Позначки на полях». Цей метод зручний для самостійного розбору нової теми і складання конспекту, оскільки дає змогу студентам відстежувати своє розуміння прочитаного тексту. Окремі абзаци або речення в тексті (конспекті) були позначені спеціальними маркувальними знаками. Наприклад, знаком «галочка» студенти відзначали інформацію, яка їм уже відома; знаком «плюс» підкреслювались нові знання, нова інформація; знаком «мінус» відзначено те, що йде врозріз із уявленнями студентів; знаком «питання» зазначалося те, що залишилося незрозумілим і вимагає додаткових відомостей, викликає бажання дізнатися докладніше. Зазначений метод вимагає від студентів активно й відстежувати власне розуміння матеріалу в процесі читання завдання. Використання окресленого методу давало змогу поліпшити якість самостійної роботи й спонукати студентів до розуміння й аналізу медичної термінології. Метод застосовувався викладачами для самостійної роботи студентів у процесі вивчення тем «Короткий нарис історії латинської мови» та «Створення греко-латинської медичної термінології». Питання, поставлені до тієї чи іншої теми, дали змогу зрозуміти, що знань, отриманих на занятті, недостатньо, щоби добре володіти фаховими термінами, і це стимулює майбутніх лікарів до пошуку відповідей на питання, у додаткових джерелах інформації.

III. Метод «Графічні схеми». За допомогою різних графічних схем можна наочно і зрозуміло пояснити практично будь-яку тему. Складання графічних схем є дуже зручним методом, оскільки у кожної людини та чи інша проблема представлена в голові схематично. До того ж складання графічних схем допомагає перетворити догматичне мислення в критичне, творче. Так, схема фішбоун (англ. *fishbone* – риб'яча кістка, риб'ячий скелет), запропонована японським ученим К. Ішикава, допомагає структурувати навчальний процес, показати внутрішні зв'язки.

Наприклад: голова – тема заняття; верхні кісточки – основні поняття теми; нижні кісточки – сутність (значення) понять; хвіст – розуміння (узагальнення).

Іншим видом графічних схем є кластери (англ. *cluster* – рій, гроно, скупчення). Поняття «кластерний аналіз» увів математик Р. Тріон. Це об'єднання декількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна одиниця з певними властивостями. Наприклад: латинський прикметник «очищений» має різні варіанти перекладу, залежно від іменника, з яким узгоджується наведений вище прикметник.

Подані види графічних схем були використані в процесі вивчення дисципліни «Латинська мова». При цьому викладач іноді сам пояснював теоретичний матеріал за допомогою графічної схеми, а іноді це пропонувалося зробити самостійно студентам. Наприклад, педагог подав нову тему «Показники чоловічого роду третьої відміни» у вигляді графічної схеми «фішбоун». Наступні теми «Показники жіночого та середнього роду третьої відміни» студенти оформляють «фішбоуном» самостійно. Майбутнім лікарям пропонувалося самостійно вибрати той вид графічної схеми, який здається найбільш зручним для вивчення нової теми. Майбутні лікарі за допомогою наведених вище схем успішно засвоювали медичну термінологію відповідного заняття.

IV. Метод «Сінквейн». Сінквейн – це вірш, що складається з п'яти рядків. Знайомлячи студентів із сінквейнами, викладач спочатку пояснює, як пишуться такі вірші. Потім наводить декілька зразків. Після цього педагог пропонує майбутнім лікарям написати сінквейн самостійно. Для окремих осіб це завдання видавалося важким. Ефективним засобом введення сінквейна був поділ групи на пари. Обравши тему для сінквейна, кожному учаснику надавалось 5–7 хвилин для його написання. Це дало їм можливість поговорити про те, що вони написали, і ще раз критично розглянути дану тему. Крім того, використання цього метода спонукало студентів прислухатися один до одного, співставити ідеї інших зі своїми та вміти їх пов'язувати. Сінквейн є швидким і потужним інструментом для рефлексії, синтезу й узагальнення понять та ін-

формації. Під час роботи за цим методом спостерігалася активна дискусія.

V. Метод «Складання ментальної карти заняття». Ментальні карти є зручним інструментом для структурування інформації у візуальній формі. Кожен студент може представити інформацію так, щоб її легко було запам'ятати. Ментальна карта заняття – це відображення самостійної творчої діяльності, «розумовий продукт» індивідуума. Ментальні карти (в оригіналі *MindMaps*) розроблені знаменитим ученим, консультантом із питань інтелекту і психології навчання Т. Б'юзеном. Зустрічаються варіанти перекладу *MindMaps* як «інтелект-карти», «розумові карти» або «карти розуму». Ментальні карти містять не тільки наочне подання інформації, але й узагальнення, систематизацію великих обсягів інформації. Ментальні карти виконували роль конспекту, опорної схеми і використовувалися на будь-якому етапі заняття.

Викладачі латинської мови пропонували студентам оформити теоретичний матеріал деяких занять у вигляді *MindMaps*, використовуючи не тільки зошит і ручку, а й кольорові олівці, ручки, фломастери, листи формату А 4, роз'яснювальні малюнки, щоб зробити карту зрозумілою та інформативною. За допомогою ментальних карт були оформлені такі теми: «Види клінічних термінів», «Суфікси прикметників у клінічній термінології» і «Грецькі суфікси в клінічній термінології». Деякі ментальні карти занять були складені вельми незвично. Наприклад, одна студентка оформила ментальну карту заняття за грецькими суфіксами в клінічній термінології у вигляді барвистого хвоста павича. Кожне його перо було зафарбоване окремим кольором, що дозволяло легше виділити кожен суфікс. Були варіанти оформлення теми даних занять в образі квітки, дерева, метелика, ліани з квітами, причому різні кольори і розташування об'єктів ментальної карти мали особливу важливість і сенс із точки зору укладача. Студенти відзначили, що за допомогою ментальної карти їм простіше запам'ятовувати навчальний матеріал, легше в ньому орієнтуватися і реально оцінювати обсяг необхідної інформації.

Наведемо приклади інших інноваційних методів, які використовувались у викладанні

латинської мови в Тернопільському державному університеті імені І. Я. Горбачевського, акцентуючи увагу на тому, що у першому семестрі виправдано починалась робота з більш легких за суттю завдань та методів роботи і далі переходила до складніших – у сферу прояву студентами критичного мислення і вироблення комплексних лінгвістичних навичок:

1. Активність у застосуванні отриманих знань підтримується наступною домовленістю: після знайомства з правилами читання і постановки наголосу всі нові слова і речення студенти читають без первинного читання викладача. При вказівці на помилку в читанні студенти шукають правильний варіант самостійно без промовляння викладачем.

2. При вивченні лексики робиться акцент на пошук латинізмів в українській і англійській мовах. Порівняння дозволяє бачити фонетичні закономірності при запозиченні та знати вибір орфограми в мові-рецепторі. Наприклад, *absorbio* – поглинання, порівняння українською абсорбція; *invitare, promitto (promisi)* – запрошувати, обіцяти (обіцяв), пор. англ. *invite, promise*. Латинізми записуються в особистому словнику латинської мови, який студенти складають поступово протягом обох семестрів. Він представлений у вигляді таблиці і містить словникові форми різних частин мови, переклад, латинізми в українській мові та західноєвропейській, що вивчається.

3. У доступних студентам підручниках [5; 6] морфологія традиційно починає викладатися з іменника. За нашою методикою для знання і перекладу простих речень, тобто розуміння-застосування, відразу аналізується дієслово в теперішньому часі з системою відмінювання, включаючи дієслово «бути». Після вивчення іменника та прикметника I і II відмін з цієї теми і аналогічних інших завдань «Знайдіть і виправте помилку в узгодженні іменника і прикметника» дозволяється застосувати отримані знання з морфології та аналізувати з наступним доведенням правильне узгодження форм.

Застосування й аналіз системно відпрацьовувалися за допомогою вправ і тестових завдань на вибір або відповідність. Наприклад, для дієслова *amo*, (I дієвідміна), виберіть форму інфінітива – *amere, amire, amare*; співставте частини мови та граматичні хара-

ктеристики – іменник у множині, прикметник жіночого роду, займенник середнього роду, дієслово наказового способу. Метод провокацій реалізується, наприклад, у домашньому завданні на I–II відміни іменників та прикметників, в якому зустрічаються форми III відміни. Метою використання цього методу було отримання нових знань шляхом порівняння з уже вивченим матеріалом. Студенти при відповіді: «я не знайшов у словнику / знайшов, але сумніваюся, чи те слово вибрав / знайшов, але не зрозумів» отримували завдання: порівняти і прокоментувати різницю в закінченнях словникових форм іменників та прикметників у формах називного і родового відмінків однини.

4. Переклад виразів і текстів є не першочерговим завданням, а підсумковою діяльністю. На розвиток аналітичного мислення спрямовувалися завдання при будь-якому граматичному розборі: не знаючи лексичних значень слів, за граматичними ознаками знайти присудок і підмет у реченні, обґрунтувати свій вибір. При поясненні студенти мали змогу продемонструвати знання і розуміння форм слів, зіставити однакові та різні морфемно-закінчення, методом виключення визначити граматичну основу. Далі вони планували послідовність розбору з урахуванням частин мови, передбачуваних за формами (кількість складів у слові, наявність закінчення, місце розташування в реченні). Наприклад: *Pedibus timor addi talas* – однина дієслова визначається за закінченням, I і IV слово стоять у формах непрямих відмінків множини з урахуванням закінчень, отже, підмет – *timor*. В іншому випадку потрібне порівняння словникових форм для однакових словоформ у реченні: *In colae terrae naturam scientiis superant*. При перекладі дієслова і порівнянні семантики слів з омонімічними закінченнями прояснюються їх формальні характеристики: множина називного відмінка, співвідносна з множиною дієслова, і однина родового відмінка.

5. Розумінню і запам'ятовуванню характеристик частин мови сприяв метод промовляння морфологічних ознак слова вголос латинською мовою. Під час аналізу неправильної відповіді важливим методичним прийомом була пропозиція визначити і виправити помилку самостійно, обмінятися думками з

однорупниками. На заняттях часто використовувався метод запитально-відповідального мислення, при якому навідні запитання стимулювали студента до пошуку правильних відповідей і приводили до розуміння матеріалу. На перевірку розуміння нової теми спрямовувалися запитання після її викладу, сформульовані іншими словами. Наприклад, запитання «За якою формою дієслова визначається основа перфекта?»; «У всіх дієслів вона однакова?» припускають, що студенти співвідносять їх з інформацією про необхідність прибрати закінчення *-i* для визначення. Завдання викладача – при труднощах виконання вправи з'ясувати у студента причину: 1) незрозуміле саме запитання; 2) незрозумілий матеріал або складний його пошук.

Уточнення питання або його конкретизація з наступним повторенням відбувалися за допомогою використання таких завдань: Знайдіть в словнику чотири форми дієслів, порівняйте закінчення, визначте основу перфекта, дайте відповідь на запитання.

6. Вправи, спрямовані на синтез знань та їх застосування, припускали складання фраз латинською мовою. Наприклад, після вивчення I і II відмін іменників і прикметників пропонувалося скласти словосполучення з поданих у початковій словниковій формі цих частин мови, погодивши з потрібними граматичними характеристиками, і провідмінити його: *costaverum* → *costavera*. Більш складний варіант завдання – підготувати картку з 6 відмінками і 2 числами, наведеного вище словосполучення, дати словникові форми в називному відмінку іменника і прикметника.

Робота в парі після обміну картками полягала в тому, що студенти отримували завдання: 1) створити словосполучення; 2) вписати всі його словоформи в графі картки; 3) перевірити виконане в однорупника, поставити запитання на порівняння форм, відмінностей у закінченнях та ін.

Після проведення контрольної роботи з латинської мови запропонувати скласти рецептурний рядок із використанням кількох професійно-спрямованих слів у медичній практиці. У кінці першого семестру студенти вже могли скласти фразу з 5–6 різних частин мови, в кінці другого – були можливі переклади на латину багатослівних фраз.

7. Порівняння з граматику української мови відбувалося при поясненні будь-якого нового матеріалу. Наприклад: Які характеристики дієслова відсутні, подібні або додані в латині в порівнянні з ознаками українського дієслова? Що спільного в українському і латинському узгодженні іменників і прикметників? Чи збігаються при узгодженні відміна та закінчення іменників і прикметників? Чим відрізняється система відмінків у латині у порівнянні з українською мовою?

Життєво необхідним у даний час є впровадження в практику підготовки майбутнього лікаря симуляційних методів навчання (симуляція – від лат. *simulatio* – видимість, удавання). Програма впровадження високотехнологічної медичної допомоги диктує необхідність обов'язкового попереднього навчання на тренажерах і симуляторах. Переваги впровадження фантомно-симуляційного навчання в освітній простір медичного ВНЗ очевидні, оскільки дозволяють студентам, які успішно пройшли необхідну теоретичну підготовку, набувати й удосконалювати практичні навички, отримані на тренажерах (фантомах і муляжах). Багаторазове повторення однієї і тієї ж клінічної ситуації дає можливість довести практичні навички до автоматизму.

Робота на муляжах, фантомах і тренажерах дала змогу студентам повернутися у вихідну точку в разі допущення ними помилки. Реальність підготовки визначалась за допомогою використання високотехнологічних фантомів і муляжів, що моделюють різні клінічні випадки і фізіологічні реакції організму хворого, конкретні органічні і функціональні відхилення в системі життєдіяльності пацієнта. Віртуальні тренажери допомагають студентам відпрацювати всі необхідні маніпуляції і довести їх до автоматизму. У розпорядженні майбутніх лікарів є як прості тренажери для відпрацювання практичних навичок, так і глибоко спеціалізовані тренажери з комп'ютерним забезпеченням. Відбувається злиття інформаційних та симуляційних методів. Одним із інструментів професійно-лінгвістичного навчання студентів є медичні трансляції конференцій, матеріалів із діючих операційних, що дає можливість студентам-медикам не лише спостерігати за ходом і перебігом

операції в режимі реального часу, а й брати участь у обговореннях з використанням медичних термінів, доцільних у таких випадках.

Використовуючи на заняттях із іноземної мови методи інформаційно-симуляційних технологій, студенти відпрацьовували навички роботи з пацієнтами в умовах, максимально наближених до реальних; активізували навички збору анамнезу, обстеження хворого, основні принципи складання програм лабораторно-інструментального обстеження та лікування з використанням знань медичної термінології. Заслугує на увагу і можливість удосконалення студентами комунікативних навичок у режимі «лікар – хворий» із опорою на використання медичної термінології. У процесі спілкування з хворим майбутні лікарі отримали можливість удосконалювати навички опитування пацієнтів при зборі анамнезу, оперуванні клінічною, анатомічною та гістологічною термінологією; майбутні фахівці в галузі медицини вчилися знаходити раціональне в потоці інформації, мислити логічно і розвивати клінічне мислення за допомогою інноваційних методів.

Дослідження та застосування інноваційних методів у навчальному процесі дали змогу цілеспрямовано удосконалювати цей про-

цес, формувати готовність майбутніх лікарів до використання медичної термінології, розвивати потенційні та актуальні особистісні можливості студентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у тому, щоб розкрити методику використання інноваційних методів під час вивчення медичної термінології студентів у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Просвещение, 1989. — 190 с.
2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посіб. / І. М. Богданова. — О. : ТЕС, 2000.
3. Закалюжний М. М. Латинська мова і основи медичної термінології / М. М. Закалюжний, Г. Б. Паласюк. — Тернопіль : Укрмедкнига, 2004. — 423 с.
4. Закалюжний М. М. Латинська мова і основи медичної термінології / М. М. Закалюжний, А. В. Янков, В. В. Чолач. — Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. — 274 с.
5. Інновації у вищій освіті : бібліографічний покажчик / Укладач : Н. В. Артикуца. — К. : Стило, 2005. — 202 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. — М. : Народноеобразование, 1998. — 256 с.
7. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. — 1999. — № 3. — С. 3-7.
8. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской. — М. : УНЦ ДО, 2005. — 222 с.

YA. NAKHAYEVA

Ternopil

INNOVATIVE METHODS IN THE USAGE OF MEDICAL TERMINOLOGY IN THE PROCESS OF FUTURE DOCTORS TRAINING

The problem of actuality and perspectives of usage of critical thinking development techniques, the organization of independent work as well as informative and simulation technology during classroom work in the Latin language in medical establishment is analyzed in the given article. There are presented modern innovative tools used by teachers as well as a variety of tasks, contributing to the improvement of vocational language training of future doctors

Key words: critical thinking development, organization of independent work, informative and simulation training methods.

Я. М. НАХАЄВА

г. Тернопіль

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье рассматривается проблема актуальности и перспективности использования технологий развития критического мышления, организации самостоятельной работы и информационно-симуляционных технологий на занятиях по латинскому языку в медицинском вузе, представлен современный инновационный инструментарий, используемый преподавателями, представлены разнообразные задания, способствующие совершенствованию профессиональной языковой подготовки будущих врачей.

Ключевые слова: развитие критического мышления, организация самостоятельной работы, информационно-симуляционные методы обучения.

Стаття надійшла до редколегії 14.08.2015

УДК 378.147

О. Г. ПАВЛОВА

м. Харків

elen.pavlova@gmail.com

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті представлено аналіз психолого-педагогічної літератури з питання формування професійної діяльності вчителів початкової школи. Розглядаються поняття «професійна підготовка», «педагогічна діяльність» та її характеристика. Виокремлено основні функції педагогічної діяльності, особливості фахової підготовки майбутніх педагогів, систему загальних вимоги до особистості вчителя. Проведено аналіз різноманітних підходів до визначення сутності професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та основні її складові. Визначено зміст професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, професійна підготовка, педагогічна діяльність.

На початку ХХІ століття, намагаючись вийти на рівень світових стандартів, перед Україною постало важливе питання трансформації суспільного розвитку та радикальних перетворень у галузі освіти. Підготовка майбутнього вчителя спрямована на реалізацію державної політики стосовно формування і розвитку майбутнього покоління, через що заслуговує на особливу увагу. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь, розвиток суспільства чи окремої людини.

Від рівня підготовки майбутнього фахівця залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше як кінцевий результат формування і розвитку особистості молодого покоління, тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності є досить складним процесом, який став об'єктом наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Великий внесок у розв'язання даної проблеми зробили Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьоніна, О. І. Щербакова, О. О. Абдуліна, І. М. Богданова, Н. М. Боритко, В. І. Лозова, Н. Г. Ничкало, Г. Д. Панченко, Г. С. Сухобська, Н. Ф. Тализіна, Г. В. Троцько, М. Л. Фрумкіна, Р. І. Хмельюк, Н. А. Шайденко, М. Д. Ярмаченко, Л. В. Войтко, О. В. Киричук, В. А. Семиченко та

ін. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дослідженнях А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Л. Г. Коваль, С. Н. Лисенкової, С. М. Мартиненко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, М. М. Фіцули та ін. Проте питання стосовно педагогічної підготовки потребують подальшого детального обґрунтування й аналізу тому, що окремі її аспекти залишаються вивченими не в повній мірі.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічну літературу, теоретично обґрунтувати сутність та виокремити основні компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у педагогічних вищих навчальних закладах.

Прийнято вважати, що основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є власне загальнопедагогічна підготовка, як складова усєї системи професійної підготовки та комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищих навчальних закладів до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Проте ми можемо спостерігати неоднотайність з цього приводу в думках та твердженнях педагогічно-науковців. О. О. Абдуліна, Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна визначають професійну підготовку майбутніх учителів, як процес набуття знань, формування вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання завдань

навчально-виховного процесу. Багато інших науковців (І. М. Богданова, І. А. Зязюн, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк ін.) розглядають професійну підготовку майбутніх учителів, як процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

За педагогічною енциклопедією «професійна підготовка – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [1, 573].

Докладний аналіз щодо питання сутності професійної підготовки міститься у праці В. А. Семиченко, яка розглядає її як процес професійного становлення майбутніх фахівців, відповідно меті ВНЗ, необхідності включення студента у навчально-виховну діяльність для досягнення позитивного результату [2, 4–10].

О. О. Абдуліна характеризує загальнопедагогічну підготовку майбутнього вчителя, як цілісний процес навчання студентів у системі аудиторних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики. Результатом такого процесу має бути певний рівень розвитку особистості майбутнього фахівця, сформованість системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, яка є загальною, єдиною, необхідною кожному педагогу, зокрема, вчителю початкової школи для реалізації його професійних функцій [3, 55–61].

О. Красовська наголошує, що фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та мистецької освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації [4].

Належна підготовка майбутнього вчителя, а саме отримання у відповідних навчальних закладах професійних знань, умінь та навичок, необхідне для успішного виконання професійної діяльності, зазначає Фіцула М. М. Загальні властивості праці характерні й педагогічній діяльності, за виключенням специфічних особливостей, що пов'язані із працею

педагога з живою істотою, формування її особистості [5, 5–14].

Педагогічна діяльність займає особливе положення в класифікації видів діяльності людини. В умовах оновлення системи сучасної освіти стало актуальним питання виховання вільної, високоморальної, духовної, гуманної, адаптованої, творчої особистості. Це можливо лише за умови співробітництва педагогів та учнів, їх результату и безпосередньо самого процесу діяльності [6, 6].

І. А. Зязюн, зсилаючись на словник психології, дає визначення діяльності, як системі взаємодії суб'єкта з мінливим світом, в процесі якої формується та втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Професійну діяльність характеризує, як реалізацію певних суспільних функцій. Також автор зазначає, що професійно-педагогічна діяльність, як і будь-яка інша складається з мети, об'єкта, суб'єкта, результату и безпосередньо самого процесу діяльності [7, 15–22].

М. М. Фіцула визначає педагогічну діяльність, як особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованих на підготовку підростаючого покоління до життя відповідно до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей [5, 5–14].

Основними характеристиками педагогічної діяльності є суб'єктність та предметність. Відповідно перша характеристика знаходить відображення у активності, визначеності образу педагога, в потребах, установках, емоціях, цілях, направленості, вибіркової діяльності. Друга характеристика відображається соціальною обумовленістю особистості, її зв'язок із свідомістю, фіксованим і закріпленим в схемах, поняттях, соціальних ролях, цінностях, соціальних ролях.

Педагогічна діяльність відрізняється своєю багатогранністю, що в першу чергу підтверджується різноманітністю її функцій, основні з яких виокремили В. В. Федорчук, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, А. І. Щербакова:

- конструктивна (враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів визначити структуру навчального матеріалу, а також організувати та забезпечити всім необхідним навчальний процес);
- організаторська (залучення до різних видів навчальної роботи);

- комунікативна (встановлення ефективних відносин з членами педагогічної діяльності);
- гностична (науковий підхід до вивчення педагогічних явищ) [8, 8–14].

Систему формування готовності вчителя початкової школи О. М. Івлієва визначає, як взаємопов'язані фактори, що підпорядковують всі види і форми навчально-виховного процесу меті підготовки студентів до педагогічної діяльності, забезпечує безперервний і послідовний вплив на майбутніх вчителів, спрямована на набуття ними певних знань, умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення успішного навчально-виховного процесу в початковій школі. Автором встановлено, що готовність вчителя початкових класів до педагогічної діяльності – це стійке, багаторівневе утворення, яке включає педагогічну, психологічну, предметну підготовку та сформованість певних особистісно-професійних якостей педагога [9].

Підготовка майбутнього вчителя має плануватися та здійснюватися у відповідності до того, що у своїй професійній діяльності сучасний педагог матиме на меті не лише сформувати знання молодших школярів, але й навчити їх способам одержання цих знань, формувати навчальну діяльність учнів, будувати освіту як систему, що створює умови для самопроєктування і формування багатомірної свідомості, здатності самовизначитися, розвивати в школярів техніку розуміння, мислення, дії, рефлексії [10].

Якщо підсумувати думки дослідників стосовно вимог до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, його особистості, його професійних якостей та підготовки, згадуючи настанови В. Сухомлинського про те, що учитель має володіти науковими знаннями зі свого фаху, знати психологію і педагогіку, мати виховні завдання, володіти основами педагогічної майстерності, можна визначити таку сукупність загальних вимог до педагога-початківця:

1. Любов до дітей, вміння бачити у своїх вихованцях юних громадян з невичерпними потенціальними можливостями.
2. Почуття національної гідності, гордість за свій народ.

3. Чесність, совісність, справедливість, об'єктивність.
4. Витримка, стриманість, терпеливість.
5. Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом.
6. Всебічний розвиток.
7. Принциповість і вимогливість.
8. Оптимізм, любов до життя.
9. Чуйність, гуманне ставлення до людей.
10. Творчий склад мислення.
11. Тактовність [11, 19–20].

Погоджуючись з думкою більшості науковців, визначаємо професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетенціями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності.

Підготовку майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні складові: загальна підготовка методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання, саморозвиток, самовизначення). Навчальний план підготовки майбутнього фахівця передбачає, що дисципліни психолого-педагогічного циклу займають провідне місце в системі професійної підготовки вчителів. Можемо також окремо виділити загальнопедагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя, результатом якої є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок [12, 35–38].

Упродовж десятиліть у проблемному полі науково-педагогічних досліджень знаходиться питання пошуку ефективних шляхів забезпечення необхідних умов для вдосконалення процесу формування й розвитку педагога, як висококваліфікованого фахівця. Проаналізований матеріал, дає змогу зробити висновок про велику кількість різних підходів до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя. Але відсутня чітка позиція щодо задоволення особливостей підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Основне завдання вищих педагогічних навчальних закладів з

цього питання полягає не в акцентуванні передачі знань, а в створенні мотивації освіти, особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, вихованні у студентів професійних якостей. Це дозволить надалі подолати об'єктивно чинне протиріччя між потребою суспільства у вчителях початкових класів з високою якістю підготовки та недостатнім рівнем сформованості професійної мотивації випускників до педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Педагогическая энциклопедия / Гл. редактор Каирова А. И. — М. : Сов. Энциклопедия, 1988. — Т. 3. — С. 573.
2. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : уч. пособие / В. А. Семиченко. — Полтава, 1989. — 86 с.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — 2-е изд. перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990. — 141 с.
4. Красовська О. О. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі мистецької освіти [Електронний ресурс] / О. О. Красовська // Вісник Житомирського державного університету. — Випуск 3 (69). Педагогічні науки. — 2013. — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/9765/1/22.pdf>.
5. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. — 2-е вид. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2003. — С. 5—14.
6. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / В. С. Кукушин. — 2-е изд., с прав. и доп. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростовн/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. — 256 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зазюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зазюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К. : Вища шк., 2004. — С. 15—22.
8. Федорчук В. В. Основи педагогічної майстерності / В. В. Федорчук. — Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д., 2008. — С. 8—14.
9. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. — Одеса, 2001. — 21 с.
10. Попова О. І. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / О. І. Попова — Режим доступу: http://www.rusnauka.com/5_NITS_2015/Pedagogica/2_187179.doc.htm.
11. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омельяненко. — К. : Знання, 2007. — 477 с.
12. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. — К., 2001. — Вип. 3. — 4.1. — С. 25—42.

O. PAVLOVA
Kharkiv

FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

The article analyzes the psychological and pedagogical literature on the formation of professional teachers of primary school. We consider the concept of «training», «educational activities» and its characteristics. Thesis there is determined basic functions of educational activities, especially the professional training of future teachers, the general system requirements for the individual teacher. The analysis of different approaches to defining the essence of training future teachers of primary school and its main components. The content of training future teachers.

Key words: future teachers of initial classes, professional training, pedagogical activity.

E. G. PAVLOVA
г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросу формирования профессиональной деятельности учителей начальной школы. Рассматриваются понятия «профессиональная подготовка», «педагогическая деятельность» и ее характеристика. Выделены основные функции педагогической деятельности, особенности профессиональной подготовки будущих педагогов, систему общих требования к личности учителя. Проведен анализ различных подходов к определению сущности профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы и основные ее составляющие. Определено содержание профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, профессиональное обучение, педагогическая деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 14.08.2015

УДК 371:343:85

І. І. ПАРФАНОВИЧ
м. Тернопіль
parfanovichi@ukr.net

КОМПЛЕКСНІСТЬ ПРОФІЛАКТИЧНОГО ВПЛИВУ ЯК ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІВЧАТ

За оцінку результативності функціонування системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл взято низку показників, з яких у статті розглянуто комплексність профілактичного впливу. Науковий висновок зроблено за результатами виконання експериментальної програми «Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку» (Тернопільська обл., 2009–2010 рр.), спрямованої на досягнення позитивних результатів дослідження. У межах дії регіональної програми, згідно з даними соціально-педагогічних паспортів школярів як впровадженого діагностико-профілактичного інструментарію, виявлено комплексність профілактичного впливу. Визначено ступінь виразності асоціальних поглядів у сім'ї, спрямованість неформальних груп дівчат, негативний вплив осіб протилежної статі, сусідів, знайомих, правовий, соціальний, медичний, психологічний, педагогічний напрями профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл у соціально-педагогічній діяльності.

Ключові слова: дівчата, девіантна поведінка, система профілактики, оцінка результативності, комплексність профілактичного впливу.

Сутність системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл визначається як взаємозв'язок і взаємовплив складників профілактичного процесу, спрямованого на покращення соціально-психологічних показників становища і розвитку дівчат загальноосвітніх шкіл, формування їхнього відповідального ставлення до соціальних норм. Систему профілактики поведінкових девіацій дівчат створено відповідно до завдань соціального виховання, первинної, вторинної, третинної профілактики девіантної поведінки дівчат молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку. Ефективність забезпечується розробленням понятійно-категоріального апарату, урахуванням специфіки змісту, принципів, функцій, форм і методів роботи на основі визначення мети, об'єкта, суб'єкта, видів, напрямів профілактики, соціально-педагогічних умов, діяльності науково-методичного центру, соціально-педагогічного комплексу закладів, установ, організацій профілактичного спрямування.

Проаналізовано теоретичні підходи до профілактики девіантної поведінки дівчат та оцінки її результативності з соціально-педагогічної позиції. О. Безпалько визначила

спільні та відмінні риси соціальної роботи і соціальної педагогіки в сучасних українських реаліях [2] та вважає, що соціальна педагогіка як інтегративна наука опирається на результати досліджень інших наук, із яких вона запозичує необхідну інформацію для всебічного пояснення феноменів, що нею вивчаються [1, 11]. Досліджено підходи науковців до соціально-педагогічної діяльності з використанням суспільних ресурсів і можливостей: С. Заєць (соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках) [3]; М. Калиняк (соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень підлітків в діяльності правоохоронних органів) [4]; Л. Кальченко (педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх) [5]; О. Караман (соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи) [6]; В. Коваль (соціалізація неповнолітніх у пенітенціарних установах) [7]; С. Коношенко (основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону) [8]; В. Лютий (соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх,

звільнених від покарання з випробуванням) [9]; Д. Малков (соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання) [10]; С. Мукомел (формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховного середовища) [11]; С. Толстоухова (організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді) [12].

Свідчить про результативність системи профілактики низка показників (відповідність застосовуваних форм і методів завданням профілактики; налагодження профілактичного впливу і контролю за поведінкою дівчат із боку батьків, суб'єктів профілактики; якісно-кількісна оцінка результатів профілактичної роботи з особистістю, виражену в балах; комплексність профілактичного впливу), останній з яких є предметом розгляду в статті.

Виконання завдань експериментального дослідження досягнуто на основі аналізу комплексності профілактичного впливу за результатами реалізації регіональної програми «Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку» на 2009–2010 роки, спрямованої на досягнення позитивних результатів дослідження. У межах дії програми, згідно з даними соціально-педагогічних паспортів школярів як впровадженого діагностико-профілактичного інструментарію, визначено основні пріоритетні напрями у профілактиці девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл.

Заходами експериментального дослідження нами забезпечено впровадження соціально-педагогічних умов реалізації системи профілактики девіантної поведінки дівчат. Запропоновану систему профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл перевірено експериментально. Значною мірою свідчить про результативність системи профілактики комплексність профілактичного впливу, що передбачає врахування:

- спрямованості розвитку осіб референтного оточення дівчат;
- охоплення профілактичною роботою всіх сфер життєдіяльності особистості;
- використання всіх можливих ресурсів мікросоціального середовища;
- достатній, позитивний рівень організації та налагоджена співпраця фахівців;

- якісно-кількісний показник залучення до профілактичної роботи соціальних структур та працівників як суб'єктів профілактики;
- періодичний чи постійний характер профілактичного впливу;
- наявність добре розробленої нормативно-правової бази та підготовлених кадрів до методичної профілактичної роботи.

На виконання поставлених завдань здійснено низку заходів на організаційне, психолого-педагогічне, науково-методичне забезпечення профілактичного процесу в школі.

1. Для забезпечення комплексності профілактичного впливу доцільним виявилось створення науково-дослідної лабораторії діагностики і профілактики девіантної поведінки як прикладного компоненту системи, розробка наукових і практичних засад її діяльності на всіх етапах здійснення експериментального дослідження.

2. Залучення суб'єктів профілактики до взаємодії визначено за провідним напрямом діяльності. Окреслений склад соціальних структур, які склали соціально-педагогічний комплекс з профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл, відповідає виконанню поставлених завдань і заходів на їх реалізацію.

3. Успішність профілактичного впливу в діяльності соціального педагога залежить від точності проведеного діагностування, яке має бути всебічним і охоплювати використання соціологічних, медичних, психологічних, педагогічних діагностичних процедур. Виконанню цього завдання сприяє укладення договорів про співпрацю як міжсекторної взаємодії у межах створеного соціально-педагогічного комплексу закладів, установ, організацій профілактичного спрямування.

4. Умовою ефективності вибору доцільних форм і методів профілактики виявилось формування банку даних соціально-психологічних характеристик дівчат, що реалізовано у межах регіону і є ще одним підтвердженням доцільності організації профілактики на цьому рівні.

5. Визначено такий пріоритет профілактики девіантної поведінки дівчат як ставлення до дівчат із розумінням, співчуттям, любов'ю як до категорії осіб, які за своїми статеви-

ми особливостями потребують цього ще більшою мірою, ніж хлопці. Посилення потребує соціально-педагогічний захист прав, інтересів, соціальний супровід їх сімей, вирішення проблемних ситуацій неповнолітніх у їх мікросоціальному середовищі, референтному оточенні. Це досягнуто науково-методичним забезпеченням профілактичного процесу загальноосвітніх шкіл, підвищення кваліфікації суб'єктів профілактики.

Для визначення оцінки ефективності системи профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл важливим є врахування спрямованості розвитку осіб референтного оточення дівчат (Табл. 1). До уваги взято характеристику стилю життя сім'ї, емоційних стосунків, ставлення батьків до виховання дітей, і найбільшою мірою – ступінь виразності асоціальних поглядів у сім'ї. Показовим у визначенні ефективності профілактичної роботи є і аналіз спрямованості неформальних груп, членами яких є дівчата, а також наявність чи відсутність впливу таких осіб протилежної статі, знайомих, сусідів. За результатами статистичної обробки даних доведено ефективність такої роботи. Середній бал оцінювання впливу референтного оточення дівчат експериментальної групи покращився у процесу експерименту на 1,24 бали, дівчат контрольної групи – тільки на 0,47 бала.

Доведено експериментальним дослідженням, що в умовах кризи основних виховних інститутів, загальноосвітня школа має розширювати вплив на розвиток дівчат, здійснювати профілактику з максимальним використанням можливостей мікросоціального середовища, інших суб'єктів профілактики. Тому в профілактиці поведінкових девіацій неповнолітніх виявилось необхідним залучення інших фахівців та організація взаємодії закладів, установ, організацій з метою забезпечення успішного виконання поставлених завдань.

Правова допомога передбачалася у частині охорони права на житло, забезпечення нормальних умов проживання, виховання, навчання, отримання спеціальності, працевлаштування, а також щодо реалізації права на повноцінний, гармонійний розвиток загалом, механізму звернення особи за соціально-правовим захистом у різні інстанції, забезпечення дієвості, вчасності соціально-правової допомоги, у конкретній життєвій ситуації сприяє усуненню причин негативної поведінки. У результативній профілактичній діяльності правова допомога забезпечується: соціальним діагнозом житлово-побутових умов особи; наданням юридичних послуг (консультації, заходи, спрямовані на захист прав та інтересів особи); організацією навчання чи

Таблиця 1

Спрямованість розвитку осіб референтного оточення дівчат дівчат профілактичного обліку загальноосвітніх шкіл контрольної і експериментальної групи

Показники спрямованості розвитку осіб референтного оточення дівчат		Числові вираження шкали відношень (%)										Середній бал
		1 бал		2 бали		3 бали		4 бали		5 балів		
		Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	Контр. гр.	Експ. гр.	
Ступінь виразності асоціальних поглядів у сім'ї	Конст.	13	12	27	28	22	24	29	30	9	6	2,90
	Форм.	11	4	26	21	25	19	26	42	12	14	3,68
Спрямованість неформальних груп дівчат	Конст.	10	8	13	12	36	36	38	44	3	0	3,16
	Форм.	10	2	11	4	39	45	38	49	2	10	4,16
Негативний вплив осіб протилежної статі, сусідів, знайомих)	Конст.	12	11	17	17	48	50	22	22	1	0	3,24
	Форм.	13	10	13	14	51	43	30	38	3	5	3,82

праці; психолого-педагогічною підтримкою з боку навчально-виховних закладів, інших соціальних структур; соціальним захистом і підтримкою з боку соціальних служб; соціальним контролем за організацією життєдіяльності особи.

У соціально-педагогічних паспортах дівчат загальноосвітніх шкіл профілактичного обліку зазначено такі заходи профілактики за напрямом правової допомоги і підтримки: бесіди, розмови, спрямовані на підвищення рівня правосвідомості, правове виховання (95%), проведення роз'яснювальної роботи з питань наслідків порушення законодавства (92%), юридичні консультації (41%), аналіз документів (40%), аналіз соціуму в межах тижнів, місячників правових знань (34%), інструктування (28%), зустрічі з представниками влади і вирішення проблемних ситуацій (17%).

Соціальним захистом охоплено форми роботи, які допомагають максимально адаптувати неповнолітню до умов соціуму, допомогти їй засобами соціальної сфери держави, регіону, населеного пункту. Цей напрям роботи є невід'ємним від правового, педагогічного чи психологічного, але загалом спрямований на допомогу й підтримку. Визначено кількісні і якісні показники щодо заходів соціальної підтримки й допомоги у профілактиці, які стосуються дівчат загальноосвітніх шкіл: інструктування, інформування щодо соціальних гарантій і забезпечення (74%), сприяння створенню оптимальних умов життєдіяльності (44%), підтримка й допомога дівчатам, які перебувають у кризовій ситуації (29%), інформування та скерування до соціальних структур, які здійснюють соціальний захист (22%), співпраця з органами державної влади з питань соціальної допомоги й підтримки та надання матеріальної допомоги, сприяння в отриманні пільг (17%), посередницькі послуги соціального педагога в дотриманні соціальних гарантій (14%), організація соціального супроводу неблагополучних сімей дівчат (12%), співпраця з педагогами, працівниками інших соціальних структур (10%).

У *медико-біологічному напрямі* охоплено такі аспекти діяльності: 1) пропаганда здорового способу життя, що передбачає доступ до

інформації і розуміння питань здорового способу життя, роз'яснення медичних наслідків девіантної поведінки, яка здійснюється лікарями-фахівцями; 2) реалізація загальних просвітницько-інформаційних заходів із залученням до них вихованки; 3) надання консультативно-інформаційної допомоги. Виявлено оптимальні заходи медико-біологічного напрямку профілактики з дівчатами загальноосвітніх шкіл, що задокументовано у 98% паспортів: надання інформації про дослідження відхилень у фізичному і психічному здоров'ї (лекції, бесіди в класах, з групами осіб), профілактика шкідливих звичок (лекції, співбесіди, виступи лікарів на учнівських, батьківських зборах) – 98%, взаємодія з медичними працівниками для вирішення нагальних питань профілактичної роботи – 40%, консультації лікарів, інспектування щодо надання соціально-медичних послуг – 38%, корекція психоемоційного самопочуття, в тому числі із залученням лікарів – 26%, допомога у проходженні медичного обстеження – 25%, направлення у медичні заклади для необхідного консультування, обстеження й лікування – 22%.

Психологічна допомога та психоемоційна підтримка полягали в усуненні негативного впливу мікросоціуму на особу з метою недопущення щодо неповнолітньої психологічного насильства особами з її найближчого оточення, а також формування у неї адекватної самооцінки, високого рівня самосвідомості, вмінь психологічного захисту. Заходами психологічного напрямку профілактики з дівчатами були: діагностика, вивчення психологічного самопочуття дівчат шляхом, у тому числі тестування, – 91% випадків, сприяння у самореалізації, підтримка гармонійного розвитку – 80%, у наданні психологічних консультацій – 51%, розвиток навичок самоконтролю застосуванням психотерапевтичної роботи – 48%, психокорекція самопочуття, підтримка у скрутній ситуації тренінговою роботою – 45%, надання психотерапевтичної допомоги й підтримки проведенням бесід, застосуванням методу соціодрами – 37%, вирішення проблем дітей проведенням психокорекційних занять у навчально-виховному процесі школи – 35%, роз'яснювальна робота з покращення взаєморозуміння між дітьми і

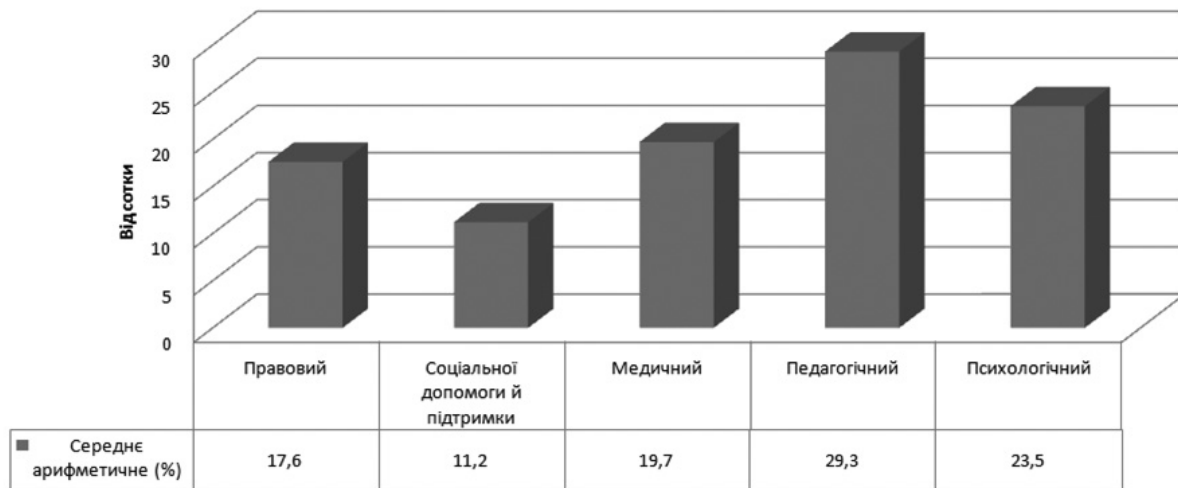


Рис. 1. Правовий, соціальний, медичний, психологічний, педагогічний напрями профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл у соціально-педагогічній діяльності

батьками – 31%, залучення до групових психокорекційних занять – 15%.

Заходи педагогічного напрямку: покращення профілактичного впливу в формальному колективі (позитивне, негативне підкріплення, змагання) – 95%, соціальне навчання – у 72%, залучення до профілактичної роботи з дитиною різних соціальних структур з метою здійснення нормування поведінки – 70%, організація посилення виховного впливу батьків методами переконання, примусу, роз'яснення, соціального навчання – 48%, організація дозвілля неповнолітніх залученням до гуртків, секцій – 45%, залучення до заходів масової і групової профілактики (через змагання, ігри, конкурси та ін.) – 64%, актуалізація навчальної діяльності із застосуванням методів бесід, переконання – 62%, застосування прийомів психолого-педагогічного впливу – 42%, формування знань і навичок естетичної та етичної культури методами переконання, бесіди – 30%, сприяння творчому розвитку особистості у навчально-виховному процесі школи через самовиховання, самоаналіз, самоконтроль – 28%, здійснення соціального навчання у випадку дисфункційності сім'ї – 24%.

На основі визначення частки проведених заходів різних напрямів профілактики, зазначених у соціально-педагогічних паспортах дівчат, обчислення їх середнього значення, представлено порівняльні дані цифрових показників (Рис. 1).

Отже, система профілактики побудована нами на основі визначення понятійно-категоріального апарату, змісту, принципів, форм, методів, засобів, соціально-педагогічних умов. У єдності вони забезпечують дієвість і позитивну результативність профілактичної роботи. Комплексність профілактичного впливу є одним із показників, що визначають оцінку ефективності системи профілактики. Це передбачає аналіз ступеня виразності асоціальних поглядів у сім'ї, спрямованості неформальних груп дівчат, визначення негативного впливу осіб протилежної статі, сусідів, знайомих, а також напрямів (правовий, соціальний, медичний, психологічний, педагогічний) профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл у соціально-педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько. — К. : ЦКЛ, 2003. — 134 с.
3. Заєць С. С. Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. С. Заєць. — Луганськ, 2010. — 21 с.
4. Калиняк М. Я. Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень підлітків в діяльності правоохоронних органів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. Я. Калиняк. — К., 2009. — 20 с.

5. Кальченко Л. В. Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лариса Володимирівна Кальченко. — Луганськ : Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2009. — 252 с.
6. Караман О. Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Олена Леонідівна Караман — Луганськ : Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, 2002. — 215 с.
7. Коваль В. В. Соціалізація неповнолітніх у пенітенціарних установах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / В. В. Коваль. — К., 2010. — 20 с.
8. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. В. Коношенко. — К., 2011 — 21 с.
9. Лютий В. П. Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі : навч. посіб. / В. П. Лютий. — К. : Академія праці і соц. відносин, 2004. — 59 с.
10. Малков Д. Ю. Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Дмитро Юрійович Малков. — К., 2006. — 207 с.
11. Мукомел С. А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховного середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Світлана Анатоліївна Мукомел. — Черкаси, 2005. — 216 с.
12. Толстоухова С. В. Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Світлана Валентинівна Толстоухова. — К., 2001. — 157 с.

I. PARFANOVICH

Ternopol

THE COMPLEXITY OF PREVENTIVE INFLUENCE AS THE ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF GIRLS' DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION

To assess the effectiveness of the system of prevention of deviant behavior of the schoolgirls' deviant behavior prevention the number of indicators are used. The article deals with one of them – the complexity of preventive influence. The implementation of the pilot program «Diagnosis and Prevention of Schoolgirls' Deviant Behavior» (Ternopil region, 2009–2010) demonstrated positive results of the work done. Within the regional program action, according to the schoolgirls' social and educational passports, a diagnostic and preventive tools used, the complexity of preventive influence was found.

The degree of clearness of antisocial attitudes in family, orientation of informal groups of girls, the negative impact of the opposite sex, neighbors, acquaintances, and the legal, social, medical, psychological, pedagogical areas of prevention of girls' deviant behavior in secondary schools in social-pedagogical activities.

Key words: girls, deviant behavior prevention system, integrated preventive effects, evaluation of system's effectiveness.

И. И. ПАРФАНОВИЧ

г. Тернополь

КОМПЛЕКСНОСТЬ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК

По оценке результативности функционирования системы профилактики девиантного поведения девушек общеобразовательных школ взято ряд показателей, из которых в статье рассмотрены комплексность профилактического воздействия. Научный вывод сделан по результатам выполнения экспериментальной программы «Диагностика и профилактика девиантного поведения девушек школьного возраста» (Тернопольская обл., 2009–2010 гг.), направленной на достижение положительных результатов исследования. В рамках действия региональной программы, согласно данным социально-педагогических паспортов школьниц как внедренного диагностико-профилактического инструментария, обнаружено комплексность профилактического воздействия. Определена степень выраженности асоциальных взглядов в семье, направленность неформальных групп девушек, негативное влияние лиц противоположного пола, соседей, знакомых, правовой, социальный, медицинский, психологический, педагогический направления профилактики девиантного поведения девушек общеобразовательных школ в социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: девочки, девиантное поведение, система профилактики, оценка результативности, комплексность профилактического воздействия.

Стаття надійшла до редколегії 24.05.2015

УДК 371.132:78

І. П. ПАРФЕНТЬЄВА

м. Миколаїв

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЕЛЕМЕНТУ У СПІВАЦЬКОМУ НАВЧАННІ

У статті розкриті основні ознаки рефлексії, її орієнтація на навчальну діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуто рефлексію як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального та професійного досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та її результатів. Доведено, що навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, роздумів про власний досвід навчання, реальний та уявний. Під рефлексивною позицією розглянуто позицію рефлексивного виходу стосовно власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Зазначено, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що студент пізнає себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним. Узагальнено, що рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей. Фахова рефлексія – особистісна рефлексія вчителя, виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе». Рефлексія сприяє розвитку теоретичного мислення вчителя, його духовній внутрішній наповненості. Функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими, з професійної точки зору, елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо.

Ключові слова: рефлексія, навчальна діяльність, особистість, інновації, творчий процес.

В усіх сферах прогресивної світової наукової думки кінця ХХ століття остаточно визнання отримав висновок про те, що основною цінністю є людська особистість. Саме вона, що наділена творчою спрямованістю до пізнання і перетворення дійсності, повинна укріпити духовні сили суспільства, збагатити його етичні засади, відстояти право самоудосконалення. Тому на проблемі особистості сфокусовано увагу філософів, соціологів, психологів, педагогів. Фахівці єднаються в думці про те, що кожна людина як особистість може реалізувати покладені на неї функції лише у тому випадку, коли самостійно удосконалюватиме свою свідомість, своє відношення до світу і до самої себе. Йдеться про готовність особистості до рефлексивної діяльності, що забезпечує той рівень життєдіяльності, на якому успішно реалізується діалектична єдність загального і особистого, об'єктивного і суб'єктивного. Саме рефлексія забезпечує вихід з повного занурення у безпосередній процес життя для вироблення відповідного відношення до нього, заняття позиції над ним і поза ним для думки про нього.

Однією з основних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність, яку доці-

льно розглядати як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального та професійного досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та її результатів. Рефлексія навчальної діяльності – це внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, роздумів про власний досвід навчання, реальний та уявний. Під рефлексивною позицією ми розуміємо позицію так званого рефлексивного виходу стосовно власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Необхідно зазначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що студент пізнає себе в навчанні, вдивляючись в іншого, зіставляючи себе з ним.

У цілому ряді музично-педагогічних досліджень (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Н. Бакланова, А. Козир, Г. Нейгауз, В. Орлов, Г. Падалка, П. Феттер, Г. Ципін та ін.) особливо

підкреслюється необхідність актуалізації характеру рефлексії фахово-творчої діяльності майбутнього вчителя музики і процесу підготовки до її здійснення. Деякі шляхи вирішення цього завдання розглядаються музикантами-педагогами в контексті конкретних аспектів цілісної системи музично-педагогічної освіти у ВНЗ. На основі філософського та психолого-педагогічного аналізу виявлено, що професійно-особистісна рефлексія майбутнього вчителя музики є спрямованістю свідомості особистості на саму себе. Вона відрізняється теоретичним мисленням, духовною наповненістю, єдністю емоційного і логічного компонентів, об'єктивно-суб'єктивним характером, динамічністю. Позначений механізм є основою педагогічної рефлексії, що зв'язує функціональну спрямованість з найбільш значимими, з професійно-педагогічної точки зору, компонентами – інтересами, потребами, перевагами.

Рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання.

Фахову рефлексію музиканта-педагога Е. Абдуллін визначає як спрямованість свідомості педагога на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання. Адже в основі фахового становлення та самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності.

Аспект пізнання внутрішнього світу інших та самого себе засобом сприйняття музики представлений в основних положеннях концепції О. П. Рудницької. Вона акцентувала на тому, що розвиток особистісної і комунікативної рефлексії сприяє вдосконаленню особистісних характеристик студента, почуття міри і такту, здатності творити в ідеальній формі та осмислювати свій внутрішній світ,

можливості розв'язувати внутрішньоособистісні конфлікти. На основі рефлексії ґрунтується усвідомлення і «творіння» самого себе. Розвиток цієї властивості особистості обумовлюється діалогічним процесом взаємодії з музикою – активним переживанням музичних образів, єдністю репродуктивних і творчих процесів неповторноіндивідуальної інтерпретації музичного твору та, зокрема, осмислення своїх вражень і власної духовної сутності.

Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, що спрямована на вияв основ власного способу вирішення інноваційних мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності.

У структурі мистецької рефлексії доцільно виокремити дві складові. Перша – це бажання і потенційна можливість здійснення рефлексивно-творчого акту. Вчені вважають, що ця складова визначається внутрішньою культурою особистості, володінням певним багажем знань, наявністю авторитетів – творців, чия діяльність може слугувати взірцем. Друга складова – наявність умінь, що дозволяють усвідомити та відтворити відкриту сутність речей в загальнозрозумілому культурному контексті.

Спрямовуюча риса мистецької рефлексії виявляється в тому, що вона завжди глибоко індивідуальна і особистісна, адже фактично реального результату цей феномен набуває не через сукупність суджень, зусиль багатьох особистостей. У сфері інноваційної фахової діяльності вчителя музики мистецька рефлексія є найважливішою характеристикою його як особистості й фахівця.

У результаті успішної реалізації програми особистісного розвитку в студентів формуються здатність до рефлексії, виробляються вміння та навички інноваційних методів керівництва шкільними хоровими колективами. На етапі узагальнюючого аналізу рефлексивна діяльність майбутніх учителів музики спрямована на впровадження іннова-

ційних умінь та навичок, які пропущені через себе, у русло реалізації їх у продуктивній роботі з хоровими колективами.

Усвідомленню сутності фахово-особистісної рефлексії вчителя музики надається особливого значення, адже у цьому процесі відбувається збіжність та узгодженість зовнішнього й внутрішнього діалогів учителя та учнів. Таким чином, у музично-педагогічному процесі специфіка рефлексивно-діалогічного мислення зумовлена, з одного боку, особливостями музичного мистецтва, а з іншого специфікою художньо-педагогічного процесу. З цієї позиції важливого значення набуває здатність учителя до рефлексії, яка в даному випадку виявляється у самоспостереженні та самоаналізі того, як дії вчителя сприймаються школярами.

Визначення мистецької рефлексії належить Г. Падалці. Вона зазначила, що мистецька рефлексія – це «усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів з результатами самоаналізу власного внутрішнього життя».

Підготовка майбутнього вчителя до мистецької рефлексії, створення установки на активну інноваційну діяльність спрямована на самопізнання та самовдосконалення. Провідна роль у цьому процесі належить рефлексивному аналізу, котрий полягає у розвитку в майбутнього вчителя музики творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії. Особистісну концепцію взаємодії вчителя музики у процесі фахової діяльності характеризують рефлексивні (ціннісні орієнтації, смаки, ідеали) механізми. Рефлексія майбутнього вчителя музики включає розвиток самосвідомості та самореалізації, а також сприяє спрямуванню самооцінки студентів у русло адекватності, тобто передбачає усвідомлення індивідом специфічних особливостей, котрі часто актуалізуються та інтуїтивно засвоюються.

Мистецька рефлексія є невід'ємною частиною роботи майбутнього вчителя музики. Вона є співвіднесенням себе і можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до рефлексії є передумовою самовиховання вчителя, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності. Рефлексія студентів найчастіше стихійна, ситуативна, а навчальна рефлексія в більшій мірі упорядкована змістом і обставинами навчально-виховного процесу і тому піддається зовнішньому впливу, зміні, коригуванню.

Виходячи з розглянутих теоретичних положень і аналізу власного досвіду, ми визначаємо такі ознаки розвинутої рефлексивної позиції студента у використанні інноваційних технологій в навчальній музичній діяльності:

- усвідомлення студентом особливостей інноваційних методів навчальної музичної діяльності та її структури;
- усвідомлення студентом себе як суб'єкта навчальної музичної діяльності;
- прагнення студента до самопізнання, націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами навчальної музичної діяльності;
- здатність до самоспостереження в процесі здійснення навчальної музичної діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції;
- аналіз результатів зрушень у навчальній музичній діяльності, зіставлення цих результатів з існуючими нормативними уявленнями про навчальну діяльність, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів.

Врахування закономірностей мистецької рефлексії особливо необхідне у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутніми вчителями музики. Адже у побудові занять хорового класу, хорового диригування і організації навчальної вокально-хорової діяльності рефлексивні процеси займають провідне місце. Навчальний процес, що базується на рефлексивній основі, вимагає від студента не просто набуття знань, умінь, навичок, а й вироблення пізнавальних інтересів і мотивації навчання, потреби в постійній самоосвіті.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — М. : Просвещение, 1984. — 208 с.
2. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / Анатолій Тимофійович Авдієвський // Мистецтво у школі: зб. ст. — Вип. 1. — К. : УДПУ, 1996. — С. 80—83.
3. Арчажникова Л. Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки: Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете / Л. Г. Арчажникова. — Свердловск, 1991.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
5. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. — 2002. — № 3—4. — С. 142—159.
6. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму / Наталія Василівна Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. — К. : НПУ, 2003. — Вип. 10. — С. 9—26.
7. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / Іван Андрійович Зязюн. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006.
8. Козир А. В. Концептуальні засади формування фахової майстерності майбутніх учителів музики : навчально-методичний посібник / Алла Володимирівна Козир. — 2006. — 108 с.
9. Козлова О. Г. Рефлексивний компонент моделі інноваційної діяльності вчителя / О. Г. Козлова // Наукові записки. — Випуск XII. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. — С. 123—131.

I. PARFENTYEVA

Mykolaiv

REFLECTION AS INNOVATIVE ELEMENTS IN THE SINGERS LEARNING

In the article the main features of reflection, its orientation to the training activities of future teachers of music. Considered as a reflection of the student orientation thinking to himself, with his own process of learning social and professional experience in understanding the structure of education and its results. Proved that training activities as a creative process is impossible without reflection – searching, self-reflection on their own learning experiences, real and imaginary. When the position is considered reflexive reflexive stance concerning the release of their own learning activities when these activities itself stands for the student specific subject of analysis, reflection and evaluation. Indicated that the mechanism of formation and development of personal reflection as formation due to the collective nature of learning activities, so that the student knows himself in training, looking at the other, comparing himself with it. Overview that reflection – the ability of the individual to self-knowledge, ability to analyze their own actions, behavior, motives and compare them with socially significant values and the actions and deeds of others. Professional reflection – personal reflection teacher orientation expresses the consciousness of the individual «in itself». Reflection promotes theoretical thinking teacher, his inner spiritual fullness. Functional orientation reflection closely associated with the most important, from a professional point of view, the elements – the interests, needs, preferences and so on.

Key words: reflection, learning activities, personality, innovation, creative process.

И. П. ПАРФЕНТЬЄВА

г. Николаев

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ КАК ИННОВАЦИОННОГО ЭЛЕМЕНТА В ПЕВЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ

В статье раскрыты основные признаки рефлексии, ее ориентация на учебную деятельность будущих учителей музыкального искусства. Рассмотрены рефлексия как направленность мышления студента на самого себя, на собственные процессы усвоения социального и профессионального опыта, на осознание структуры деятельности обучения и его результатов. Доказано, что учебная деятельность как творческий процесс невозможна без рефлексии – поиска, самооценки, размышлений о собственном опыте обучения. В рефлексивной позиции рассмотрено позицию рефлексивного выхода по собственной учебной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для студента особым предметом анализа, осмысления и оценки. Отмечено, что механизм формирования и развития рефлексии как личностного образования обусловлен коллективным характером учебной деятельности, так как студент узнает себя в учебе, взгляды ваясь в другой, сопоставляя себя с ним. Обзор, что рефлексия – это способность личности к самопознанию, умение анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и сопоставлять их с общественно значимыми ценностями, а также с действиями и поступками других людей. Профессиональная рефлексия – личностная рефлексия учителя, выражает направленность сознания личности «на саму себя». Рефлексия способствует развитию теоретического мышления учителя, его духовной внутренней наполненности. Функциональная направленность рефлексии тесно связана с важнейшими, с профессиональной точки зрения, элементами – интересами, потребностями, преимуществами и тому подобное.

Ключевые слова: рефлексия, учебная деятельность, личность, инновации, творческий процесс.

Стаття надійшла до редколегії 15.08.2015

УДК 364.04

Ю. В. ПАТИК

м. Одеса

yulya.patik@mail.ru

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

У статті розкрито сутність підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми обмеженими можливостями здоров'я. Визначено та схарактеризовано структурні компоненти такої підготовленості.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, діти з обмеженими можливостями здоров'я, професійна підготовка, підготовленість.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я виступають однією з категорій соціальної роботи. Внаслідок особливої вразливості, відсутності сприятливого середовища для задоволення своїх потреб, обмеження соціокультурної мобільності та відсутності повноцінного використання життєвих шансів, діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують особливої уваги, зокрема з боку соціальних працівників [3, 60]. Професійна соціальна робота з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає: соціально-педагогічну підтримку, соціальну реабілітацію, корекцію, реалізацію програм щодо збереження фізичної та розумової активності таких дітей, їхню соціальну адаптацію, дотримання конституційних прав та сприяння доступності ресурсів навколишнього світу, створенню умов для їх подальшого самостійного життя та успішної інтеграції в здорове суспільство.

Особливість, специфіка та складність процесу взаємодії соціального працівника з такими дітьми та їх сім'ями зумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Значний внесок у розвиток соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зробили вітчизняні науковці О. В. Безпалько, І. В. Зверева, І. Б. Іванова, А. Й. Капська, Т. В. Мошняга, В. В. Тесленко та ін. Досліджено також проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до професійної діяльності з ді-

тьми з обмеженими можливостями здоров'я (З. В. Залібовська-Ільніцька, О. В. Ілліна, Т. В. Рудник, Т. В. Соловей, М. Є. Чайковський та ін.).

Мета статті – визначити сутність і структуру підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми обмеженими можливостями здоров'я.

Визначення сутності та структури підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми обмеженими можливостями здоров'я зумовило необхідність розгляду таких понять як «професійна підготовка» та «підготовленість».

Так, у довідковій літературі професійна підготовка трактується як сукупність спеціальних знань, навичок та вмінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи за певною професією [7]. Професійну підготовку визначають також як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [1]. О. Файчук професійну підготовку соціального працівника в умовах університету характеризує засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності, заснованої на кваліфікаційних вимогах [5, 300].

Отже, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є складним, багатоаспектним процесом, предметом якого є теоретичні знання, практичні вміння студентів виконувати фахові функції; етичні норми соціальної роботи; індивідуально-психологічні якості фахівця, а також його потреба у самоосвіті, саморозвитку і самовдосконаленні [4, 7].

Метою і результатом професійної підготовки можна виступати підготовленість фахівця до виконання професійної діяльності. О. М. Чусова зауважує, що підготовленість є передумовою цілеспрямованості та ефективності професійної діяльності. Високий рівень підготовленості, на думку автора, є запорукою ефективного виконання своїх професійних обов'язків, обґрунтованого застосування знань, використання досвіду, перебудови професійних дій відповідно до життєвих ситуацій [6, 199]. Щодо сутності поняття «підготовленість», то її розглядають як наявність у фахівця особистісних якостей, теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, що дозволяють в будь-який час успішно вирішувати поставлені перед ним завдання і виконувати функціональні обов'язки [2, 299].

Підготовленість майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я визначаємо як результат їхньої спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки, що передбачає обізнаність з психологічними та фізичними особливостями розвитку таких дітей, уміння виявляти та вирішувати їх проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності. Структурними компонентами такої підготовленості виступають: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та емоційно-вольовий.

Так, когнітивний компонент передбачає володіння соціальним працівником спеціальними знаннями, необхідними для взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також стійкого інтересу до отримання та набуття потрібних знань у подальшій професійній діяльності. Такими знаннями вважаємо: знання закономірностей психічного й особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я з урахуванням її

вікових, індивідуальних відмінностей та патологічних змін; інтересів та потреб різних вікових груп дітей з обмеженими можливостями здоров'я; основ психології, педагогіки, лінгвістики, неврології та фізіології; психології взаємин і взаємодій дитини з обмеженими можливостями здоров'я в групі, сім'ї; основ соціології з формування первісних навичок соціалізації в системі всебічного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я; психолого-педагогічних, медико-соціальних та методологічних засад, необхідних для проведення соціальної реабілітації таких дітей; основ соціальної медицини з планування медико-соціальних заходів щодо збереження, зміцнення та відновлення психологічного та фізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я; основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту таких дітей; функцій державних і недержавних організацій у системі соціального захисту та соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я; соціально-правових основ, які забезпечують право дітей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання соціальних виплат, гарантій та послуг.

Діяльнісний компонент досліджуваної підготовленості зумовлений уміннями, необхідними соціальному працівнику для планування успішного виконання та оцінювання результативності роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такими вміннями є: уміння обирати для кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я таку форму соціально-психологічного та педагогічного впливу, яка б відповідала її індивідуальним особливостям і потенційним можливостям; враховувати стан слуху, зору, особливості моторики, уваги, темпу роботи, стомлюваності, загального психофізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я під час роботи з ними; спостерігати, розуміти й інтерпретувати поведінку і відносини в сім'ї до дитини з обмеженими можливостями здоров'я; працювати в тісному контакті з іншими фахівцями (дефектологом, психологом, логопедом, медичними працівниками) та батьками; аналізувати та оцінювати власний досвід і досвід інших соціальних працівників, міжгалузевих фахівців в роботі з дітьми з

обмеженими можливостями здоров'я; долати бар'єри в спілкуванні з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я вербально, невербально і письмово (під бар'єром розуміємо те, що заважає дитині повноцінно сприймати інформацію, бачити, чути, говорити); створювати позитивне комунікативне поле (проявляти легкість у спілкуванні, відкритість, контактність); розширювати контакти дитини з обмеженими можливостями здоров'я, долати її ізоляцію, включати в суспільне життя; формувати позитивну мотивацію до участі в корекційній роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху; організовувати комплексне діагностування і корекційну діяльність; залучати до освітнього процесу з урахуванням характерних для дітей з обмеженими можливостями здоров'я можливостей і компенсаторних чинників; здійснювати психологічну підтримку батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я; організовувати правову підтримку сім'ї (інформація, захист законних прав та інтересів); налагоджувати сімейний мікроклімат; заохочувати членів сім'ї до організації соціальної реабілітації дитини з обмеженими можливостями здоров'я; навчати батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я способам і прийомам роботи з ними на основі індивідуальної програми.

Ціннісно-мотиваційний компонент досліджуваної підготовленості зумовлений тим, що в процесі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я соціальний працівник має діяти відповідно до моральних норм та цінностей, які спрямовані на досягнення певних результатів і стимулюють його професійну діяльність; проявляти такі особистісні якості, як-от: доброзичливість, повага, співчуття, емпатія, любов. У процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я соціальний працівник має проявляти делікатність, толерантність, гуманізм, альтруїзм, милосердя; дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я; не проявляти будь-якої дискримінації на основі фізичних чи розумових відхилень дитини з обмеженими можливостями здоров'я, куль-

турного чи соціального статусу сім'ї, особистісних характеристик, віросповідання тощо; відповідати загальним етичним та культурним вимогам; на основі особистісних переконань, ідеалів, інтересів, нахилів створювати позитивне емоційне ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я; проявляти інтерес до роботи з ними, усвідомлювати своє покликання, відчувати потребу в обрній діяльності та відповідальність (почуття обов'язку); привносити в роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я індивідуально-творчий, новаторський характер, усвідомлено розвивати свою особистісну і професійну індивідуальність; бути тактовним і слідувати вимогам педагогічної етики по відношенню до дитини з обмеженими можливостями здоров'я та її сім'ї; зберігати конфіденційність інформації, отриманої в процесі соціальної роботи з дитиною з обмеженими можливостями здоров'я та її сім'єю.

Емоційно-вольовий компонент досліджуваної підготовленості зумовлений тим, що соціальний працівник в процесі роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я має проявляти стійку емоційну врівноваженість та високу вольову саморегуляцію свого психофізичного стану; здатність до перенесення психологічних і моральних навантажень (стресостійкість) під час роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; адекватно емоційно відгукуватися на психічний та фізичний стан дитини з обмеженими можливостями здоров'я та її поведінку; з терпимістю ставитися до прояву розумових та фізичних вад такої дитини (неконтрольовані рухи, емоції, неврівноважена поведінка тощо); здатність до саморегуляції позитивного психоемоційного тла в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я незалежно від власного настрою; проявляти такі вольові якості, як рішучість, наполегливість, терплячість, витримка, самовладання тощо.

Отже, соціальна робота з дітьми з обмеженнями можливостями здоров'я – це вкрай складна та багатогранна професійна діяльність, ефективність здійснення якої залежить від рівня підготовленості майбутніх соціальних працівників щодо неї. Знання сутності і структури такої підготовленості дозволяють

ефективно побудувати процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Электронный ресурс] / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с. — Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary>.
2. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2001. — 576 с.
3. Патик Ю. В. Діти з обмеженими можливостями як об'єкт соціальної роботи: матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф. [«Актуальні дослідження в соціальній сфері»], (Одеса, 17 листопада 2014 р.). — Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. — С. 60—62.
4. Савицька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / В. В. Савицька. — Рівне, 2015. — 20 с.
5. Файчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників // Витоки педагогічної майстерності: Наук. праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. — 2012. — Вип. № 10. — С. 299—302.
6. Чусова О. М. Діагностика підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки / О. М. Чусова // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. — 2014. — № 3. — С. 199—204.
7. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х томах [Электронный ресурс] / [под ред. С. Я. Батышева]. — М. : АПО, 1998. — 556 с. — Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>.

У. ПАТИК
Odessa

ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK WITH CHILDREN OF DISABILITIES

The article reveals the essence and structure of readiness of future social workers to work with children of disabilities. Defined determined and defined the structural components this training.

Key words: social work, social worker, children with disabilities, training.

Ю. ПАТЫК
г. Одесса

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрывается сущность подготовленности будущих социальных работников к работе с детьми ограниченными возможностями здоровья. Определены и охарактеризованы структурные компоненты такой подготовленности.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, подготовленность.

Стаття надійшла до редколегії 21.07.2015

В. ПОТАПЧУК
м. Рівне
tatvolod@ukr.net

ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто професійно-важливі особистісні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто, що найбільшу професійну значущість для майбутнього фахівця мають особистісні якості, пов'язані з розумінням внутрішнього світу людей та гуманного до них ставлення. З урахуванням сформованої практики побудована єдина інтегральна модель освіти в умовах навчально-виховного процесу, яка передбачає, що вибір змісту, технології освіти має ґрунтуватися на індивідуально-психологічних і особистісних властивостях, особливості майбутньої професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Людина як особистість починається з усвідомлення навколишнього світу, його оцінки та визначення свого відношення до цього світу, з усвідомлення потреби у самовираженні та саморозвитку. Саме смисложиттєві орієнтації характеризують особистісні якості фахівця.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна самооцінка, соціальна позиція, навчальна діяльність, самостійна творча діяльність, практична діяльність, організаційна діяльність, інтелектуальна активність.

Головне завдання будь-якого суспільства, якщо воно орієнтоване на гуманність і демократичність – створення умов для розвитку «людських якостей» особистості. Умови – це і конкретний етап природничо-історичного процесу, і певна суспільна система, і соціальна група, до якої належить даний суб'єкт суспільства, і характер його діяльності, тобто всі зовнішні умови по відношенню до нього. Кожна людина в тій чи іншій мірі впливає на зміну навколишнього середовища, суспільні відносини або характер праці, так як він, по суті, і результат, і джерело і рушійна сила суспільного розвитку.

У дослідженні співвідношення цих сторін як механізму взаємозв'язку певних умов, їх впливу на становлення особистості, на її самоздійснення та її вплив на зміну зовнішніх умов – головна роль, що належить ВНЗ, які також потребують відповідних умов для свого розвитку, в тому числі запит суспільства.

Чим більше особистість знає про себе самого і собі подібних, про свої можливості, про особливості суспільства, в якому вона живе, тим більш істотний вплив вона здатна справляти на реальну дійсність і самовдосконалення. Тому, робота ВНЗ, повинна бути спрямована на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення, самоактуалізацію і

самореалізацію майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Дослідженню феномену професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, які зосереджені, перш за все, на питаннях підготовки освітян – учителів і викладачів вищих та середніх навчальних закладів. Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки майбутніх вчителів, теоретичні та методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності викладачів ВНЗ розкриваються в працях В. П. Андрущенка, В. І. Бондаря, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, І. Ф. Ісаєва, В. Г. Кременя, Н. В. Кузьміної, В. І. Лозової, В. І. Лугового, В. К. Майбороди, І. П. Підласого, Н. Г. Протасової, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна, В. І. Тесленка та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки вчителів, проблема формування професійної компетентності вчителя як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається мало дослідженою.

Основною метою нашої статті є визначення основних складових професійної ком-

петентності фахівця та аналіз сутності структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У даний час одним з важливих напрямів роботи з формування самопізнання, самооцінки, самоактуалізації і самовдосконалення майбутнього вчителя музичного мистецтва є вивчення та формування особистісних якостей фахівця.

Стратегічний орієнтир підготовки майбутнього фахівця в процесі професійної освіти – особистість, яка поєднує в собі високий професіоналізм, культуру, соціальну відповідальність, що володіє сучасним мисленням, навичками педагогічної діяльності, організаторської і виховної роботи.

Проблема якісної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва придбала в даний час виняткову значимість в силу критичного стану нашого суспільства. Яку б сферу людської життєдіяльності і реальних відносин ми не взяли (людина і природа, людина і людина тощо), скрізь виявляється, що подолання критичного стану залежить від людей, від їх активних, цілеспрямованих та відповідальних дій, які, в свою чергу, тісно взаємопов'язані з наявними і постійно мінливими особистісними якостями кожного індивіда.

Перед освітніми установами сьогодні постають серйозні питання:

- як визначити потенціал студента, як розвинути рівень свідомості, відповідальності особистості;
- як використовувати закономірності формування активності особистості;
- як організувати роботу з формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва?

Володіючи різноманітним властивостям особистість разом з тим являє собою єдине ціле, тому в наукових дослідженнях склався ряд шкіл і напрямів, де якості особистості досліджуються в різних аспектах. В одних школах їх вивчення пов'язане з аналізом діяльності (О. Г. Асмолов [2]; О. М. Леонтьєв [6]), в інших – з визначенням психологічних відносин особистості (Ст. Н. Мясичев [8]), у третіх – з процесом спілкування (К. О. Абульханова-Славська [1]; О. О. Бодальов [3]; Б. Ф. Ломов [5]).

У кожній з цих шкіл система особистісних якостей трактується по-різному. Так, за О. М. Леонтьєвим [6], ядро особистості утворюють ієрархії діяльностей, які формуються в процесі її становлення, тобто формування особистісних якостей відбувається в різних видах діяльності. При цьому, «одні і ті ж особливості людини можуть стояти в різному відношенні до його особистості. В одному випадку вони виступають як байдужі, а іншому – ті ж особливості істотно входять в її характеристику».

У концепції Ст. Н. Мясичева [8] властивості особистості розглядаються як її психологічні стосунки, які «представляють цілісну систему індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної діяльності...».

Дослідження особистості у контексті спілкування також розкриває певну систему властивостей, що виражає її взаємини з іншими людьми (товариськість чи замкнутість, тактовність або нетактовність, альтруїзм або егоїзм).

В якості ведучої, системоутворюючої характеристики особистості Б. Ф. Ломов [5] виділяє спрямованість, яка виявляється при вивченні властивостей і станів особистості: потреб, інтересів, схильностей, мотиваційної сфери, ідеалів, ціннісних орієнтації, переконань, здібностей, обдарованості, характеру, вольових, емоційних, інтелектуальних особливостей. Саме спрямованість визначає психологічний склад особистості, через який проявляються цілі, мотиви, суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності – вся система характеристик.

Питання про прояв психологічних особливостей особистості, становлення особистості та формування особистісних якостей майбутніх вчителів музичного мистецтва – одне з найскладніших теоретичних і найголовніших практичних. Вони безпосередньо пов'язані із завданнями підвищення професійного рівня студентів.

У зв'язку з тим, що суспільству потрібен фахівець, що володіє не тільки професійними знаннями і вміннями, але й вмінням входити в активні форми спілкування, в яких задовольняються вищі соціальні потреби, найваж-

ливішими завданнями є формування соціальної активності особистості.

Ми переконані, що думка про регулюючу функцію емоцій у взаєминах людей необхідно взяти до уваги, тому вважаємо, що завдання формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва таких почуттів, як відповідальність за своє слово, справедливість, повага до себе та оточуючих, любов до своєї справи, стоїть на одному з перших місць. Не випадково результати нашого дослідження показують, що студенти до числа найважливіших якостей, якими, на їх погляд, повинен володіти майбутній вчитель музичного мистецтва, відносять чуйність, упевненість у собі, доброзичливість, врівноваженість, вміння спілкуватися з людьми, ввічливість, комунікабельність, інтелігентність та ін. Причому, ці якості цінуються не нижче інтелектуально-ділових, які гостро необхідні сучасному вчителю.

Серед якостей, які також повинні характеризувати фахівця, більшість студентів в першу чергу називають професіоналізм (83%), а так же якості, властиві діловій людині: рішучість, принциповість, сміливість (приблизно 70%). Високо цінують вони інтелектуальні якості (68%): розум, ерудицію, здатність до творчого мислення, прагнення до самовдосконалення, чітку логіку, здатність передбачати результати праці. Рідше, (28%): але також називають всебічний розвиток особистості.

Активність студентів та їх особистісні якості проявляються і формуються в процесі діяльності. Тут ми дотримуємося школи О. М. Леонтьєва [6]. Грунтуючись на діяльнісному підході, ми вважаємо, що формування особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється в процесі навчально-виховної діяльності.

Відомо, що діяльність має певну внутрішню структуру, яку складають цілі, мотиви, способи та ін. На її утримання впливають і зовнішні обставини, інші люди, колектив, отже, і якість викладання, керівництво, проводиться виховна робота, ідеологія і мораль суспільства.

Ми виділяємо основні види діяльності, у яких, на наш погляд, і формуються особистіс-

ні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва:

- навчальна діяльність (основна);
- самостійна творча діяльність;
- практична діяльність;
- організаторська діяльність.

Навчальну діяльність, як явище, можна характеризувати цілями, мотивами, пізнавальними процесами, починаючи зі сприйняття інформації і закінчуючи функціонуванням складних творчих процесів, різних емоційних проявів. З досвіду роботи, ми бачимо, що якщо вчення перетворити в творчість, то це особливо вплине на емоційно-вольову сферу студента, загострить його пам'ять і увагу, викличе почуття радості і задоволення, сприятиме підвищенню інтересу до пізнавальної діяльності.

Як нами зазначено вище, провідною діяльністю у ВНЗ є навчальна, де акцентується увага на розвитку активності, тому особливий інтерес, на наш погляд, є визначення навчальної активності в процесі навчання, висунуте Ст. А. Якуніним [10], що вказує на інтенсивність навчальної роботи і розглядається як поведінкова форма вираження мотивації. «Її показники – середні оцінки академічної успішності в поєднанні з оцінками навчальних умінь самостійної роботи, в яких знаходять відображення способи і прийоми розумової діяльності і які в сукупності характеризують систему самоорганізації студентів».

У структурі активності важливим компонентом вважається «доцільна воля, що виражається в увазі і забезпечує особистості зосередженість і спрямованість її свідомості на об'єкти, які вона сприймає в процесі діяльності і про яку мислить і говорить» (О. Р. Ковальов, Ст. Н. Мясичев). Воля, яка так необхідна майбутнім вчителям музичного мистецтва, за визначенням Р. С. Немова [9] – це властивість людини, що виявляється в її здатності свідомо керувати своєю психікою і вчинками.

Характерною рисою високого рівня активності студента є її значна стійкість, що проявляється у самоосвітній діяльності щодо прийнятої мети. Слід зазначити, що самоосвіта, це одна з особливостей роботи, спрямована на формування інтелектуальної активності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У сучасних умовах, коли обсяг необхідних знань різко і швидко зростає, вже неможливо робити головну ставку на засвоєння певної суми фактів. Важливо прищеплювати вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці інформації.

Отже, реалізація самоосвітньої діяльності студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ стає однією з найактуальніших педагогічних проблем, від успішного вирішення яких багато в чому буде залежати правильність самооцінки.

Ми розглядаємо самоосвіту як вид діяльності, провідною функцією якої є самореалізація особистості майбутнього вчителя. Самоосвіта – це по-справжньому вільний і водночас найскладніший вид освітньої діяльності, оскільки пов'язана з процедурами саморефлексії, самооцінки і виробленням умінь і навичок самостійно набувати актуальні знання і трансформувати їх в практичну діяльність.

Ми вважаємо, що при включенні студентів в процес самоосвіти необхідно враховувати загальну активність, яка є характерною рисою прояву темпераменту. У процесі самоосвіти простежується взаємозв'язок пошукової і творчої активності, що проявляється на вищому рівні самоосвітньої діяльності.

З дитинства у людини поступово виробляється той чи інший тип активної поведінки, що проявляється при формуванні певної потреби. З системи потреб за А. Маслоу [7] ми виділяємо «потребу досягнення – прагнення подолати щось, перевершити інших, зробити щось краще, досягти вищого рівня в будь-якій справі, бути послідовним і цілеспрямованим».

Таким чином, процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність. Так, потреби в самоосвіті стають джерелом активності особистості. Вищенаведене підтверджує те, що мета - це і є суб'єктивне усвідомлення потреби. Потреби виявляються в мотивах, бажаннях, цілі, що спонукають людину до самоосвітньої діяльності і стають формою прояву потреби. Якщо в даний момент відсутня потреба, мотив недостатньо чіткий, то активність у вигляді навички, з максимальною участю свідомості протікає автоматично. Такий тип поведінки називають «звичною активністю» (Е. М. Борисова, Р. П. Логінова, М. О. Мдівані, Н. І. Козлов, Р. С. Нікіфорова).

Проте, звичка діяти активно у різних ситуаціях, яка не підкріплена ні потребами, ні мотивом швидко згасає. Таким чином, аналізуючи зв'язок між активністю і потребою, ми підкреслюємо необхідність виховання потреби в самоосвіті, прагненні займатися ним як одним з центральних завдань формування особистісних якостей, на що спрямована діяльність студентів у навчально-виховному процесі.

Невід'ємними якостями людини, що прагне до самовдосконалення, є такі якості особистості, як відповідальність, активність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, воля, активність мислення, розумова самостійність, самооцінка, самоконтроль, творча активність, самоаналіз. Саме на розвиток і формування таких якостей майбутнього спеціаліста і спрямована навчально-виховна діяльність.

Проаналізувавши ряд наукових досліджень, ми виділяємо кілька компонентів особистісної або суб'єктивної активності, які можливо розвивати в процесі самоосвітньої діяльності у ВНЗ:

- навчальна активність, що проявляється в навчальному процесі, вказує на інтенсивність навчальної роботи, на активне чи пасивне ставлення студента до навчальних занять, прояв ініціативи;
- організаційна активність виражається в прагненні студентів організувати свою самоосвітню діяльність. Організаційна активність впливає на формування відповідальності, послідовності, цілісності, конструктивності, цілеспрямованості.
- пошуково-творча активність спрямовується особистістю на зміну ситуації або відносини до неї при відсутності певного прогнозу результатів, але при постійному обліку ступеня ефективності діяльності, будучи важливою складовою частиною процесу планування, прогнозування результатів самоосвітньої діяльності. Формуються такі якості, як самостійність – прагнення до незалежності, очікування активності від інших особистостей, рішучість, впевненість в собі, енергійність, наполегливість.
- самоаналітична активність – наявність вміння і навичок самооцінки, самопізнання з метою самовиховання активності, а також можливості розвитку адекватного соціального мислення, що має для особистості внутрішній сенс і цін-

ність; схильність до позитивної самоактуалізації-сприйняття життя як процесу постійного вибору можливостей зростання, самовдосконалення. Саме тут формуються сильна воля, адекватна самооцінка, самоконтроль майбутнього вчителя музичного мистецтва.

- емоційно-ціннісна активність включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу, активне позитивне ставлення до самоосвіти, самовдосконалення. Багатство і яскравість емоційних проявів, природність і невимушеність поведінки, готовність до співробітництва, відкритість.

На основі вищесказаного, суб'єктивну активність ми розглядаємо як інтегративну системну якість особистості, що проявляється в поведінці, почуттях і формується в її діяльності.

Суб'єктивна активність студентів, що проявляється на навчальних заняттях, позитивно оцінюється викладачами і самими студентами, стимулює прояв активності інших членів групи, що на наш погляд, сприяє більш цілеспрямованому формуванню особистісних якостей студентів в процесі навчання. Проявляючи активність будь-якого виду, людина виявляє її саме в діяльності.

Будь-яка, що вивчається дисципліна, виконує певні суспільні функції, отже, не може бути нейтральною по відношенню до актуальних проблем суспільства: економічних, науково-технічних, соціально-політичних, культурних. У кожній навчальній дисципліні є можливість для виховання, посилення переконань через систему знань, емоцій, які, закріплюючись в емоційно-вольовій сфері і пройшовши через неї, формуються у вигляді мотивів, які активізують діяльність. У процесі навчальної діяльності, в свою чергу, виробляються вміння і навички, що переростають у життєві переконання. Завдяки світогляду складається суспільно орієнтований спосіб життя людини, його життєва позиція. Тому ми вважаємо, що навчальна діяльність найбільш інтенсивно впливає на формування особистісних якостей студентів, на придбання ними необхідних професійних знань, умінь і навичок.

Існуюча система підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва потребує якісної зміни як своєї структури, так і змісту. Від

особистості фахівця, його якостей, вміння творчо підходити до своєї діяльності, рівня сформованості професійних здібностей багато в чому залежить його успіх. Навчальний процес стає все більш складним. Він вимагає від викладачів глибокого осмислення закономірностей навчальної діяльності, принципів та методів навчання, виховання, формування інтелектуальної активності і особистісних якостей студентів.

Багато чого у формуванні особистісних якостей майбутнього фахівця – педагога залежить від викладача ВНЗ. Викладач повинен знати, від яких процесів, станів і властивостей залежить досягнення головної та другорядних цілей навчання і як використовувати їх для теоретичної і практичної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Мета участі студентів у самостійній творчій діяльності – формування їх професійної самостійності, здатності до творчого вирішення практичних завдань.

Разом з тим, заняття творчістю – це свідоме самовираження особистості, прагнення до життєвого самоствердження. В цьому відношенні мотиви діяльності студента збігаються з мотивами дослідника, серед яких – бажання самоствердитися, тобто довести собі та іншим, що ти можеш довести завдання до кінця, прагнення до самовираження, тобто до найбільш повного прояву своєї індивідуальності, і, нарешті, зацікавлення своєю професією.

Студент у ході самостійної роботи розвиває такі важливі якості, як творче мислення, відповідальність та вміння відстоювати свою точку зору. З боку викладача необхідні добре ставлення, увага і підтримка, без яких немає розвитку активності студентів.

Таким чином, метою включення студентів у творчу діяльність є:

- підвищення інтелектуальної активності;
- творче освоєння навчального матеріалу;
- вироблення соціальної позиції та професійної самооцінки;
- формування професійно важливих та особистісних якостей спеціаліста.

Студент набуває навичок, які знадобляться йому протягом усього життя і практичної діяльності (самостійність суджень, вміння концентруватися, збагачувати власний

запас знань, мати багатосторонній погляд на виникаючі проблеми, вміти цілеспрямовано і вдумливо працювати).

У процесі навчання студенти отримують не тільки теоретичні знання на лекційних заняттях, але і практичні навички, у ході практики, організованих в загально освітніх закладах, що дозволяє значно поліпшити рівень підготовки випускників і сприяє становленню особистості, розвитку його особистісних і професійних якостей.

Практична підготовка студентів є найважливішою частиною підготовки фахівців для ЗОШ.

Особистість майбутнього вчителя музичного мистецтва можна охарактеризувати п'ятьма основними потенціалами: пізнавальним, морально-етичним, творчим, комунікативним й естетичним. Такий потенціал відіграє роль динамічних доміант, які задають спрямованість процесу розвитку фахівця.

Пізнавальний потенціал визначається, насамперед, обсягом і якістю інформації, якою володіє особистість. Він включає в себе якості, що забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Морально-етичний потенціал обумовлюється надбаними студентом в процесі соціалізації морально-етичними нормами, життєвими цілями, переконаннями, прагненнями.

Творчий потенціал студента визначається особистісним репертуаром умінь і навичок, здібностями до дії і мірою їх реалізації в певній сфері діяльності чи спілкування.

З усіх перерахованих вище особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, інтегральною властивістю особистості нам представляється її творчий потенціал, що відображає спрямованість взаємозв'язку і напруженість всіх якостей і здібностей особистості. Творчий потенціал виражає здатність студента до перетворювальних дій, до самостійного оволодіння необхідними знаннями і навичками, до пошуку нових знань для розв'язання навчальних і практичних проблем, до застосування отриманих знань у різних ситуаціях та ін.

Комунікативний потенціал студента оцінюється ступенем товарищескості, характером і міцністю контактів, що встановлюються індивідом з іншими людьми.

Естетичний потенціал студента обумовлюється рівнем та інтенсивністю його художніх потреб, а також тим, як він їх задовольняє. Естетична активність особистості реалізується в професійній або самодіяльній творчості або у „споживанні” творів мистецтва.

Іншими словами, майбутній вчитель музичного мистецтва визначає: 1) що він знає, 2) що він цінує, 3) що і як він творить, 4) з ким, і як він спілкується, 5) які його естетичні потреби і як він їх задовольняє.

Для повноцінного формування майбутнього вчителя музичного мистецтва, розвитку його потенціалу і особистісних якостей фахівця, викладачам ВНЗ важливо знати, вміти направляти і коригувати ряд особистісних утворень. Одним з таких утворень належить життєвому плану студента, його спрямованості, потребі персоналізації та потребі самореалізації. Потреба самореалізації проявляється у прагненні студента реалізувати свій особистісний потенціал (запас життєвої енергії, задатки, здібності).

Виходячи з вищесказаного, справжньою суттю освіти має бути ознайомлення зі шляхами, за допомогою яких майбутній вчитель музичного мистецтва може стати тим, ким він може стати, тобто самореалізуватися.

Тому метою формування у студентів професійної компетентності є формування в особистості майбутніх фахівців таких ціннісних орієнтації, відносин, мотивів, які забезпечили б оцінку і регулювання поведінки згідно з моральними нормами, прийнятими в конкретному соціально-культурному середовищі.

Професійна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва – це складова професійної культури, що визначає соціальну орієнтацію особистості в контексті професійної діяльності і відображає всі її компоненти: сукупність знань, умінь, завдяки яким антропологічні знання визначаються в практичних діях; сформована особиста і професійна позиція, особиста і професійна самооцінка, що визначає активне, творче ставлення до діяльності; сукупність особистісних і професійно важливих якостей особистості, що визначають успішність професійної діяльності фахівця, його самореалізацію.

Розвиток особистісних якостей – цілісний процес, як цілісна людська діяльність, яка здійснюється в єдності пізнання, спілкування і

практики, що виявляється в найрізноманітніших формах у системі людських взаємин. Тому розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва в навчальному процесі сприяє становленню і його професійних якостей. На нашу думку, це далеко не всі якості, якими повинен володіти сучасний вчитель музичного мистецтва, тому подальшого дослідження потребують інші складові професійної компетентності майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
2. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. — М., 1984. — 274 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие и взаимопонимание человека человеком / А. А. Бодалев. — М. : МГУ, 1982. — 199 с.
4. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. — Т. 1. — Л., 1957-1960. — 264 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические основы методов обучения / Б. Ф. Ломов. — М. : Педагогика, 1981. — С. 19—24.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1977. — 304 с.
7. Маслоу А. Теория человеческой мотивации (цитируется по А. Маслоу Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — С. 77—105.
8. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В. Н. Мясищев // Проблемы способностей : материалы конференции, 22-24 июня 1960 г. Ленинград [отв. ред чл.-кор. АПН РСФСР проф. В. Н. Мясищев]. — М., 1962. — 308 с.
9. Немов Р. С. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. — 4-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2000. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — 688 с.
10. Якунин В. А. История психологии / В. А. Якунин. — М. : Изд-во В. А. Михайлова, 1998. — 336 с.

Т. ПОТАПЧУК
Rivne

PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES OF A FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART AS THE BASIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The article describes professionally important personal qualities of future teachers of music. Considered the greatest professional significance for future specialist have the personal qualities associated with understanding the inner world of people and a humane attitude toward them. Considering the practice constructed of a single integral model of education in the conditions of educational process, which provides that the choice of content, technology education should be based on individual psychological and personal qualities and features of their future professional activity of a teacher of music. Man as a person begins with awareness of the surrounding world, its evaluation and determination of their relationship to that world, with awareness of the need for self-expression and self-development. It is life orientation characterize the personal qualities of a specialist.

Key words: professional competence, professional self-esteem, social position, educational activity, independent creative activities, practical activities, organizational activity, intellectual activity.

Т. В. ПОТАПЧУК
г. Ровно

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассмотрены профессионально важные личностные качества будущего учителя музыкального искусства. Рассмотрено, что наибольшую профессиональную значимость для будущего специалиста имеют личностные качества, связанные с пониманием внутреннего мира людей и гуманного отношения к ним. С учетом сложившейся практики построена единая интегральная модель образования в условиях учебно-воспитательного процесса, которая предусматривает, что выбор содержания, технологии образования должен основываться на индивидуально-психологических и личностных свойствах, особенностях будущей профессиональной деятельности учителя музыкального искусства. Человек как личность начинается с осознания окружающего мира, его оценки и определения своего отношения к этому миру, с осознания потребности в самовыражении и саморазвитии. Именно смысловые ориентации характеризуют личностные качества специалиста.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная самооценка, социальная позиция, учебная деятельность, самостоятельная творческая деятельность, практическая деятельность, организационная деятельность, интеллектуальная активность.

Стаття надійшла до редколегії 01.07.2015

УДК 378.147

О. Я. РОМАНИШИНА

м. Тернопіль

oks_roman@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто питання про професійну ідентичність як динамічну систему, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця. Розглянуто чинники, що впливають на формування професійної ідентичності, які пов'язані з проектною технологією (суб'єктивні, чи особистісні; об'єктивні, чи зовнішні; об'єктивно-суб'єктивні). Одночасно розглянуто мотиви, які сприяють формуванню професійної ідентичності й проявляються через проектну технологію. Визначено низку компетенцій, що характерні для особливостей методу проектів. Визначена основна мета проектної технології – інтеграція професійної підготовки суб'єктів навчання з різних навчальних дисциплін для встановлення міцніших міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: професійна ідентичність, інноваційні педагогічні технології, проектна технологія, особистісно-орієнтоване навчання, мотивація, чинники.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти стандарти підготовки спеціалістів розширюються за рахунок включення в них не лише системи знань, а й досвіду практичної діяльності та обов'язкового розвитку самостійної діяльності з елементами творчості. Це вимагає удосконалення форм і методів організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, змінює пріоритети у підготовці майбутніх учителів.

Питання розробки та впровадження різноманітних інноваційних форм та технологій, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, розглядали А. Артем'єва, А. Вербицький, В. Платов, С. Сисоєва, В. Трайнев; їх систематизацію, аналіз та використання викладено в роботах К. Ангеловски, Л. Буркової, Н. Буги, В. Кременя, Л. Штефан, Г. Сазоненко. Теоретичні основи проектної діяльності обґрунтовані в роботах В. Гузеєва, О. Коберника, Н. Матяш, Є. Мегем, Є. Муравйова, Т. Новікової, Н. Пахомової, В. Симоненка, С. Ящука; поєднання проектних технологій з інформаційно-комунікаційними відображено в роботах Н. Демєнтієвської, Н. Морзе, Н. Голівер.

Однією із технологій, що ефективно сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, є проектна технологія, в ході застосування якої реалізуються всі стадії

творчого процесу людини: виникнення, обґрунтування, осмислення і прийняття ідеї, технологічна її розробка, практична робота над втіленням, апробування розробленого об'єкту в роботі, доробка і самооцінка творчого вирішення ідеї.

Метою статті є розглянути питання формування професійної ідентичності у майбутніх учителів нематематичних спеціальностей використовуючи проектну технологію.

Професійну ідентичність ми розглядаємо як динамічну систему, що формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста [4, 126]. У її структурі можна виокремити такі елементи як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання про степінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце у системі професійних ролей; знання людини про ступінь визнання у професійній групі; знання про сильні та слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, вірогідних зон успіху та поразки, знання своїх індивідуальних спосо-

бів успішної дії; уявлення про себе і свою роботу в майбутньому [5].

На процес формування професійної ідентичності впливають три основні чинники:

- 1) суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю;
- 2) об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно-орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення фахівця;
- 3) об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфери [1, 24–27].

Крім означених чинників значна роль у цьому процесі відіграють мотиви. У дослідженнях Н. Семченко мотиви можна поділити на групи:

- 1) Професійний мотив, який пов'язаний із професійною діяльністю.
- 2) Пізнавальний мотив – базується на отриманні знань.
- 3) Соціальний мотив – це прагнення зайняти власну позицію в суспільстві.
- 4) Процесуально-змістовий мотив, який передбачає процес і зміст діяльності.
- 5) Матеріальний мотив, який пов'язаний із можливістю забезпечити себе високою заробітною платнею.
- 6) Мотив прагнення до досягнення певних результатів у діяльності.
- 7) Унітарний мотив, пов'язаний із прагненням отримати будь-яку перевагу або уникнути небезпеки [9].

Такі мотиви сприяють формуванню професійної ідентичності й проявляються у процесі реалізації проектної технології. Під проектною технологією ми розуміємо такий спосіб організації навчально-виховної діяльності майбутніх фахівців, що містить сукупність прийомів, операцій оволодіння визначеною галуззю практичних і теоретичних знань, унаслідок якої студенти одержують нові результати, що мають суб'єктивну або об'єктивну новизну та суспільну значущість. Він спрямований на самостійну творчу діяльність студента або групи студентів під керівництвом викладача.

Ідея проектної технології ґрунтується на взаємодії в навчальній групі під час навчального процесу, взаємному навчанні, в процесі

якого суб'єкти навчання беруть на себе не тільки індивідуальну, але й колективну відповідальність за вирішення навчальних задач, тобто проектна технологія представляє собою одну із інтерактивних, соціально-орієнтованих педагогічних технологій, засновану на моделюванні соціальної взаємодії в малій групі в ході навчального процесу.

Проектна технологія є практикою особистісно-орієнтованого професійного навчання в процесі навчальної діяльності студента на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів, тобто розвиває мотивацію та відчуття належності майбутніх фахівців до професійної спільноти [7].

Водночас, вона дозволяє актуалізувати навчально-пізнавальну діяльність і активізувати учня як суб'єкта даної діяльності, реалізувати його особистий потенціал, що створює умови для розвитку самостійності, наполегливості, ініціативності та креативності студентів, уміння самостійно набувати професійні компетентності та орієнтуватися на досягнення прогнозованого результату, який можна побачити, осмислити та застосувати в реальній практичній діяльності, забезпечує продуктивний характер навчальної діяльності і ефективність навчального процесу в цілому [6].

Основна мета проектної технології – інтеграція професійної підготовки суб'єктів навчання з різних навчальних дисциплін для встановлення міцніших міжпредметних зв'язків. Завдання, які ставляться перед проектною технологією, можна сформулювати так:

- навчити студентів самостійно здобувати та застосовувати для вирішення пізнавальних та практичних задач ті чи інші знання, а не просто їх завчити;
- стимулювати інтерес студентів до поставлених завдань, що вимагають оволодіння певним об'ємом професійно орієнтованих знань;
- продемонструвати через проектну діяльність практичне застосування отриманих знань для розв'язання однієї або цілої низки проблем;
- допомогти студентам у розвитку комунікативних навичок, уміння роботи у колективі в різних соціальних ролях – керівник, виконавець, посередник тощо;
- прищепити студентам уміння користуватися дослідницькими прийомами у

зборі інформації, вмінні її аналізу, висунути гіпотези та умінні робити висновки [8].

Виконання проектів, максимально пов'язаних із життєвими ситуаціями, є найкращим засобом розвитку у майбутніх педагогів навиків до самостійної діяльності, який стимулює пізнавальний, емоційний і моторний розвиток, враховує потреби студентів залежно від індивідуальних і вікових особливостей, зацікавлення, дає змогу індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває творче мислення, зміцнює в студентів пізнавальну мотивацію, інтегрує набуті раніше знання.

Крім того, проектна технологія у педагогіці декларується як одна з найбільш перспективних і ефективних інформаційних технологій, яка дозволяє розвивати широкий спектр компетенцій у суб'єктів навчання [2]. Так, проектна діяльність дозволяє сформуванню наступні компетенції:

- інформаційну – здатність грамотно виконувати дії з інформацією;
- комунікативну – здатність вступати в спілкування з метою бути зрозумілим;
- соціальну – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей;
- предметну – здатність застосовувати отримані знання на практиці.

Характерними особливостями методу проектів є інтегрованість, проблемність і контекстність. Перша означає оптимальний синтез створених концепцій засвоєння знань і теорій навчання. Друга характеризує проблемність вирішуваних студентами завдань. Третя особливість – контекстність – означає інтеграцію навчальної, наукової та практичної діяльності майбутніх фахівців.

Структура навчального проекту не є догмою: вона може змінюватися, набувати інших форм (залежно від напрямку його застосування). Робота над будь-яким навчальним проектом майбутніми педагогами не обмежується знаннями окремо взятого предмета – для його виконання потрібно використовувати знання з цілої низки дисциплін, що підтверджується інтегративним характером проекту.

Творча складова проектної діяльності студентів полягає в ознайомленні з додатковою літературою вибраної тематики, знаходженні варіантів вирішення, розробці плану

виконання поставленого завдання [10]. Під час виконання проекту використовується принцип особистісної зацікавленості виконавців у темі проекту, оскільки освітній процес будується не за логікою навчального предмета, а за логікою діяльності, яка має особистісний зміст для суб'єкта навчання, що підвищує мотивацію до навчання. У процесі роботи над проектом у студентів розвиваються пізнавальні навички, активно набуваються комунікативні здібності, якості лідерів і здатність до колективної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міжпредметних зв'язків.

Важливим елементом проектування є діагностика, яка дає можливість оцінювати результати як динаміку розвитку кожного студента. Спостереження за виконанням проектної діяльності дозволяє отримувати дані про формування життєвого і професійного самовизначення суб'єктів навчання, коригувати мотиваційну сферу підготовки майбутніх фахівців [3, 35–42].

Таким чином, застосування проектної технології у навчальному процесі розвиваючи в майбутніх фахівців основні види мислення, творчі здібності, прагнення самим створити, усвідомити себе творцем під час роботи з різним програмним забезпеченням, допоміжними засобами тощо, посилюючи мотивацію до обраної професії, відчуття своєї належності до професійної спільноти, зведення отриманих знань, умінь та навиків до єдиної системи, досягає визначених вимог до чинників впливу на формування професійної ідентичності.

У студентів, що навчалися з використанням проектної технології, ефективніше виробляються професійні компетенції щодо аналізу різних ситуацій, здатність оцінювати ідеї з урахуванням реальних потреб, матеріальних можливостей, а також формуються вміння вибирати найбільш оптимальний шлях до досягнення поставленої на початку проекту мети. Тобто, за рахунок залучення всіх чинників у процесі використання проектної технології під час навчальної діяльності йде ефективний розвиток всіх елементів професійної ідентичності майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Татьяна Сергеевна Березина // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 7. — С. 24—27.
2. Гиглавый А. В. Работа над проектами — модель непрерывного образования в сфере ИКТ [Электронный ресурс] / Александр Владимирович Гиглавый // Вопросы Интернет Образования. — 2001. — № 2. — Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_02/cd_site/articles/Art_0_2.htm. — Заглавие с экрана. — Язык рус.
3. Горбатюк Р. М. Теоретичні основи проектної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Роман Михайлович Горбатюк // Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. — 2009. — № 2 (49). — С. 35—42.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — 2-е изд. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. — М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996 — 400 с.
6. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів — майбутніх викладачів економіки: автореф. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти / Галина Олександрівна Ковальчук. — К., 1999. — 18 с.
7. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. [для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
8. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. — К. : А.С.К., 2001. — 256 с.
9. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у поза аудиторній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. — Харків, 2005. — 162 с.
10. Ящук С. М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія та методика навчання / Сергій Миколайович Ящук. — Умань, 2004. — 201 с.

О. ROMANYSHYNA

Ternopol

**THE USAGE OF PROJECT TECHNOLOGY IN FORMATION
THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS**

The article showcases the issue of professional identity as a dynamic system, which is formed in the process of professional education and active development of professional competence and affects the value-semantic sphere and improvement of professional skills of future specialists. Considered the factors influencing the formation of professional identity which are associated with the project technology (subjective, or personal, objective, or external; objective-subjective). Examines the motives which contribute to the formation of professional identity and manifest themselves through project technology. Identifies competencies, which are characteristic features of a projects method. Defines the main goal of project technology integration training subjects training on various disciplines for the creation of stronger interdisciplinary connections.

Key words: professional identity, innovative educational technology, design technology, student-centered learning, motivation factors.

О. Я. РОМАНИШИНА

г. Тернополь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В статье рассмотрен вопрос о профессиональной идентичности как динамической системе, которая формируется в процессе профессионального образования и активного развития профессиональной компетентности и влияет на ценностно-смысловую сферу и совершенствования профессионального мастерства будущего специалиста. Рассмотрены факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности, связанные с проектной технологией (субъективные, или личностные; объективные, или внешние; объективно-субъективные). Одновременно рассмотрены мотивы, которые способствуют формированию профессиональной идентичности и проявляются через проектную технологию. Определен ряд компетенций, характерных для особенностей метода проектов. Определена основная цель проектной технологии - интеграция профессиональной подготовки субъектов обучения по различным учебным дисциплинам для установления прочных межпредметных связей.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, инновационные педагогические технологии, проектная технология, личностно-ориентированное обучение, мотивация, факторы.

Стаття надійшла до редколегії 03.08.2015

УДК 376.3

Н. В. САВІНОВА

м. Миколаїв

vortex3004@rambler.ru

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

У статті автор представляє дослідження формування інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів, в основі якої покладені певні технологічні знання та уміння оперувати комп'ютерною технікою, визначає критерії та показники визначення інформаційно-технологічної компетенції. Зосереджується увага на змістовності понять «компетентність», «компетенція», «інформаційно-технологічна компетенція вчителя-логопеда». Автор також акцентує увагу на зв'язку понять «компетентність» і «компетенція».

У статті визначено критерії, показники, рівні сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів, зокрема: гностичний критерій з показниками: осмисленість теоретико-технологічних; креативність технологічних знань; мотиваційний критерій з показниками: наполегливість у формуванні інноваційних професійних знань щодо впровадження ІКТ та комп'ютерної техніки; зацікавленість до інновацій та цілеспрямованість діяльності щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інформаційно-технологічна компетенція вчителя-логопеда; гностичний критерій; мотиваційний критерій; критеріальні показники.

Тенденції розвитку сучасного суспільства, його стрімка інформатизація мотивують розширення напрямів використання інформаційних технологій у сфері освіти. Відповідна модернізація освітніх цілей спричинює утворення нового змісту освіти, нових технологій роботи з навчальною інформацією, зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних не тільки ефективно використовувати потужний потенціал сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах професійної діяльності, але й здатних до активного створення інформаційного навчального середовища в освітньому закладі. У сучасному освітньому просторі перед системами освіти будь-якого рівня стоїть задача підготовки фахівців до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Різні аспекти зазначеної проблеми представлено в роботах українських та зарубіжних учених. Проблеми компетентнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя до діяльності в умовах сучасної інформатизованої школи розглядаються у дослідженнях українських та зарубіжних науковців (Н. Баловсяк, О. Боровков, Л. Бочарова, Т. Гудкова,

Ю. Дорошенко, О. Іванова, М. Лапчик, О. Овчарук, С. Раков та ін.), проблеми впровадження інформаційно-комунікативних технологій у корекційній освіті висвітлюються ученими (Б. Айзенберг, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савенок, І. Холковська, Л. Черкасова, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.), питання формування професійної компетентності вчителя-логопеда розкриваються в роботах науковців (І. Жадленко, М. Орешкіна, Ю. Пінчук, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.), проблеми формування інформаційно-технологічної компетенції майбутніх учителів та вчителів-предметників – у роботах дослідників (В. Коровін, І. Коробова, Н. Яциніна та ін.). Проте, проблеми формування інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів є недостатньо розробленими.

Метою статті є презентація результатів дослідження сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів.

Аналіз змісту освітніх компетенцій, представлених у роботах П. Беспалова, В. Введенського, О. Дахіна, О. Іванової, В. Ледньова, А. Маркової, О. Пометун, М. Рижаківа, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сластьоніна, Н. Тализіної,

Г. Троцько, А. Хуторського та інших показав, що інформаційно-технологічна компетенція є однією з ключових [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

У започаткованому дослідженні, поділяючи погляди вчених (В. Краєвський, А. Хуторський, Н. Яциніна та ін.), ми розрізняємо поняття «компетентність» і «компетенція», використовуючи їх у такому розумінні: компетентність – інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів – компетенцій, які визначають засновані на знаннях, вміннях і досвіді, набутих завдяки навчання, готовність і здатність особистості до успішної діяльності стосовно визначеного кола реальних об'єктів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

І. Зимня виділяє три групи ключових компетенцій: 1) компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, як суб'єкта діяльності, спілкування; 2) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини й соціальної сфери; 3) компетенції, що відносяться до діяльності людини.

Учена відносить до останньої групи компетенції інформаційних технологій: сприймання, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування); масмедійні, мультимедійні технології; комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією.

В. Коровін визначає наступні групи компетенцій: 1) загальні компетенції: інструментальні, міжособистісні, системні; 2) спеціальні (професійні) компетенції: інструментальні, міжособистісні, системні, спеціальні. До загальних інструментальних компетенцій разом з іншими віднесено технологічні вміння (пов'язані з використанням техніки і технологій), а також елементарні навички роботи з комп'ютером; навички керування інформацією (вміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел).

Н. Яциніна представила сутність інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя як цілісної, інтегративної, ба-

гаторівневої професійно-особистісної характеристики, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, позицій, установок, які відбивають її готовність і здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних аспектах професійної педагогічної діяльності. Учена наголошує, що інформаційно-технологічна компетенція майбутнього вчителя розуміється не просто як сукупність знань, умінь, навичок студентів, набутих у процесі навчання інформатиці та сучасним інформаційним і комунікаційним технологіям, але й як здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій для відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання майбутньої педагогічної діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку і самореалізації [7].

У започаткованому дослідженні ми визначаємо інформаційно-технологічну компетенцію вчителя-логопеда як сукупність знань, умінь і навичок інформаційно-технологічного процесінгу, який включає певний обсяг теоретико-практичних маніпулятивних операцій щодо відбору, систематизації, створення проєктивно-технологічного продукту з використанням комп'ютерної техніки, впровадження його у логокорекційну роботу з метою отримання позитивної динаміки запланованого результату та оцінки якості освітньо-корекційної діяльності.

Варто констатувати, що складність та багатоаспектність досліджуваного феномену потребує подальших детальних досліджень та теоретичних узагальнень.

Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів. При визначенні критеріїв ми виходили з положення, що критерій – це ознака, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь. Показники – це відомості, за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок у вчителів-логопедів означає наявність наступних якостей: *гностичних*, що

передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь та навичок щодо впровадження комп'ютерної техніки на логопедичних заняттях, свідомого використання ІКТ у логокорекційному процесі; *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість логопедів до впровадження ІКТ, прагнення до комп'ютеризації логокорекційного процесу, беручи до уваги рівень психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини з ТПМ. Виокремлення мотиваційного критерія готовності вчителів-логопедів до комп'ютеризації логокорекційного процесу, активного впровадження інноваційних логотехнологій детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з ТПМ, корекцією її мовленнєвих вад у взаємодії «логопед-логопат». Відповідно, при побудові освітньо-корекційних технологій варто враховувати такі взаємодії, які б не ускладнювали пізнавальну та навчально-корекційну діяльність дітей-логопатів, тим більше, що здоров'я тих, хто навчається, знаходиться у прямій залежності від структури освітнього процесу.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда та логопата, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

Гностичний критерій відображає теоретичну сторону навченості та освіченості фахівця. Критеріальні показники: *осмисленість теоретико-технологічних знань* характеризується вміннями фахівця використовувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; *креативність технологічних знань* характеризує можливість урізноманітнювати, видозмінювати завдання з використанням ІКТ з урахуванням особливостей фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку дитини з ТПМ.

Мотиваційний критерій урахує мотиви, намагання педагогів-логопедів щодо впровадження інновацій, зокрема ІКТ, у корекційно-розвивальний процес. Критеріальні показники: *наполегливість у формуванні ін-*

новаційних професійних знань щодо впровадження ІКТ та комп'ютерної техніки; *зацікавленість до інновацій та цілеспрямованість діяльності* щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів, визначено рівні сформованості інформаційно-технологічної компетенції, до кожного завдання представлено шкалу оцінювання.

Показники гностичного критерію.

Показник: осмисленість теоретико-технологічних знань.

Завдання № 1. Розробка фрагменту логопедичного заняття з використанням ІКТ на тему: «Автоматизація звука»

Мета: розробити фрагмент логопедичного заняття з використанням ІКТ, дотримуючись при цьому логокорекційних завдань, передбачених на етапі автоматизації звука у дитини з дислалією.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує здійснити самостійно вибір звуків, визначитися з тематикою заняття, часом, засобами.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – повне знання технологічного процесінгу розробки фрагменту заняття з використанням ІКТ, самостійна підготовка та пояснювальний супровід (мультимедійної презентації, анімації тощо) при виконанні завдання.

Середній рівень (1 б.) – потребує додаткової допомоги у виконання технічного боку завдання, часткове знання технологічного процесінгу використанням ІКТ на занятті та при коментуванні;

Низький рівень (0 б.) – відсутність (повна або часткова) знань, умінь і навичок роботи з комп'ютером.

Завдання № 2. «Круглий стіл – обмін досвідом роботи»

Мета: спонукати вчителів-логопедів до взаємообміну знаннями, вміннями та навичками щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує логопедам у довільній формі представити власний досвід роботи щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях, а іншим учасникам оцінити та прокоментувати.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – вільно орієнтується у теоретико-практичній площині питання, представляючи власні доробки, припущення щодо певних труднощів у використанні ІКТ на логопедичних заняттях, оцінює діяльність колег, висловлює рекомендації та побажання.

Середній рівень (1 б.) – нечітко уявляє собі суть завдання та технологію використання ІКТ на логопедичних заняттях, відчуває певні труднощі при використанні комп'ютерної техніки та оцінці матеріалів, представлених іншими вчителями-логопедами.

Низький рівень (0 б.) – не може виконати завдання, або відмовляється його виконувати.

Показник: креативність технологічних знань.

Завдання № 1. «Консультації для вихователів і батьків»

Мета: визначити рівень знань, умінь і навичок змістово визначити сутність проблеми та окреслювати зміст відповідно до категорії слухачів.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує ознайомитися з матеріалами підготовлених консультацій (для вихователів та батьків дітей з ТПМ), визначити для якої категорії передбачено матеріал, обгрунтувати свою відповідь.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – правильно виконують завдання, акцентуючи увагу на особливостях процесу використання ІКТ у роботі з дитиною з порушеннями мовлення як батьками, так і вихователями;

Середній рівень (1 б.) – наявні труднощі у вирішенні завдання, невпевнено аргументують особливості використання комп'ютерної техніки батьками та вихователями, неправильно визначають переваги та недоліки.

Низький рівень (0 б.) – не змогли вирішити поставлене завдання, або відмовилися від виконання.

Завдання № 2. «Розбір ситуації».

Мета: виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційної задачі по проблемі, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

Процедура виконання:

Експериментатор роздає картки з педагогічною ситуацією на визначення організаційних умов використання ІКТ. На трьох столах лежать фішки, які символізують правильність або помилковість описаної дії (червона – правильно, а жовта – неправильно). Пропонується підібрати до своєї картки ту, що відповідає оцінці зображеній педагогічній ситуації, довести власну точку зору.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – логопед вирішує ситуацію швидко, вміє знаходити помилки; має чітку позицію щодо обгрунтування власної точки зору, може запропонувати власний варіант рішення.

Середній рівень (1 б.) – мають місце труднощі у вирішенні педагогічної ситуації, наведенні аргументів та власного варіанта вирішення проблеми.

Низький рівень (0 б.) – не змогли або відмовилися виконувати завдання.

Показники мотиваційного критерію.

Показник: наполегливість у формуванні інноваційних професійних знань щодо впровадження ІКТ та комп'ютерної техніки на логопедичних заняттях.

Завдання № 1. «Чи готові Ви до інноваційної діяльності?» (адаптована методика І. Нікішиної «Здібності педагога до творчого саморозвитку»).

Мета: дослідити сформованість цілей інноваційної діяльності у вчителів-логопедів та бажання брати участь у створенні, реалізації і розповсюдженні педагогічних інновацій щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях.

Процедура виконання:

Відповісти на запитання анкети:

1. Чи постійно у своїй діяльності Ви стежите за передовим педагогічним досвідом щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях, прагнете впровадити його з урахуванням мінливих освітніх потреб суспільства, індивідуального стилю Вашої педагогічної діяльності?

2. Чи постійно Ви займаєтеся самоосвітою?

3. Чи дотримуєтеся Ви певних педагогічних ідей щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях, розвиваєте їх у процесі педагогічної діяльності?

4. Чи співпрацюєте Ви з науковими консультантами щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях?

5. Чи бачите Ви перспективу своєї діяльності щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях, прогнозуєте її?

6. Чи відкриті Ви для нового?

Оцінна шкала:

Завжди – 2 бали; іноді – 1 бал; ніколи – 0 балів.

Рівень сприйняття педагогом нововведень та готовності до їх упровадження визначається за формулою:

$$K = K_{\text{факт.}} / K_{\text{макс.}}$$

де K – рівень сприйняття педагогом нововведень; $K_{\text{факт.}}$ – фактична кількість отриманих балів; $K_{\text{макс.}}$ – максимально можлива кількість балів.

Для оцінки рівня сприйняття педагогом нововведень та готовності до їх упровадження використовуються наступні показники: низький рівень – $0,45 < K < 0,65$; допустимий рівень – $0,65 < K < 0,85$; оптимальний рівень – $K > 0,85$.

Завдання № 2. «**Бар'єри, що перешкоджають упровадженню ІКТ на логопедичних заняттях.**

Мета: виявити перешкоди у формуванні пізнавального інтересу до упровадження ІКТ на логопедичних заняттях.

Процедура виконання: Інструкція: Шановний педагог! Якщо ви не цікавитесь інноваціями і не застосовуєте нововведень, вкажіть причини (поставте «галочку» напроти вибраних тверджень).

1. Слабка інформованість про впровадження ІКТ на логозаняттях.
2. Переконавання, що ефективно працювати можна і по-старому.
3. Стан здоров'я, інші особисті причини.
4. Велике навчальне навантаження.
5. Невеликий досвід роботи.
6. Відсутність матеріальних стимулів.
7. Почуття страху перед негативними результатами.

8. Відсутність технічної допомоги.

9. Розбіжності, конфлікти в колективі.

10. Застаріла матеріально-технічна база, відсутність обладнання.

Обробка результатів:

Обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей. Чим менше інноваційних бар'єрів у педагога-логопеда, тим вищим є рівень його інноваційного потенціалу щодо впровадження ІКТ на логопедичних заняттях.

Показник: зацікавленість до інновацій та цілеспрямованість діяльності щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях

Завдання № 1. «**Організація клубу взаємодопомоги батькам**»

Мета: спонукати педагогів до розробки порад для батьків з метою практичної реалізації свідомої взаємодії з ними при формуванні необхідних умінь і навичок роботи за комп'ютером та його використання в процесі логокорекції.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує розробити поради для батьків щодо використання комп'ютерної техніки у роботі з дитиною вдома, зокрема при виконанні вправ на закріплення навичок правильної звуковимови.

Оцінна шкала:

Високий рівень (2 б.) – розробка порад з авторським коментарем та прикладами щодо застосування комп'ютерної техніки у роботі з дитиною вдома.

Середній рівень (1 б.) – розробка рекомендацій зі сторонньою допомогою.

Низький рівень (0 б.) – не може виконати завдання.

Завдання № 2. «**Практикум**».

Мета: виявити цілеспрямованість та змістовність професійної діяльності

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує до вирішення ситуації:

1) П'ятирічна Даша виходить після заняття з логопедом засмучена. Через деякий час мама запитує доньку:

– Даша, а чому ти засмучена?

– Мама, я не зрозуміла, як треба виконувати завдання нової гри. Логопед сказала, щоб ми з тобою вдома тренувалися. Але ж у

нас немає такої можливості. Дівчинка, опустивши голівку, вийшла з кімнати і заплакала.

2) На заняття до логопеда одночасно прийшли два хлопчика Сашко і Сергійко. Логопед запропонувала виконати завдання розвивальної комп'ютерної гри. Хлопці почали сперечатися, хто перший. Сергійко вхопив мишку. Хлопчики посварилися. Сашко розплакався.

Критерії оцінювання:

Високий рівень (2 б.) – логопед проявляє інтерес, самостійно інтерпретує й оцінює ситуацію.

Середній рівень (1 б.) – спонукають до виконання.

Низький рівень (0 б.) – відмовляються від виконання завдання.

Висновки. Таким чином, запропоновані завдання до критеріальних показників дозволятимуть вимірювати рівень сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів з метою організації системного цілеспрямованого навчання, проведення лекторіїв, підбір спеціальних вправ, ділових ігор, консультацій, тренінгів тощо. Проведене дослідження лише започатковує дослідження сформованості інформаційно-

технологічної компетенції вчителів-логопедів, не претендуючи на різнобічність охоплення окресленої проблеми формування.

Список використаних джерел

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / В. С. Гершунский. — М. : Педагогика, 1987. — 263 с.
2. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / А. А. Дзюбенко. — М., 2000. — 104 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
4. Інформаційно-комунікаційні технології для педагогічних працівників. Посібник до вивчення та практичної роботи для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Для всіх форм навчання / укл. Покришень Д. А., Закревська Є. С., Корнієць О. М., Літош Ю. М., Ракута В. М., Тихоненко О. О. — Чернівці : ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, 2011. — 82 с.
5. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т. І. Коваль. — К. : Вид. центр НЛУ, 2009. — 380 с.
6. Косинський В. Сучасні інформаційні технології: навч. посіб. / В. І. Косинський, О. Ф. Швець. — К. : Знання, 2011. — 318 с.
7. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Яциніна Наталія Олександрівна ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2008. — 20 с.

N. SAVINOVA

Mykolayiv

THE SEMANTIC DESCRIPTION OF THE LEVEL OF FORMATION OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF SPEECH THERAPISTS

The author presents a study of formation of information-technological competence of speech therapists, which are based on certain technological knowledge and skills to operate computer equipment, defines criteria and indicators for determining the information-technological competence. It focuses on the concept of «competence», «information technology competence of the speech therapist». The author also focuses on communication concepts «competence» and «competency».

The article defines the criteria, indicators, levels of formation of information-technological competence of speech therapists, in particular: the gnostic criterion with indicators: the meaningfulness of theoretical and technological processes; creativity, technological expertise; motivational performance criteria: persistence in the formation of innovative professional knowledge of ICT and computer equipment; interest in innovation and mainstreaming the use of ICT in the speech therapy sessions.

Key words: competence, competency, information-technology competence of speech therapist; gnostic criterion; motivational criterion; performance criterion.

Н. В. САВИНОВА

Николаев

СМЫСЛОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ

В статье автор представляет исследование формирования информационно-технологической компетенции учителей-логопедов, в основе которой положены определенные технологические знания и умения оперировать компьютерной техникой, определяет критерии и показатели определения информационно-технологической компетенции. Сосредотачивается внимание на содержании понятий «компетентность», «компетенция», «информационно-технологическая компетенция».

учителя-логопеда». Автор також акцентує увагу на зв'язі понять «компетентність» і «компетенція».

В статті визначені критерії, показателі, рівні сформованості інформаційно-технологічної компетенції учителів-логопедів, в частині: гностический критерій з показателями: осмысленность теоретико-технологических процессов; креативность технологических знаний; мотивационный критерий с показателями: настойчивость в формировании инновационных профессиональных знаний по внедрению ИКТ и компьютерной техники; интерес к инновациям и целенаправленность деятельности по использованию ИКТ на логопедических занятиях.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информационно-технологическая компетенция учителя-логопеда; гностический критерий; мотивационный критерий; критериальные показатели.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 37.015.3:159.922.73-053.4

Н. О. САЙКО

м. Полтава

natsayko@gmail.com

ГАРМОНІЙНЕ СВІТОСПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі формування основ гармонійного сприймання дітей дошкільного віку, як основної умови організації та проведення процесу соціально-психологічної реабілітації. Здійснено аналіз негативних умов соціалізації дітей дошкільного віку, що порушують соціальне функціонування особистості. Підкреслюється важливість організації процесу соціально-психологічної реабілітації в умовах дошкільних закладів серед соціально та фізично здорових дітей. Також проаналізовано педагогічні умови організації соціально-психологічної реабілітації.

Ключові слова: гармонійне сприймання, соціально-психологічна реабілітація, гуманізм, соціальна активність, соціально значущі знання, ігрова терапія.

На сучасному етапі розвитку освіти мають місце суперечності між процесом формування соціально активної особистості і умовами її соціалізації, що призводить до порушення соціального функціонування дитини дошкільного віку та до виникнення ряду ускладнень у її психічному розвитку: агресивності, підвищеної тривожності, пасивності, знервованості, шкідливих звичок (смоктання пальців, гризіння нігтів, кусання тощо), плаксивості, відсутності бажання гратися, несприйняття інформації на заняттях.

Якщо аналізувати особливості виховної системи дитячих закладів, то можна виділити ряд негативних умов соціалізації дитини-дошкільника. По-перше, батькам не дозволяється перебувати у груповій кімнаті (норми медичної служби дитячих закладів), тому приводячи дитину перший раз до дитячого закладу, батьки мають залишати дитину у

роздягальні. В той же час як педагогічна наука з метою кращої адаптації дитини пропонує батькам ще задовго до офіційного відвідування дитячого закладу познайомити дитину з вихователями та дітьми, вивчити режим групи, погуляти на подвір'ї та в приміщенні. Бажано в перші дні перебування в дитячому закладі забирати малюка раніше або на певний час мамі залишатися з дитиною в груповій кімнаті. Поступове звикання до режиму дня, занять, до нових ровесників заздалегідь нейтралізує емоційне напруження та виробить позитивне ставлення до перебування в дитячому садочку [7]. Але на практиці виходить, що іноді дитину силоміць відривають від батьків, заспокоїти вихователь її не може так як у групі інші діти, яким слід приділити увагу і буває так, що така дитина залишається наодинці зі своїми проблемами і вихователі вдаються до авторитарних методів (ізолюють дитину від інших, щоб не заважала своїми

криками, лякають, не звертають увагу, мов сама заспокоїться тощо).

По-друге, з першого дня відвідування дитячого закладу до дитини ставляться завищені вимоги – ти повинен уміти роздягатися, одягатися, самостійно їсти тощо. Що відбувається з дитиною в таких випадках? З'являється відчуття самотності, невпевненості, неспроможності, що проявляється у поведінці дитини плачем, а можливо відмовою від будь-якого виду діяльності.

Також наступною проблемою, з якою стикається малюк у дитячих закладах – це режим, до якого слід звикнути, але враховуючи хворобливість наших сучасних дітей, таке звикання триває довго. При цьому малюк може не спати в день, просинатися і засинати не в той час, що відведений. Це все виснажує нервову систему, що порушує нормальні темпи психічного і фізичного розвитку.

Особливо негативний вплив на процес соціалізації дитини у дитячих закладах має педагогічна неграмотність вихователів та відсутність можливостей або бажання застосовувати теоретичні знання з педагогіки, психології на практиці. Під час занять можуть порушуватися безліч психолого-педагогічних вимог до його проведення, наприклад, заняття у ясельних і молодших групах проводяться сидячи за столами та іноді тривалий час. Діти стомлюються, не сприймають інформацію, не бажають сидіти, виконувати завдання. При цьому вихователі дуже часто роблять висновок, що в цьому винні батьки, їм слід більше приділяти уваги заняттям з дитиною, а ще гірше, коли робиться висновок про низький рівень IQ дитини, відсутність від природи задатків і схильностей до навчання. Таких порушень можна назвати безліч, але головне те, що педагогічний персонал іноді, навіть і не усвідомлює, що зробив щось в супереч законам розвитку дитини.

Спалахи роздратування та агресивності у дитини можуть спровокувати категоричність дорослих, різке обмеження самостійного вибору та дитячих задумів. Капризування, впертість, страхи тощо можуть бути наслідками непосильних психологічних та фізіологічних навантажень у дитячому садку. Залежно від стану діяльності центральної нервової систе-

ми та рівня вікового розвитку дитини основним стресогеними факторами можуть бути: категоричність у додержанні правил дисципліни та режиму; тривале перебування серед великої кількості дітей; одномоментність постановки кількох вимог до дитини; часті порушення звичного розпорядку дня; фрустрованість дитини в грі та самостійній рухливій активності [10].

Авторитарний стиль виховання зумовлює постійну емоційну напруженість у дитини. Хворобливі очікування неприємностей, погроз, небезпеки створюють сприятливі умови для формування страху.

Нові випробування чекають на малюка, коли на першу фізіологічну кризу 2–4 років накладається психологічна криза 3 років. У цей період загострюються суперечності між прагненнями дитини до самостійності, бажанням брати участь у діяльності дорослих та особистими реальними можливостями. Початок усвідомлення свого «Я» характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю малюка до оцінок дорослого [7]. З'являється бажання відстояти суверенні права своєї особистості. Спроба дорослих обмежити самостійність дитини, яка переживає кризу 3 років, провокує появу ряду симптомів. Перший із них – негативізм, коли негативно сприймаються вимоги конкретного дорослого, з'являється бажання робити тільки йому все навпаки. Упертість спостерігається тоді, коли дитина вимагає чи відстоює те, про що вона сама сказала. Причиною може бути надмірне обмеження її самостійності дорослими, що дуже часто можна спостерігати у дошкільних закладах [9].

Саме тому першочерговим завданням соціальних педагогів, психологів, вихователів, батьків є відновлення психічного і психологічного здоров'я дитини, оптимізація взаємозв'язків та відношень, виявлення потенційних можливостей особистості, організація психологічної корекції, підтримки та допомоги, тобто цілеспрямованого застосування методів соціально-психологічної реабілітації [11].

Соціально-психологічна реабілітація дітей дошкільного віку має базуватися на формуванні основ гармонійного світосприймання особистості, що передбачає створення

навчально-пізнавального середовища, в якому б дитина, незалежно від характеру, здібностей, зовнішньої привабливості, матеріального статку і соціального статусу батьків, мала б право не просто на життя, а на щасливе життя, реалізацію мрій і фантазій, самоудосконалення [4, 3].

Видатний швейцарський педагог Й. Песталоцці так розумів процес створення пізнавально-активного середовища: «Кожна школа має стати закладом, в якому у повній гармонії з духом і сутністю сімейного життя виховується любов, доброзичливість, дух товарищескості, дитяча невинність і вдячна довірлива приязнь» [8, 165].

Створенню приємної та радісної атмосфери навчання велику увагу приділяв Я. А. Коменський, як необхідній умові діяльності педагога. Він зазначав, що кожен, хто навчає, може бути корисним тоді, «коли він одночасно і радує» [1, 586]. Проблемою створення навчально-пізнавального середовища займалися такі вчені, як Р. Артур, М. Джейм, М. Ковін, А. Л. Фармер, Л. Фрімен. Висунута ними концепція «шкільного щастя» зумовлена потребою вироблення у дітей стійкого комфортного самопочуття [3, 27–28].

Характерною особливістю формування основ гармонійного світосприймання, яке забезпечується створенням пізнавально-активного середовища є те, що воно є антитезою виховання страхом. Це переконливо довели у своїх дослідженнях видатні учені П. Каптерев та Я. Чепіга. Вони зазначали, що жодне почуття не шкодить так фізичному і моральному розвитку, як почуття страху.

Найскладнішою у реабілітаційному процесі виявляється проблема подолання рецидивів виховання примусом і страхом, створення гуманних взаємостосунків між вихованцями і вихователем. Лише тільки процес соціально-психологічної реабілітації заснований на принципі гуманізму може слугувати створенню умов для внутрішньої гармонії дитини дошкільного віку, що передбачає формування стійкого комфортного самопочуття, позитивного, мажорного сприймання світу.

Гуманізація взаємин, має охоплювати такі напрямки:

- гуманізація відносин у педагогічному колективі, яка полягає в гуманізації стилю управління з боку керівників дитячого закладу, формуванні і розвитку гуманістичних форм взаємин між педагогами, доброзичливої громадської думки, комфортного психологічного мікроклімату;
- гуманізація виховного процесу, що передбачає його побудову з урахуванням психолого-фізичних можливостей дітей, їх здоров'я, інтересів та потреб; індивідуалізацію і диференціацію виховного процесу, організацію його на засадах співпраці, співробітництва педагога і дитини; сприяння формуванню гуманістичної спрямованості особистості, визнання її прав і свобод, задоволення потреб вихованців у вільному виборі видів діяльності, спілкуванні, самовираженні, співпраці вихователів і вихованців у вирішенні питань організації життєдіяльності дітей; усунення авторитаризму у вихованні;
- гуманізація взаємин між вихованцями, яка полягає у створенні в дошкільному закладі атмосфери поваги до людської особистості, виховання взаємин у дитячому колективі на засадах чуйності, співпереживання, взаємодопомоги, толерантності, поваги один до одного, розвитку культури спілкування між дітьми, вирішенні конфліктів на гуманній основі [12].

Основним механізмом відновлення соціального функціонування особистості є розвиток її творчого потенціалу. Видатний психолог А. М. Лук, розкриваючи особливості творчого процесу людини, виділив групу основних почуттів, які заважають розвитку творчої уяви та здібностей людини. Найголовніший ворог творчості – страх. Боязкість невдачі сковує уяву та ініціативу. Другий ворог творчості – завищена самокритичність. Занижена самооцінка може призвести до творчої незначеності. Третя причина, яка заважає розвитку творчості – це лінощі. Коли людина бажає щось зробити, вона неодмінно повинна почати [5, 70].

Основою формування гармонійного світосприймання у процесі соціально-психологічної реабілітації мають бути соціально значущі знання і уміння, на основі яких би дитина вільно функціонувала. До таких соціально значущих знань та умінь можна віднести, перш за все, уміння контролювати свою

поведінку, відсутність залежності від оцінки однолітків, відчуття впевненості у собі, виявлення самостійності у вирішенні будь яких завдань, уміння підбирати необхідні аргументи, логічно, послідовно обґрунтовувати свою позицію тощо.

Саме дошкільний період (0–7 років) розвитку є сензитивним для засвоєння соціально значущих знань. Дитина не володіє вродженими формами поведінки і, розвиваючись у соціальному середовищі, усвідомлює і трансформує у своїй діяльності три основних її компоненти: так званий людський простір (речі, предмети і способи їх застосування), людський час (режим, часовий розпорядок доби) і людські форми спілкування. Успіх засвоєння знань дошкільником залежить від тих педагогічних умов, що оточують дитину і слугують підґрунтям формування особистості.

Також для формування гармонійного світосприймання дітей дошкільного віку важливе значення має розвиток самосвідомості як процесу становлення образу «Я» людини та формування адекватної самооцінки.

Дорослі повинні розуміти, що за правильних умов виховання у дітей формується узагальнене емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке можна назвати самозакоханістю. Це створює сприятливі умови розвитку дитини як особистості, її творчого потенціалу, умінь, здібностей, навичок. Тому завдання педагогів полягає у формуванні адекватної самооцінки, яка схиляється у бік завищеної, наданні дитині знань про себе та свої можливості, у створенні бажання прагнути до успіху.

Можна виділити такі головні принципи формування основ гармонійного світосприймання як умови успішної соціально-психологічної реабілітації дітей дошкільного віку:

- Кожна дитина неповторна. Необхідно виділити її сильні та слабкі сторони і організувати процес соціально-психологічної реабілітації відповідно до її потреб, спираючись при цьому на позитивний потенціал особистості.
- Певні невдачі та недоліки дитини слід сприймати як сигнал до планомірної систематичної роботи щодо їх усунення, а не ставити негативні педагогічні діагнози.
- Звільнити дітей від надмірного «педагогізму», надати їм певний відсоток свобо-

ди і можливість не завжди бути слухняними.

- Навчально-виховний процес має бути спрямований на розвиток всебічного потенціалу дітей.
- Створення антиконкурентного поля суспільно схвалювальних діяльностей, у якому кожна, без винятку, дитина могла б досягти значних успіхів, і її досягнення визначалися б незалежно від обраної нею діяльності;
- Навчати дітей, батьків і вихователів прийомам та способам поцінування досягнень, правилам глибинного оцінювання діяльності, здібностей і особистості.

Так, відомий психолог Керрол Лі у своїй роботі «Діти індіго», характеризуючи особистісні якості сучасних дітей, зазначав, що найбільш розповсюдженими їх якостями є :

- 1) Вони приходять в цей світ з відчуттям своєї царственої позиції (і дуже часто вони так себе і поведуть);
- 2) Вони відчувають, що «заслужують бути тут», та бувають дуже здивовані тим, що інші не завжди поділяють їх думку.
- 3) Вони не сумніваються у своїй значимості.
- 4) У них відсутні абсолютні авторитети, вони не вважають за потрібне пояснювати свої вчинки і визнають свободу вибору.
- 5) Вони губляться, коли зіштовхуються з консервативними системами, де замість прояву творчої думки, жорстко притримуються традицій.
- 6) Вони дуже часто бачуть раціональні шляхи своєї діяльності, але оточуючі люди сприймають це як «порушення правил» і не бажання пристосовуватися до певної системи.
- 7) Вони здаються некоммунікбельними, якщо поруч немає людини з відповідним менталітетом.
- 8) Вони не соромляться говорити про свої бажання та потреби.

Тому виховувати їх слід притримуючись таких положень:

- 1) Поводитися з дітьми слід ввічливо, радіючи їх появи.
- 2) Допомогати приймати самостійні рішення щодо власної дисципліни, а не авторитарно вимагати її.
- 3) Завжди залишати за дитиною вибір.
- 4) Ніколи не принижувати дитину.
- 5) Завжди пояснювати свої інструкції.
- 6) Дитина має бути партнером у своєму процесі виховання.
- 7) Пояснювати власні дії, щоб дитина розуміла та навчалася мислити.

- 8) Не критикувати, завжди підтримувати певні починання.
- 9) Не слід говорити ким будуть діти у майбутньому, яку професію слід обрати бо це їх вибір.
- 10) Ставитися до дітей слід як до дорослих, але не примушувати виконувати обов'язки дорослих.
- 11) Надавати право дитині висловлювати власну думку та слід поважати її.
- 12) Не вдаватися до брехні та хитрощів у спілкуванні з дитиною [2].

Враховуючи вікові особливості розвитку дитини, найефективнішими методами формування внутрішньої гармонії у дитини дошкільного віку є ігрові. Саме у грі дитина легше та швидше відновлює соціальне функціонування, засвоює соціально значущі знання та підвищує самооцінку.

Ігрова терапія (за Г. Лендрет) – динамічна система міжособистісних стосунків між дитиною та терапевтом. При цьому дорослий, ознайомлений із процедурою ігрової терапії, забезпечує дитину ігровим матеріалом, сприяє тому, щоб дитина якомога повніше виразила та дослідила власне Я (почуття, вчинки, думки...) за допомогою гри [6].

Основними видами ігрової терапії – є паличкова терапія, пісочна, лялько-терапія, казкотерапія, іпотерапія, гудзикова терапія та інші. Ігрова терапія має дві форми: індивідуальну і групову. У тих випадках, коли проблеми дитини сконцентровані навколо соціального пристосування, групова ігротерапія може допомогти більше, ніж індивідуальна. У тих же випадках, коли проблема сконцентрована навколо глибинних емоційних переживань, індивідуальна терапія, на наш погляд, більш корисна для дитини. Найлегше у до-

шкільних закладах, враховуючи їх специфіку, використовувати групові форми роботи.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що процес соціально-психологічної реабілітації дітей дошкільного віку має передбачати зміну усього педагогічного середовища та соціальної ситуації розвитку дитини-дошкільника на основі врахування психології сучасних дітей.

Список використаних джерел

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 630 с.
2. Кэррол Л. Дети Индиго / Л. Кэррол, Дж. Тубер. — К. : София, 2007. — 240 с.
3. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. — К., 1995. — 174 с.
4. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності : навч. посібник / М. П. Лещенко. — К. : АСМІ, 2003. — Ч. 1. — 304 с.
5. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — М. : Наука, 1978. — 128 с.
6. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 368 с.
7. Мухина В. С. Детская психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / под ред. Венгера / В. С. Мухина. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1985. — 272 с.
8. Песталоцци Й. Памятная записка о семинаре в Кантоне / Й. Песталоцци // Избр. пед. соч. в 2-х т. — Т. 2. — 385 с.
9. Проколиенко Л. Н. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. — К. : Рад. шк., 1990. — 368 с.
10. Тонкова-Ямпольська Р. В. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской (СССР), Е. Шмидж-Кольмер (ГДР), А. Атанасовой-Вуховой (НБР). — М. : Медицина, 1980. — 235 с.
11. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник / В. М. Шахрай. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 463 с.
12. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. — Москва ; Ставрополь, 1991. — 206 с.

N. SAYKO
Poltava

HARMONIOUS WORLDVIEW OF PRESCHOOL CHILDREN AS THE BASIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL REHABILITATION

The article is devoted the problem of forming of harmonic perception of the world of children of preschool age, as a basic condition of organization and leadthrough of process of social-psychological rehabilitation. The analysis of negative socialization conditions which violate the social functioning of children of preschool age was made. The necessity of organization of process of social-psychological rehabilitation in the conditions of preschool establishments among socially and physically healthy children is underlined. Also the pedagogical terms of the organization of social-psychological rehabilitation were analysed.

Key words: harmonic perception, social-psychological rehabilitation, humanism, social activity, socially meaningful knowledges, playing therapy.

Н. САЙКО

г. Полтава

**ГАРМОНИЧЕСКОЕ МИРОВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

Статья посвящена проблеме формирования гармонического мировосприятия детей дошкольного возраста, как основного условия организации и проведения процесса социально-психологической реабилитации. Проведен анализ негативных условий социализации, которые нарушают социальное функционирование детей дошкольного возраста. Подчеркивается необходимость организации процесса социально-психологической реабилитации в условиях дошкольных учреждений среди социально и физически здоровых детей. Также проанализированы педагогические условия организации социально-психологической реабилитации.

Ключевые слова: гармоническое восприятие, социально-психологическая реабилитация, гуманизм, социальная активность, социально значимые знания, игровая терапия.

Стаття надійшла до редколегії 29.07.2015

УДК 378.14

О. М. САМОЙЛЕНКО

м. Миколаїв

samoylenkoan@outlook.com

**КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНОГО ПРОГРАМНОГО
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ РІШЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ**

У запропонованій статті розглядається класифікація сучасного програмного забезпечення для рішення математичних задач. Визначені особливості математичних задач, для вирішення яких можуть бути використані різні методи та спеціалізоване програмне забезпечення, яке дозволяє підвищити ефективність використання цих методів. Всі програмні модулі взаємопов'язані через управляючі – системні програми; частина модулів працює у взаємодії з користувачем, а частина – автоматично. Кожна з програм виконує свою функцію, а всі разом вони забезпечують автоматизоване виконання інформаційних процесів при вирішенні задач користувачів.

Ключові слова: математичне забезпечення, програмне забезпечення, лінійне програмування, Simka, Scalc v1.5.

Важливим чинником управлінської діяльності є прийняття рішень в умовах невизначеності та багатокритеріального вибору, а у більшості випадків саме у таких умовах і функціонують суб'єкти навчальної діяльності. Для прийняття вчасних та науково обґрунтованих рішень доводиться виконувати обробку значних обсягів інформації з використанням потужного математичного апарату. Такий підхід вимагає як значних часових витрат, так і наявності спеціальних знань. Попередній аналіз даних із застосуванням сучасної обчислювальної техніки дозволяє визначити заходи, що забезпечують необхідну ефективність виробництва або підприємництва, і на основі цих даних ухвалити рішення про вибір оптимальної стратегії по навчання учнів та студентів. Саме тому для прискорення

аналізу та прийняття рішень логічним є використання спеціалізованого програмного забезпечення, у якому були б реалізовані як відповідні алгоритми обробки первинної інформації, так і необхідні для такої діяльності математичні моделі. Слід зазначити, що програмне забезпечення подібного класу дозволяє отримати результати розрахунків не тільки у числовому або символічному, тобто аналітичному вигляді, але й табличному чи графічному, що спрощує сприйняття та інтерпретацію отриманих результатів.

Теоретичні та практичні питання використання математичних методів та відповідного програмного забезпечення для вирішення математичних задач знайшли висвітлення у роботах вітчизняних та закордонних науковців Н. В. Морзе, Л. В. Канторовича,

А. Б. Горстко, А. В. Федорова. Вчений М. І. Жалдак досліджував комп'ютерні засоби навчання математики, фізики, інформатики. Питання дослідження математичних методів та моделей математичних операцій вивчали А. С. Шапкін та Н. П. Мазаєва.

Мета статті полягає у визначенні особливостей математичних задач, для вирішення яких можуть бути використані різні методи та спеціалізоване програмне забезпечення, яке дозволяє підвищити ефективність використання цих методів.

У світі існує понад 130 мільйонів комп'ютерів і більше 80% з них об'єднані в різноманітні інформаційно-обчислювальні мережі від малих локальних мереж в офісах до глобальних мереж типу Internet. Всесвітня тенденція до об'єднання комп'ютерів у мережі обумовлена важливими причинами, такими як прискорення передачі інформаційних повідомлень, можливість швидкого обміну інформацією між користувачами, одержання і передача повідомлень, зокрема факсів, електронних листів - не відходячи від робочого місця, можливість миттєвого одержання будь-якої інформації з будь-якої точки земної кулі, а також обмін інформацією між комп'ютерами різних фірм виробників, що працюють з різним програмним забезпеченням.

Існують різні визначення поняття математичного забезпечення. Ми будемо розуміти математичне забезпечення – як сукупність математичних методів і моделей, використовуваних для рішення задач функціонального забезпечення, що розробляються на стадії створення і розвитку інформаційних систем.

Математичні методи і моделі, які застосовуються в інформаційних системах можна

групувати аналогічно функціональним задачам за цілями S , які забезпечують цілеорієнтовані, функціонально-орієнтовані або структурно-орієнтовані комплекси задач. Стосовно базису F засоби математичного забезпечення можуть бути конкретизовані шляхом їхнього розподілу по функціях обліку, аналізу, прогнозування, планування і управління розподіленої структури S системи. З позицій структури S всі методи і моделі математичного забезпечення можна представити у вигляді трьох груп: методо-орієнтованих, проблемно-орієнтованих, об'єктно-орієнтованих. Перша група об'єднує типові методи і моделі. Друга містить математичні методи з визначеної проблематики. Третя – інтегрує за допомогою спеціальних методик засоби перших двох груп.

Засоби математичного забезпечення, що входять в репертуар проектування, це складна система методів і моделей, що забезпечують проектування розподілених інформаційних систем у базисах $C-F-S$ (рис. 1).

Одним з вивчених розділів математичного програмування є лінійне програмування. Лінійне програмування з'явилося з розділу «математичне програмування». Його використовують для побудови математичних моделей тих процесів, в основу яких можуть бути покладені економічні завдання, завдання управління і планування, оптимального розміщення устаткування та ін. Завданнями лінійного програмування називаються завдання, в яких лінійні як цільова функція, так і обмеження у вигляді рівності і нерівностей. Для них характерний показник ефективності (цільова функція) виражається лінійною залежністю; обмеження на рішення – лінійна

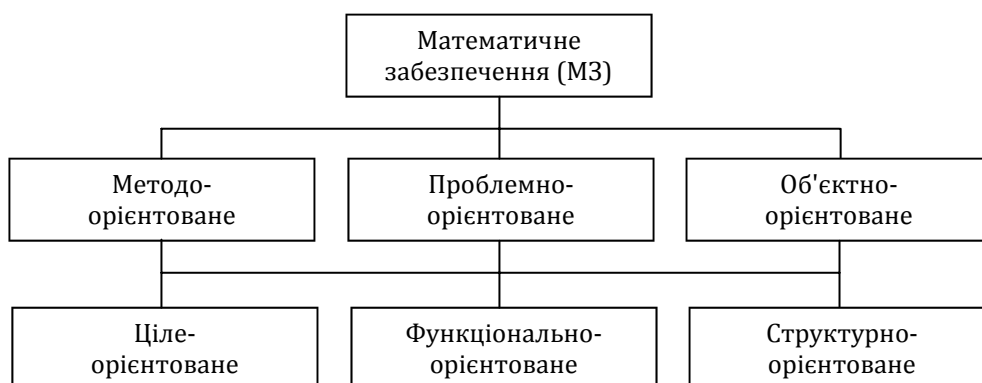


Рис. 1. Склад математичного забезпечення

рівність або нерівності. Завдання лінійного програмування можна сформулювати таким чином – знайти вектор значень змінних, що доставляють екстремум лінійної цільової функції при m обмеженнях у вигляді лінійної рівності або нерівностей. Сучасне програмне забезпечення для вирішення завдань лінійного програмування – це алгоритмічне програмне забезпечення розраховане на знаходження оптимальних розв'язків конкретних завдань. На вході задається список коефіцієнтів обмежень і на виході видається результат – оптимальні значення змінних.

Програмне забезпечення сучасного комп'ютера відповідає різноманітним завданням, що вирішуються користувачами з його допомогою, і кількістю операцій, виконуваних пристроями комп'ютера. Всі програмні модулі взаємопов'язані через управляючі, тобто системні програми. Частина модулів працює у взаємодії з користувачем, частина – автоматично. Кожна з програм виконує свою функцію, а всі разом вони забезпечують автоматизоване виконання інформаційних процесів при вирішенні задач користувачів. Таким чином, програмне забезпечення комп'ютера – це автоматизована інформаційна система,

Сучасні програми складаються з великого числа модулів, тому замість терміна «програма» частіше використовуються терміни «програмний засіб» і «пакети програм». Проаналізуємо класифікацію програмних засобів. До першої групи належать програми, необхідні для управління роботою самого комп'ютера як складної системи. Вони називаються системним програмним забезпеченням. До нього відносять програми початкового завантаження комп'ютера. Вони зберігаються в постійному запам'ятовуючому пристрої і забезпечують перевірку працездатності основних пристроїв комп'ютера після його включення і передачу управління операційній системі. Такі програми називаються базовим програмним забезпеченням; операційні системи, необхідні для управління узгодженою роботою всіх пристроїв і програм комп'ютера, виконання команд користувача; файлова система; операційні оболонки, призначені для забезпечення зручного для користувача способи роботи з файлами і запуску приклад-

них програм; драйвери пристроїв, що забезпечують програмну підтримку роботи конкретних пристроїв. Іншим видом програмного забезпечення є прикладне програмне забезпечення. Це програмне забезпечення призначене для рішення користувачем завдань із предметних областей, зокрема математики, лінгвістики, діловодства, управління, тощо.

Існують різні класифікації прикладного програмного забезпечення. Наведемо одну з них, поділ в якій здійснюється на підставі типу розв'язуваних завдань. У прикладному програмному забезпеченні можна виділити наступні групи програмних засобів [1]:

- для обробки текстів – текстові редактори, текстові процесори, видавничі системи, програми-перекладачі, програми перевірки орфографії та синтаксису, лінгвокоректори, програми оптичного розпізнавання символів тощо;
- для обробки числової інформації – електронні таблиці, пакети математичних програм, пакети для статистичної обробки даних, тощо;
- для обробки графічної інформації – графічні редактори, аніматори, програми ділової та презентаційної графіки, засоби роботи з тривимірними і відеозображеннями, тощо;
- для обробки звукової інформації – музичні та звукові редактори, синтезатори звуку, програми розпізнавання і синтезу мови, тощо;
- для забезпечення роботи в телекомунікаційних мережах – поштові програми, пошукові системи, броузери, тощо;
- для забезпечення автоматизованого зберігання інформації – системи управління базами даних, побудовані з їх допомогою бази і банки даних, спеціалізовані інформаційно-пошукові системи, тощо;
- використовувані в процесах управління та діагностики – різні типи автоматизованих систем управління та систем автоматизованого управління, системи підтримки прийняття рішень, експертні системи, тощо;
- застосовувані для проведення дослідних і проектно-конструкторських робіт – спеціалізовані програми моделювання, системи автоматизованого проектування, тощо;
- використовувані в навчанні – електронні підручники, тренажери, тести, тощо;

- ігрові програми;
- програми, створені користувачем за допомогою середовищ програмування.

Ще одним видом програмного забезпечення є спеціальне програмне забезпечення. Спеціальні засоби використовуються не для вирішення завдань з інших предметних областей, а для задач, пов'язаних з використанням безпосередньо комп'ютера. Наприклад, коли користувач активно працює за комп'ютером, то йому часто доводиться зберігати на вінчестері потрібні файли і видаляти ті, які більше не потрібні. При видаленні файлу місце, яке він займав, звільняється. На це місце в подальшому може бути записаний інший файл, але його розмір може бути менше. У результаті багаторазового видалення / запису файлів на диску з'являється багато невеликих «порожніх» місць. Їх розмір не дозволяє записати на них нові файли цілком, і якщо вільного місця на диску небагато, то файли великого розміру розбиваються на окремі фрагменти і записуються по частинах. У цьому випадку говорять, що інформація записана фрагментарно. Звернення до таких файлів вимагає більше часу і, щоб уникнути цього, користувач може провести дефрагментацію диска, тобто виконати програму, яка перепише, якщо це можливо, файли один за іншим, зібравши всі вільні ділянки в одну область.

Розглянемо можливості існуючих програмних продуктів для рішення завдань лінійного програмування. Програма Simka [6] має наступні обмеження – максимальне число невідомих не більш 200, а максимальна кількість обмежень кожного виду до 40. Програма виконує дві перевірки отриманого рішення: перевірку допустимості рішення і перевірку оптимальності рішення. Програма розв'язує завдання одним методом – модифікованим симплекс методом, причому шукає мінімум (лише) цільової функції. Дані готуються у вигляді текстового файлу певної структури. Інша програма Scalc v1.5 - програма для розв'язку задач лінійного програмування симплекс методом. Існує три режими рішення завдань: автоматичний, покроковий і ручний. У першому режимі програма сама вибирає вирішувачий стовпець і рядок, які забезпечують максимальне зростання або зменшення цільової функції. А також автома-

тично перераховує всі таблиці. У покроковому режимі, кожна перерахована таблиця виводиться на екран. У ручному режимі користувач сам обирає вирішувачий рядок і стовпець. Також є можливість експорту всіх таблиць, отриманих в ході рішення задачі, в Excel. Програма Simplexwin призначена для вирішення завдань лінійного програмування симплекс методом. Процес рішення повністю автоматизований. Додаткові змінні і штучні базиси вводяться автоматично. Є повна підтримка звичайних дробів і можливість складання двоїстої задачі. Підтримується завантаження і збереження даних у файл і виведення результатів в Excel [3, 4].

Розглянувши основні види симплекс методу, а саме симплексний метод, метод штучного базису, модифікований симплекс метод, двоїсті задачі, було розроблено програмне забезпечення, яке дозволяє:

- проводити тестування по кожному з вище зазначених видів методу, тобто відповідний вид методу для тестування обирається користувачем;
- обирати тестування тільки з варіантами відповідей: користувач бачить на екрані задачу методу та варіанти відповідей серед яких він повинен обрати букву, яка відповідає правильному розв'язку;
- виводити на екран результати тестування з вказанням номеру завдання і номеру тесту, відповіді, яку обрав користувач та позначкою чи вірна ця відповідь чи ні;
- розв'язувати будь яким з видів методу довільну задачу лінійного програмування, яку задає користувач, при цьому в залежності від вибору користувача він може отримати або тільки кінцевий розв'язок, або проглянути всі проміжні кроки розв'язку, які обчислюються автоматично.

До даного програмного пакету розроблена база даних тестів по кожному з методів розв'язування задач лінійного програмування з варіантами відповідей. Програмний продукт може використовувати як викладач для проведення тестування та демонстрації розв'язку задач лінійного програмування симплекс методом, методом штучного базису, модифікованим симплекс методом, двоїстих задач, після оптимізаційного аналізу так і студент для самостійного вивчення, більш детального розгляду цих методів та підгото-

вки до тестувань, контрольних робіт, практичних та лабораторних занять, заліків та іспитів, наприклад, з курсу «Методи оптимізації». Можливе додавання нових сучасних методів розв'язання задач лінійного програмування. Передбачено аналіз отриманих рішень існуючих методів та прийняття рішення про найбільш оптимальний метод за необхідними параметрами, таких як точність, час, кількість шагів, тощо. Результати можна виводити у вигляді порівняльної таблиці з вказаних необхідних параметрів з урахуванням тільки тих методів які обрав сам користувач.

Однією з кращих програм для вирішення задач з вищої математики є програма UMS [5], яка дозволяє вирішити більшість завдань з арифметики, алгебри і початків аналізу з 5-го по 11-й клас, включаючи всі основні теми крім тригонометрії. Рішення дається з детальним поясненням. За допомогою UMS можлива побудова графіків для будь-яких функцій. UMS здійснює автоматичний вибір інтервалу, на якому будується графік, і масштабу так, щоб всі критичні точки та особливості графіка були видні. При дослідженні функцій програма знаходить точки екстремуму, найбільше та найменше значення функції, точки перегину, асимптоти, тип симетрії. З вищої математики можна вирішувати завдання за наступними темами: «Взяття похідних, приватних похідних» і «Дослідження раціональних функцій за допомогою похідних з побудовою їх графіків», «Матриці і визначники». При роботі з матрицями можливо обчислення визначника матриці, її рангу, зворотної матриці, також можна робити операції додавання і множення матриць.

Також UMS може допомогти робити розрахунки для дипломних та курсових робіт. До складу UMS входить калькулятор гарантованої точності, який працює з будь-якими введеними виразами, за участю будь-яких функцій. За допомогою UMS калькулятора ви зможете обчислити таблицю значень будь введеної складної функції, знайти наближено межа, похідну, суму ряду з необхідною точністю.

Існують програми, що надають допомогу студентам при виконанні завдань з математики різних ступенів складності. Програма Solver [6] – це програма для вирішення завдань з математики для студентів. Ця про-

грама виконує безліч операцій з матрицями: додавання, множення, віднімання, множення на число, знаходження визначника, зворотної та транспонованою матриці; знаходить певні інтеграли. Solver зможе вирішити квадратні, кубічні і рівняння четвертого ступеня і знайти коріння будь-якого рівняння на даному проміжку. Програма Mat JV призначена для вирішення задач лінійної алгебри. Основною особливістю Mat JV є покрокове вирішення завдань, зокрема рішення системи рівнянь алгебри методом Гаусса; рішення системи рівнянь алгебри за правилом Крамера; знаходження визначника матриці; обчислення математичних виразів.

Введення матриць відбувається швидко та легко за допомогою авторської розробки MatrixStream: замість того, щоб вводити елементи матриці по координатно або елемент за елементом, коли помилка в наборі одного числа призводить до перенабору всієї матриці, в матричних обчислювачах є можливість задати матрицю потоком введення, набираючи потрібні числа поспіль на клавіатурі, розділяючи їх так, як це буде зручно вам – пропусками, розривами рядків, буквами. Програма самостійно «вичленує» звідти всі числові дані і розмістить їх у масиві по рядках. Матричний обчислювач дає можливість виконання матричних обчислень, зокрема додавання і віднімання матриць; множення матриці на число; перемноження матриць; обчислення визначника матриці; знаходження оберненої матриці; рішення систем лінійних алгебраїчних рівнянь з невідродженої матрицею коефіцієнтів.

Ще однією програмою для вирішення завдань з математики є програма SMath Studio - математичний пакет для символічних і чисельних розрахунків. Ця програма надає можливості для вирішення завдань з математики, а саме: відображення дво- і тривимірних графіків функцій; можливість роботи з файлами Mathcad; робота зі стандартними функціями програмування; підтримується робота з параметрами і функціями; робота з нескінченністю; підтримка наступних операцій і функцій: додавання, віднімання, множення (скалярний і векторний), ділення, знаходження факторіала, зведення в ступінь, добування кореня, модуль, тригонометричні функції, зворотні тригонометричні функції,

гіперболічні функції, зворотні гіперболічні функції, логарифми, сигнатура і аргумент комплексного числа, переклад комплексних чисел з алгебраїчного в тригонометричний вид, чисельне диференціювання та символічне диференціювання, чисельне інтегрування, пошук речових коренів рівнянь; дії з матрицями: обчислення визначника матриці, транспонування матриць, мінори матриці, алгебраїчні доповнення матриці, слід матриці, ранг.

Програма KSF MathJS [2] призначена для студентів та викладачів математичних дисциплін. Ця програма легка у використанні - досить ввести кілька чисел і натиснути кнопку - ви отримаєте коріння системи рівнянь, функції або визначник матриці. Також є математична довідка. Програма KSF MathJS надає ряд можливостей: калькулятор звичайних дробів; підрахунок кількості вибірок (перестановка, поєднання, розміщення); арифметична і геометрична прогресії, Конвертер систем числення (від 2 до 16); підрахунок визначника 2-х і 3-х мірної матриці; підрахунок коренів систем лінійних рівнянь; наближене обчислення коренів поліномів 3 і 4 ступенів; підрахунок коренів і значення в точці 16 елементарних функцій; міні-калькулятор з підрахунком виразів в дужках і підтримкою декількох функцій і констант.

Програма Master Function [3] призначена для школярів старших класів та студентів. Вона допомагає вирішувати завдання з математики. Легко будує та аналізує графіки. Вона проста в користуванні, невимоглива до ресурсів комп'ютера і працює швидко. Її можна використовувати для обчислення виразів будь-якої складності з використанням основних математичних функцій. Будь ступінь вкладеності дужок; обчислення послідовностей, числових і степеневих рядів за рахунок спеціальних змінних: n – натуральне зроста-

юче число, a – значення результату останнього обчислення; побудови графіків функцій виду $y = f(x)$. Функції можуть бути задані у вигляді звичайної залежно $f(x)$ і у вигляді послідовності або ряду. Наприклад, функція $y = \exp(x)$ може бути представлена статечним рядом $y = a + n! Xn$; аналізу функцій: обчислення значення функції та її похідної в заданій точці, знаходження визначеного інтеграла.

Таким чином ефективно розв'язання задач вимагає використання сучасного потужного математичного апарату та методів аналізу та дослідження первинних даних. Сучасне спеціалізоване програмного забезпечення допомагає вирішувати задачі, будь-якого типу за досить короткий час. Кожна з програм виконує свою функцію, а всі разом вони забезпечують автоматизоване виконання інформаційних процесів при вирішенні задач користувачів. Володіння такими програмними засобами є обов'язковою вимогою до сучасних спеціалістів в сфері математики та інформаційних технологій, що дозволяє більш ретельніше та швидше отримати результат.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. — К. : Дініт, 2004. — 264 с.
2. Краткий конспект курса лекций: Медиа: история экспансии [Электронный ресурс]. — 2001. Режим доступа: <http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>.
3. Канторович Л. В. Оптимальные решения в экономике / Л. В. Канторович, А. Б. Горстко. — М. : Наука, 1972. — 232 с.
4. Морзе Н. В. Як визначити педагогічну цінність електронних засобів навчального призначення? / Н. В. Морзе, В. П. Вембер // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2007. — № 4. — С. 31—36.
5. Федоров А. В. Международные конференции по медиаобразованию [Электронный ресурс] / А. В. Федоров. — Режим доступа: <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/konfer/htm>.
6. Шапкин А. С. Математические методы и модели исследования операций : учебник / А. С. Шапкин, Н. П. Мазаева. — М. : Изд-во торговая корпорация «Дашков и К», 2004. — 400 с.

O. SAMOILENKO

Mykolaiv

CLASSIFICATION OF MODERN SOFTWARE FOR THE SOLUTION OF MATHEMATICAL TASKS

This paper deals with the classification of modern software in order to solve mathematical tasks. The article reveals the features of mathematical sums, whose solution can be made with the help of a variety of methods and specialized software that provides increasing the efficiency of these methods. All software modules are interconnected through control – system applications. Some modules run with the help of user's interaction and some programs work automatically. Each program serves its purpose, and together they provide automatic execution of information processes in solving users' tasks.

Key words: mathematical software, software, linear programming, Simka, Scalc v1.5.

А. Н. САМОЙЛЕНКО
г. Николаев

КЛАССИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОГРАМНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В данной статье рассматривается классификация современного программного обеспечения для решения математических задач. В статье определены особенности математических задач, для решения которых могут быть использованы различные методы и специализированное программное обеспечение, которое позволяет повысить эффективность использования этих методов. Все программные модули взаимосвязаны через управляющие – системные программы. Часть модулей работает во взаимодействии с пользователем, часть – автоматически. Каждая из программ выполняет свою функцию, а все вместе они обеспечивают автоматизированное выполнение информационных процессов при решении задач пользователей.

Ключевые слова: математическое обеспечение, программное обеспечение, линейное программирование, Simka, Scalc v1.5.

Стаття надійшла до редколегії 31.03.2015

УДК 378.147

І. В. СЕРЕДА

м. Николаїв
sereda_iv71@mail.ru

ПІДГОТОВКА ФІЛОЛОГІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

У статті здійснено порівняльний аналіз особливостей підготовки філологів магістерського рівня в Україні та світі. Розглянуто загальні підходи до організації та змісту магістерської підготовки в Україні, країнах Європи, США. Визначено основні риси освітнього ступеня «Магістр» та євромагістра. Виділено загальні тенденції та відмінності магістерської підготовки. Накреслено шляхи модернізації вітчизняної вищої філологічної освіти магістерського рівня.

Ключові слова: магістр, євромагістр, особливості підготовки магістра-філолога, компетентнісний підхід, модернізація філологічної освіти.

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.

Підготовка філологів у системі вищої освіти розглядалась вченими у 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. Китайгородська та ін.), на основі інтегративного підходу (Г. Борозенець, І. Крестинський,

О. Протасова, І. Румянцева, О. Шавенков та ін.), формування професійної компетентності та її окремих складових (В. Баркасі, Л. Бродська, С. Будаков, 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).

Проте лише невелика кількість зарубіжних та вітчизняних наукових праць присвячена проблемам підготовки магістрів, зокрема, Г. Дейвіс аналізує особливості магістерських ступенів у Європі; О. Зіноватна розглядає проблеми модернізації філологічної освіти магістерського рівня України у контексті адаптації американського досвіду; Г. П'ятакова порівнює особливості підготовки магістрів

філології в Україні та Польщі; В. Базова розглядає підготовку викладачів іноземних мов в університетах Німеччини; І. Драч звертає увагу на загальні проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури та деякі інші.

Метою статті є порівняння особливостей підготовки філологів магістерського рівня в Україні та світі.

Розглянемо, насамперед, вітчизняні підходи до організації та змісту магістерської підготовки. Основні вимоги до підготовки майбутніх викладачів обґрунтовуються в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір, у галузевому стандарті вищої освіти України, у стандартах вищої освіти ВНЗ, в нормативних документах Міністерства освіти і науки України.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», *магістр* – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [3].

Магістерський рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та / або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та / або професійної діяльності, *інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності*. [3]. Освітньо-професійна програма магістра передбачає, зокрема, психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності.

ліфікацію для науково-педагогічної діяльності. **Метою діяльності магістратури** ВНЗ є підготовка висококваліфікованого викладача, здатного до постійного саморозвитку професійно-педагогічних якостей.

Як зазначає Г. Клочек, у деяких ВНЗ України (Киево-Могилянська академія та ін.) магістратура тривалий час успішно функціонує як окремий підрозділ у структурі університету. Проте у більшості навчальних закладів магістратура запроваджена нещодавно (з кінця 90-х років ХХ століття), моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста [5, с. 111].

Аналізуючи загальноєвропейські тенденції магістерської підготовки, визначимо головні риси *євромагістра*, які були конкретизовані у висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003). Так, магістерський ступінь визначається як кваліфікація другого циклу вищої освіти. Вступ до магістерських програм має відбуватися на основі диплома бакалавра. Всі магістерські ступені повинні надавати доступ до докторантури. Програми підготовки магістрів повинні мати різну орієнтацію та бути багатoproфільними, щоб відповідати вимогам ринку праці, індивідуальним та академічним потребам. Орієнтація і профіль магістерської програми зазначаються в Додатку до диплома. Зазначимо, що на відміну від бакалаврських програм, на магістерському рівні заохочується запровадження спільних магістерських програм між різними університетами як прояв внутрішньо європейського співробітництва [10].

Г. Дейвіс виділяє **3 головні форми підготовки магістрів у Європі**:

- 1) *професійно-спрямовані* магістерські курси стаціонарної, дистанційної та змішаної форми навчання;
- 2) *дослідницько-інтенсивні* магістерські програми, які функціонують як докторське навчання для наукової кар'єри;
- 3) курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам, котрі повертаються до навчання, *без відриву від виробництва* [9].

Зіставляючи загальноєвропейські тенденції розвитку магістерської освіти з сучасним станом американської магістратури, О. М. Зі-

новатна наголошує на бінарності освіти магістерського рівня як загальносвітовому принципі, визначаючи як провідну тенденцію **поєднання дослідницької та професійної спрямованості підготовки** [4, 12]. Порівнюючи сучасну європейську та американську системи магістерської підготовки, науковець виділяє їхні особливості: *у США змінюються стандарти класичної академічної освіти в бік відповідності сучасним професійним потребам, а в Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти.* [4, 14].

Сучасні наукові дослідження з проблем підготовки майбутнього викладача в магістратурі майже одноставно вирішальну роль у ній відводять **компетентнісному підходу**, визначаючи його провідним у підготовці магістрантів у контексті вимог Болонського процесу. Так, Г. Дейвіс у дослідженні «Огляд магістерських ступенів у Європі» (2009) наголошує, що ступінь магістра буде відігравати вирішальну роль у суспільстві знань, оскільки він забезпечує набуття компетентності, на якій базується подальша дослідницька робота в докторантурі [9].

Як зазначає І. Драч, на відміну від знанневоорієнтованого підходу, який довгий час панував у вищій освіті і робив наголос на формуванні у студентів міцних систематизованих знань, компетентнісний підхід зміщує акцент у підготовці фахівців на формування здатності до активної діяльності, творчої професійної праці. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента у ході навчання. Первинною і системоутворюючою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна) складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей [2].

Основним документом, на якому ґрунтується підготовка магістрантів-філологів в Україні, є галузевий стандарт вищої освіти зі спеціальності «Філологія» [1]. У вітчизняних університетах готують філологів-магістрів переважно таких спеціальностей, як: «Українська мова та література», «Мова та література (іноземна)», «Переклад», «Прикладна лінгвістика».

Зміст освіти магістрантів представлено в освітньо-професійній програмі (ОПП), яка моделює зміст їх освітньо-професійної підготовки і також є складовою галузевого стандарту підготовки фахівця із зазначеної спеціальності. В освітньо-професійній програмі визначено перелік навчальних дисциплін та обсяг навчального навантаження з кожної з них. Підготовка магістра філологічного напрямку містить теоретичну, практичну та наукову підготовку.

Теоретична підготовка передбачає, що за результатами опанування навчальних дисциплін (загальних та професійно-практичних (фахових)) випускники-магістри мають орієнтуватися в особливостях використання інноваційних психолого-педагогічних концепцій, теорій і методик розв'язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних завдань.

Практична підготовка включає практику, яка є завершальним етапом формування професійних якостей майбутнього викладача вищої школи та дає оцінку їх готовності до виконання функціональних обов'язків. Практика носить комплексний характер та реалізується за напрямками: викладацький – забезпечує підготовленість до викладання базових, професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, організаційно-виховний – до організації виховної роботи в навчальній групі, науково-дослідний – удосконалює вміння майбутнього магістра як науковця-дослідника.

Результатом *наукової підготовки* є виконання магістерської роботи, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації і свідчать про спроможність майбутнього викладача вищої школи самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань.

Аналіз існуючого викладацького досвіду при підготовці магістрантів, у т.ч. і нашого власного (при викладанні курсу «Педагогіка вищої школи», організації стажування, консультування магістерських робіт) та опитування самих магістрантів свідчить про те, що *існує проблема деякої невідповідності змісту*

освіти функціям і завданням професійної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Так, склад і зміст нормативних дисциплін, представлений в ОПП, фактично не відображає сучасних тенденцій розвитку вищої освіти.

Звернемось до особливостей підготовки викладачів-філологів в Україні та світі. В Україні підготовка викладачів-філологів здійснюється як у класичних, так і в педагогічних університетах. Особливістю вітчизняної філологічної освіти є те, що вона дає фундаментальні знання, які є базовими для формування вмінь і навичок прикладного характеру, зокрема, редакторських, видавничих, перекладацьких.

Упродовж останніх двох десятиліть, на думку вітчизняних дослідників, ставлення до філологічної університетської освіти формується не як до фундаментальної і класичної, а все більше як до просвітянської допоміжної сфери [8, 136]. У сучасних умовах, за визначенням Д. С. Лихачева, філологія, як наука, що об'єднує вивчення мови, літератури та культури, відіграє надзвичайно важливу роль: пов'язує історичне джерелознавство з мовознавством і літературознавством, уможливує вивчення історії тексту в контексті, а також поєднує літературознавство і мовознавство при дослідженні стилю твору [6, 204–207]. Викладач-філолог виступає провідником української або іноземної мови та культури, поширювачем гуманістичної системи цінностей, сприяє формуванню у студентів цілісної картини світу, комунікативної компетентності, критичного мислення. Сучасне 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.

Проте аналіз існуючого стану підготовки викладачів-філологів у вітчизняних університетах, здійснений О. М. Зіноватною, дозволяє виділити цілу низку проблем сучасної філологічної освіти, серед яких:

- 1) вища освіта має адекватно реагувати на зміни у суспільстві, зокрема, на глобалізаційні процеси, появу нових інформаційних технологій і відповідно визнача-

ти, яких спеціалістів («кого і навіщо») готує ВНЗ у рамках відповідної освітньої програми;

- 2) сучасна філологічна освіта не реалізує соціального замовлення, оскільки її головним «продуктом» є учитель-словесник або філолог-дослідник, які мало затребувані на ринку праці;
- 3) абітурієнтів більше приваблюють лінгвістичні спеціальності задля отримання непедагогічної освіти для таких галузей професійної діяльності, як зв'язки з громадськістю, реклама, видавнича сфера або ж вони отримують філологічну освіту лише задля дальшої зміни кваліфікації [4, 37–38].

У Польщі підготовка магістрів відбувається в межах тріступеневої вищої освіти. Після закінчення рівня ліценціата можна здобути ступінь магістра філології, закінчивши курс дворічної освіти та захистивши магістерську роботу. Ступінь магістра (MSc) можуть також здобути і випускники коледжів після 2–2,5 років додаткового навчання на магістра [7, 155–162]. Підготовка магістрів в польських університетах відбувається впродовж 4-х семестрів (2 роки) і має свої особливості. Освітня програма підготовки магістрів (на прикладі спеціальності «Українська мова і література» передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що охоплює 915 годин навчального часу: перший семестр – 285 годин, другий – 255 годин, третій – 165 годин, четвертий – 150 годин. За чотири семестри студенти мають змогу набрати 120 кредитів (по 30 кредитів за кожен семестр). Особливістю змісту навчання магістрів у Польщі є спрямованість їх на засвоєння філологічних дисциплін, формування вмінь і навичок з компетенцій філолога: лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних, комунікативних тощо. Зауважимо, що дворічний курс підготовки магістрів не містить жодної години підготовки випускника як майбутнього педагога (вчителя чи викладача). Отримати диплом педагога в Польщі можна окремо, наприклад, закінчивши дворічний курс магістра в Інституті педагогіки у Вроцлавському університеті, через систему заочного навчання чи інших курсів [7, 160].

Програми підготовки магістрів-філологів в Україні сьогодні перебувають у стадії доопрацювання. Відповідно до вимог компетентнісного підходу у магістра має бути сформо-

Професійна підготовка філологів магістерського рівня в США та в Україні

Індикатор	США	Україна
спеціальності	біля сімдесяти	біля десяти
Орієнтація освітньої програми	вісім орієнтацій: академічна, дослідницька, поглиблена дослідницька, студійно-прикладна, науково-педагогічна, психолого-педагогічна, кар'єрна та професійна	єдина орієнтація: науково-педагогічна підготовка
Підхід	монодисциплінарний міждисциплінарний	переважно монодисциплінарний
Структура освітньої програми	нормативні та варіативні (за вибором студента) компоненти: – основні курси; – спеціалізація за вибором студента; – додаткова спеціалізація; – підсумковий контроль/випускна робота	нормативні і варіативні (за вибором університету) компоненти: – гуманітарна підготовка; – природничо-наукова та соціально-економічна підготовка; – професійна та практична підготовка; – підсумковий контроль/випускна робота
Підсумковий контроль	варіативність форм підсумкового контролю	державний атестаційний екзамєн
Випускна робота	від двох до семи варіантів випускної роботи	нормативна магістерська робота

вано чотири основних групи компетенцій: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних та професійних.

Професійна підготовка філологів магістерського рівня в Україні суттєво відрізняється від такої підготовки в США та країнах Європи за основними параметрами. Результати порівняльного аналізу підготовки філологів-магістрів в США та Україні, здійсненого в дослідженні О.М.Зіноватої [4, 40], представлені в табл. 1.1.

Отже, результати проведеного порівняльного аналізу дозволяють визначити бінарність освіти магістерського рівня як загальноосвітній принцип, виділяючи як провідну тенденцію поєднання дослідницької та професійної спрямованості підготовки магістрів. Основною відмінністю підготовки філолога у вітчизняній магістратурі є вивчення загальноосвітніх циклів дисциплін, які мало пов'язані з професійними інтересами студентів. Тому модернізація філологічної освіти має відбуватися зі збереженням традиційної фундаментальної системної освіти бакалаврського рівня, а магістратура має забезпечувати спеціалізовану інноваційну підготовку фахівців на основі компетентнісного підходу і застосування сучасних ефективних технологій

та з урахуванням потреб ринку праці і професійних інтересів студентів.

Список використаних джерел

1. Галуzeвий стандарт вищої освіти України за спеціальністю 8.02030302 «Філологія». — К. : Міністерство освіти і науки України, 2005 р. — 34 с.
2. Драч І. Проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури.
3. Закон України «Про вищу освіту» (2014).
4. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України: адаптація американського досвіду : Навчально-методичний посібник для викладачів і магістрантів вищих навчальних закладів. — Черкаси, 2011. — 76 с.
5. Ключек Г. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Ключек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах. — 2005. — № 9—10. — С. 100—127.
6. Лихачев Д. С. Об искусстве слова и филологии / Д. С. Лихачев // О филологии. — М. : Высш. шк., 1989. — С. 204—207.
7. П'ятакова Г. Особливості підготовки магістрів за спеціальністю «Українська філологія» у Львівському та Вроцлавському університетах // Вісник львівського університету. Серія педагог. 2011. Вип. 27. — С. 155—162.
8. 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.
9. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. — Brussels : EUA, 2009. — 80 p.
10. Bologna Process. Conference on Master-Level Degrees. Helsinki, Finland March 14—15, 2003 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.

I. SEREDA

Nikolaev

**TEACHERS OF PHILOLOGY OF MASTER'S LEVEL TRAINING
IN UKRAINE AND ABROAD**

In this article a comparative analysis of the features implemented training of master's level in Ukraine and abroad. The general approaches to the organization and content of the master's training in Ukraine, Europe, USA. The main features of the educational degree «Master» and euromaster. Identify common trends and differences master training. Traced the path of modernization of national higher philological education master's level.

Key words: Master, euromaster, especially the Master training philologist, competence hike, modernization of philological education.

И. В. СЕРЕДА

г. Николаев

ПОДГОТОВКА ФИЛОЛОГОВ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ В УКРАИНЕ И МИРЕ

В статье осуществлён сравнительный анализ особенностей подготовки филологов магистерского уровня в Украине и мире. Рассмотрены общие подходы к организации и содержанию магистерской подготовки в Украине, странах Европы, США. Определены основные черты образовательной степени «Магистр» и евромагистра. Выделены общие тенденции и отличия магистерской подготовки. Начертаны пути модернизации отечественного высшего филологического образования магистерского уровня.

Ключевые слова: магистр, евромагистр, особенности подготовки магистра-филолога, компетентностный подход, модернизация филологического образования.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378.011.3-051

СІ ДАОФЕН

м. Київ

innagek68@mail.ru

**ДІАГНОСТИКА СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядаються проблеми фахової підготовки майбутніх вчителів музики, концентрується увага на підготовці до продуктивної музично-педагогічної діяльності. Підкреслюється важливість інноваційних технологій, які зорієнтовані на формування творчого мислення майбутніх вчителів музики. Простежується система діагностування співацької підготовленості для здійснення ефективного фахового навчання. Визначені завдання діагностичного етапу експерименту: узагальнення досвіду співацької підготовки; вивчення досвіду роботи зі шкільними хоровими колективами; визначення ціннісного співвідношення співацьких знань та вмінь студентів у процесі активного використання інноваційних технологій; розробка та перевірка методики визначення рівнів сформованості співацької підготовленості у процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями.

Ключові слова: фахова підготовка, інноваційні технології, творче мислення, співацька підготовленість.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим завданням є «поєднання цілісності процесу виховання, єдності ролі як інтелекту, так і емоцій в ньому, з принципом індивідуального вивчення особистості, її характеру» [2, 63]. Виходячи з позиції розуміння навчання у вищій школі мистецької освіти як управлінського процесу, який забезпечує

врахування змісту та категорій навчання й способів досягнення поставлених цілей, формування співацької підготовленості майбутніх учителів музики доцільно розглядати з точки зору педагогічного керівництва ним.

Проблеми фахової підготовки майбутніх учителів до продуктивної музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого

потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л. Арчажникова, Л. Надирова, І. Немикіна, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших. У роботах науковців (А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Коваленко, П. Ковалика, А. Козир, О. Кузнецової, Л. Куненко, П. Ніколаєнко та ін.) розглядається підготовка майбутнього вчителя музики до співацької діяльності в аспекті педагогічної інноватики.

Доречно зазначити, що інноваційні тенденції є суттєвим елементом розвитку освітньої сфери. Адже інновації є нововведенням у педагогічну діяльність, що підвищує її ефективність. Інноваційні технології зорієнтовані на формування творчого мислення майбутніх учителів музики, на вирішення поставлених завдань. Разом з тим, аналіз робіт з проблеми співацької підготовки студентів інститутів мистецтв свідчить, що зміст їх, в основному, стосується викладачів виконавських навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців до виконавської діяльності. Так в працях китайських (Бі Фуджі, Ван Ігао, Вей Лімін, Вей Шушеня, Лін Хай, Лі Цзихуа, Лі Чженьсі, Лі Цзинлінь, Сяо Су, Тан Чиці, У Чень, Чжу Сяомань, Чжан Ченяу, Цю Лі, Ян Хун Нян, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун та ін.), українських авторів (В. Антонюк, Д. Аспелунд, А. Болгарський, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Комісаров, А. Саркісян, Ю. Юцевич та ін.) розглядаються загальні проблеми вокально-виконавського мистецтва.

Діагностування співацької підготовленості майбутніх учителів музики є вкрай важливим для здійснення їх ефективного фахового навчання. Адже в інститутах мистецтв педагогічних університетів займаються студенти з різною довузівською підготовкою, особливо у сфері співацького навчання (музичні школи, музичні та педагогічні коледжі, які акцентують свою увагу, в основному, а інструментальних спеціалізаціях). Тому основним завданням співацької підготовки майбутніх учителів музики, особливо в навчальному хоровому колективі є діагностування наявних співацьких знань, умінь та навичок з метою їх поступового закріплення та удоскона-

лення. У цьому процесі важливим є оволодіння вокально-виконавською технікою, на що особливу увагу звертали В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Ємельянов, Л. Дмитрієв, К. Матвеева, А. Менабені, А. Саркісян, а також Вей Лімін, Гу Юй Мей, Лін Хай, Лі Чуньпен, У Лін Фень, Чжен Сяо Ін, Чжоу Чжен Сун, Цзін Нань та ін. Вони наголошували на відпрацюванні методів та прийомів формування вокальних умінь та навичок у процесі співацької діяльності.

Мета діагностування співацької підготовленості майбутніх учителів музики на констатувальному етапі експерименту полягала у визначенні напрямків впровадження змістово-структурної системи формування означеного феномена відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності у поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів його сформованості у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

З метою вивчення реального стану досліджуваної проблеми на практиці були визначені наступні завдання діагностичного етапу експерименту, а саме: узагальнення досвіду співацької підготовки майбутніх учителів музики; вивчення досвіду роботи вчителів музики з керівництва шкільними хоровими колективами; визначення ціннісного співвідношення співацьких знань та вмінь студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв у процесі активного використання інноваційних технологій; розробка та перевірка методики визначення рівнів сформованості співацької підготовленості студентів у процесі індивідуальних та групових фахових занять за визначеними критеріями тощо.

Для проведення серії діагностичних завдань констатувального експерименту була розроблена методика вивчення стану досліджуваної проблеми, яка включала: спеціальні та довготривалі спостереження за змістом та ходом навчального процесу на лекційних та практичних курсах з методики музичного виховання, індивідуальних заняттях з хорового диригування, на заняттях хорових колективів; анкетування, тестування, бесіди та інтерв'ю, які проводились серед викладачів

та студентів; експертні судження та оцінки фахівців даного профілю [1, 49]. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв співацької підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням того, що означений феномен є інтегральним поняттям, що складається з багатьох складових, що виявляється у вільній, свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній співацькій діяльності та проявляється у процесі спілкування з музичним мистецтвом.

Експериментальні завдання для виявлення ґрунтовності підготовки майбутніх учителів музики нами були поділені за визначеними критеріями співацької підготовленості майбутніх учителів музики. Так на пізнавально-спонукальному – як основної сфери діяльності вчителя музики, системоутворюючого фактору ефективної фахової підготовки, що є обов'язковою умовою становлення вчителя музики як творчої особистості та як фахового навчання. На орієнтаційному – як здатності до засвоєння сукупності співацьких знань, вміння та навичок. На цьому етапі експериментальної роботи також важливо було виявити ефективність засобів виконання професійної діяльності, що дозволяють осмислювати процес спілкування (спостерігати, розуміти), прогнозувати ситуації спілкування, уміння інтуїтивно визначати стан співрозмовника, проникати в думки, почуття, переживання у його внутрішній світ.

Експертний етап експериментальної роботи дозволив засвідчити наявність установки на активну творчу співацьку діяльність, що спрямована на самопізнання та самовдосконалення. Рефлексивний аналіз цієї діяльності полягає у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, його художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, здатності до самопізнання та рефлексивних дій.

У процесі діагностування співацької підготовленості майбутніх учителів музики важливим був етап, який пов'язаний з розвитком пізнавальної активності, самостійності студентів у художньо-творчій діяльності, що сприяло формуванню їх емпатійності, гнучкості. Цей процес ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до досягнення музич-

них творів та ступінь виразу емоційного ставлення студента до соціального довкілля, тощо. Важливим було також з'ясування того, як майбутні вчителі музики передбачають у практичній роботі управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою тощо. При цьому треба було виявити, чи можуть студенти зберігати власне творче самопочуття в процесі прилюдної музично-педагогічної діяльності, а також інтерес і потребу в спілкуванні, як домінуючу спрямованість, наскільки у них сформовані комунікативні уміння і навички взаємодопомоги, творчого спілкування тощо.

Для вирішення поставлених завдань на діагностувальному етапі експерименту були використані наступні методи: педагогічне спостереження; вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм, аналіз практичного досвіду майбутніх учителів, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, викладачів ВНЗ й учителів музики загальноосвітніх шкіл, проведення вибіркового бесід з респондентами, анкетування; моделювання педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у процесі виконання фахових завдань та репетиційних занять, метод статистичної обробки експериментальних даних тощо.

У процесі опитування реципієнтів ми намагалися абстрагуватись від багатогранності необхідних учителю музики якостей з метою спрощення анкет-тестів, що сприяло досягненню більшої точності у відповідях студентів. Цей етап констатувального дослідження дозволив виявити прояви певних діагностичних ознак, адже його важливим завданням був порівняльний аналіз визначення діагностичної значущості визначених ознак співацької підготовленості майбутніх учителів музики у порівнянні з результатами анкетування педагогів-практиків.

Отримані результати констатувального експерименту відповідно до критеріїв і показників сформованості мотиваційно-спрямованого, технологічно-компетентнісного та креативно-діяльнісного компонентів дозво-

лили здійснити розподіл респондентів за трьома рівнями сформованості співацької підготовленості майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності.

У процесі цієї роботи мотиваційно-спрямований компонент дозволив визначити міру інтересу майбутніх учителів музики до співацької діяльності, активізацію, цілеспрямованість і ефективність навчання. Технологічно-компетентнісний компонент сприяв визначенню обсягу ерудиції студентів у різних видах співацької діяльності, що забезпечувало комплекс професійних знань необхідних для шкільної практики майбутніх вчителів музики. Креативно-діяльнісний компонент у структурі співацької підготовленості майбутніх учителів музики передбачав їх готовність до творчого використання інноваційних технологій у вокально-хоровій діяльності, прояв творчої активності в практичній роботі.

Результати анкетування дозволили виявити низку причин, що пов'язані з вивченням ставлення студентів до обраної професії, а саме: задоволення майбутньою професією; динаміку зростання успішності від курсу до курсу; врахування чинників, що впливають на формування задоволеності (фахові; соціально-психологічні, психолого-педагогічні), диференційовано-психологічні); проблеми професійної мотивації, або система та ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до обраної професії.

За результатами нашого дослідження у 38% опитаних студентів I–IV курсів інститутів мистецтв були зафіксовані високий та середній мотиваційний комплекс. Це свідчить про те, що активність студентів у процесі опанування педагогічною професією мотивована самим змістом діяльності вчителя, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, спроможністю якнайповнішої самореалізації саме в даному виді роботи.

З метою діагностування компетентності співацької підготовленості майбутніх учителів музики нами були використані діагностичні методики, які дозволили розглядати структуру компетентності вчителя музики у такій послідовності: професійні знання, їх зміст, типи і види знань. При цьому було важливо, щоб знання не були добіркою абстракт-

них понятійних елементів, а відбивали діалектику пізнання (від загального до конкретного і навпаки), з обов'язковим урахуванням їхнього місця в пізнавальному процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу фахових знань.

Для діагностування креативно-діяльнісного компонента співацької підготовленості майбутніх учителів музики нами широко використовувалися діагностичні тести А. Кареліна [4, 181–185], експериментальні завдання С. Сисоєвої [5, 212–221], модифікована методика визначення креативності особистості за В. Петрушиним [3, 455–456], та серія творчих завдань (імпровізаційних – з метою діагностування здатності студентів до творчого музичного мислення; інтерпретаційних – як творче тлумачення музичних творів).

Використана нами серія діагностичних завдань була спрямована на виявлення рівнів творчого розвитку майбутніх фахівців за ступеню самостійності у виборі прийомів та методів педагогічної рефлексії, а також міри використання імпровізаційних підходів до художньо-творчого процесу, уміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, тощо.

У висновках доречно підкреслити, що зведені результати діагностичного експерименту дозволили встановити наступне співвідношення рівнів сформованості співацької підготовленості майбутніх учителів музики з використанням інноваційних технологій: 81,9% студентів від загальної кількості учасників експерименту відповідали вимогам середнього та низького рівнів сформованості співацької підготовленості майбутніх фахівців і лише 18,1% студентів відповідали високому рівню розвитку означеного феномена. Отримані результати підштовхнули до розробки та впровадження експериментальної методики формування співацької підготовленості майбутніх учителів музики з використанням інноваційних технологій.

Список використаних джерел

1. Козир А. В. Діагностика основ професійної майстерності майбутнього вчителя музики / А. В. Козир // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди: наук. - теоретич. зб. — Переяслав-Хмельницький, 2005. — Вип. 6. — С. 45–49.

2. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
3. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие / В. И. Петрушин. — М. : Академический Проект : Гаудеамус, 2008. — 490 с.
4. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А. А. Карелина. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
5. Сисоева С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / Світлана Олександрівна Сисоева. — К. : Віпол, 2001. — 502 с.

СИ ДАОФЕН

Kiev

DIAGNOSIS OF FUTURE TEACHERS SINGERS MUSIC FOR INNOVATIVE TECHNOLOGIES

In the article the problem of professional training of future music teachers, focused attention on preparing for productive musical and educational activities. The importance of innovative technologies focused on the formation of creative thinking of the future teachers of music. There has system diagnostics singers preparedness for effective professional learning. Defined objectives diagnostic phase of the experiment: the singers generalization of experience training; study experience with school choirs; determining value ratio singers knowledge and skills of students in the active use of innovative technologies; develop and test methods for determining the levels of preparedness of the singers in the individual and group professional classes according to specific criteria. In the process of diagnosing the singers readiness of the future teachers of music was an important step, which is associated with the development of cognitive activity and independence of students in the artistic and creative activities that contributed to the formation of empathy, flexibility. This process is based on individual and personal approach to music comprehension and expression level of student emotional attitude to the social environment, and more. It was also important to find out how future music teachers provide in practice management artistic and creative activity of students, their behavior and so on. For the purpose of diagnosing preparedness singers competence of future teachers of music we were used diagnostic techniques that allow competence to examine the structure of the music teacher in the following order: professional knowledge, their content types and knowledge. It was important that knowledge was not a selection of abstract conceptual elements and reflect the dialectic of knowledge (from general to specific and vice versa), with the obligatory view of their place in the cognitive process and the essential features of each type of expertise.

Key words: professional training, innovative technology, creative thinking, singers preparedness.

СИ ДАОФЕН

г. Киев

ДИАГНОСТИКА ПЕВЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих учителей музыки, концентрируются внимание на подготовке к продуктивной музыкально-педагогической деятельности. Подчеркивается важность инновационных технологий, которые ориентированы на формирование творческого мышления будущих учителей музыки. Прослеживается система диагностирования певческой подготовленности для осуществления эффективного профессионального обучения. Определены задачи диагностического этапа эксперимента: обобщение опыта певческой подготовки; изучение опыта работы со школьными хоровыми коллективами; определение ценностного соотношения певческих знаний и умений студентов в процессе активного использования инновационных технологий; разработка и проверка методики определения уровней сформированности певческой подготовленности в процессе индивидуальных и групповых профессиональных занятий по определенным критериям. В процессе диагностирования певческой подготовленности будущих учителей музыки важным был этап, который связан с развитием познавательной активности, самостоятельности студентов в художественно-творческой деятельности, что способствовало формированию их эмпатийности, гибкости. Этот процесс основывается на индивидуально-личностном подходе к постижению музыкальных произведений и степень выражения эмоционального отношения студента к социальной окружающей среды и тому подобное. Важным было также выяснение того, как будущие учителя музыки предусматривают в практической работе управления художественно-творческой деятельностью школьников, их поведением. С целью диагностики компетентности певческой подготовленности будущих учителей музыки нами были использованы диагностические методики, которые позволили рассматривать структуру компетентности учителя музыки в такой последовательности: профессиональные знания, их содержание, типы и виды знаний. При этом было важно, чтобы знания не были подборкой абстрактных понятийных элементов, а отражали диалектику познания (от общего к частному и наоборот), с обязательным учетом их места в познавательном процессе, а также существенных особенностей каждого типа профессиональных знаний.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационные технологии, творческое мышление, певческая подготовленность.

Стаття надійшла до редколегії 29.05.2015

УДК 371.382

М. М. СІДУН

м. Мукачєво

vsidun@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються шляхи оптимізації формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти. Розглянуто питання безперервності у навчанні іноземної мови дошкільників і учнів початкової школи, визначено понятійний апарат методичної компетентності. Також розкрито зміст педагогічних умов формування іншомовної методичної компетентності, до яких віднесено: створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу; забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін; системне використання педагогічної діагностики в навчальному процесі.

Ключові слова: майбутній вихователь дошкільної освіти, іншомовна методична компетентність, методична культура, наступність у навчанні іноземної мови дошкільників і учнів початкової школи, педагогічні умови, діагностика

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти завжди посідала особливе місце в системі педагогічної освіти. І на сучасному етапі вона не втратила актуального значення. Сьогодні відбувається переорієнтація дошкільної освіти на розвиток особистості дитини, зокрема, звертається увага на формування в дитини іншомовної комунікативної компетенції, визначено її зміст. Отже, зростає потреба у фахівцях, які спроможні забезпечити максимальну реалізацію можливостей і таланів дитини у процесі введення її у світ іншої культури через іноземну мову. Звичайно, змінюються підходи до організації навчання дітей дошкільного віку іноземної мови. Організувати вивчення дітьми іноземної мови не в традиційному розумінні, а в контексті навчально-пізнавальної діяльності здатний вихователь, який володіє практичними навиками реалізації сучасних педагогічних технологій та якого на достатньому рівні сформована професійна та іншомовна методична компетентність.

Аналіз наукових досліджень і публікацій останнього десятиліття дозволяє дійти висновку, що багато вчених зосереджують свої наукові пошуки на вивченні проблеми методичної підготовки вчителя іноземної мови для системи початкової та середньої освіти. Педагогічні, психологічні і методичні аспекти

щодо передумов формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, достатньо широко висвітлено в науково-педагогічній літературі та періодичних виданнях (Н. Гез, В. Куліш, С. Ніколаєва, В. Редько та інші). Увага науковців зосереджена на аналізі теоретичної бази формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців з іноземних мов, специфіці формування мовної та мовленнєвої компетенцій учнів відповідно до ступеня навчання, викладання іноземних мов згідно засад особистісно-орієнтованого навчання, формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей студентів-майбутніх учителів відповідно до вимог сучасних професійно-кваліфікаційних стандартів навчання та ін. О. Бігич, досліджуючи сутність методичних знань, спирається на класифікацію знань, наведених В. Красних і визначає їх, як наукові, соціальні, набуті, предметні, методологічні, мовні й метамовні, декларативні, процедурні, енциклопедичні, вивчені та засвоєні [2, 146–147]. Методичні знання, на думку О. Бігич, слід конкретизувати відповідно до видів професійної діяльності вчителя.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу особливостей формування іншомовної методичної компетентності у майбутніх вихователів дошкільної ланки освіти, визна-

чення понять методична компетентність, методична культура, методична творчість.

Дефініцію методичної компетентності вчителів початкової ланки освіти досліджували: О. Бігич, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, І. Михалевська, Н. Соколова. Більшість учених розглядають методичну компетентність педагога через оволодіння ним системи компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості (Н. Кузьміна, І. Малова, С. Скворцова, Н. Глузман, Л. Банашко, І. Зимняя, О. Борзенкова, Т. Руденко, Н. Цюлюпа, Т. Мамонтова, О. Бігич та ін.). Але існує інша позиція, за якою методичну компетентність слід розуміти як готовність учителя до проведення занять та до творчої самореалізації (С. Скворцова, І. Ковальова). Важливість набуття практичного досвіду підкреслено в працях І. Зимньої, С. Скворцової та Н. Цюлюпи [9, 119–124].

Комплекс методичних знань, умінь і навичок є підґрунтям для набуття методичної компетентності, яка, в свою чергу, є індикатором визначення готовності до реалізації завдань мовної освіти з урахуванням майбутньої сфери професійної діяльності й предмета спеціалізації спеціальності. Тому ми, в першу чергу, звертаємося до поглядів учених, які досліджували сутність поняття «методична компетентність» і визначили її як спроможність кваліфіковано вирішувати завдання мовної освіти. Зокрема Е. Азімов, А. Щукін трактують поняття «методична компетентність» як здатність користуватися мовою у професійних цілях, у процесі навчання мови. О. Бігич позначає цим терміном сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей вчителя іноземної мови початкової школи, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів, а також спілкуватися з ними [2, 12–13]. Дослідницею вперше проведено комплексне дослідження методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи в трьох взаємопов'язаних аспектах: як системи, процесу і результату; конкретизовано цілі, зміст,

організаційні форми і прийоми навчання студентів; визначено рівні формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи; розглянуто методи набуття студентом методичних знань; визначено об'єкти особистісного й методичного розвитку студентів; конкретизовано складники методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи.

О. Зубков, досліджуючи складові методичної компетентності педагога, виділив такі її елементи: методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість. Двом першим складникам автор надає перевагу в розвитку методичної компетентності вчителя. На думку автора, методичне мислення – це мислення, що забезпечує вміння педагога застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. Воно виявляється в способах постановки і вирішення педагогічних завдань стратегічного, тактичного та оперативного плану.

Методична культура, на думку О. Зубкова, служить інтегрованим показником ефективності праці вчителя. У свою чергу, її потрібно розуміти як вищу форму активності і творчої самостійності, як стимул і умову вдосконалення навчального процесу, як передумову для виникнення нових методичних ідей та шляхів їх вирішення. Методична культура вчителя виступає як суб'єктивний аспект його професійної діяльності, як здатність узагальнювати методичний досвід у своїй діяльності. А методична творчість розглядається ним як майстерність, і мистецтво, обумовлене індивідуальністю вчителя, умінням формувати і розвивати знання, зацікавити учнів наукою [4, 89–92].

На думку О. Котенко у контексті підготовки майбутнього педагога дошкільної ланки освіти змістом його іншомовної методичної освіти може бути лише методична культура, тобто та частина загальної культури, яка накопичена у царині відповідної людської діяльності - навчанні ІМ. До структурних компонентів іншомовної методичної культури фахівця науковець відносить:

1. Фахові знання всіх компонентів процесу навчання іноземної мови дітей дошкільного і

молодшого шкільного віку, а саме: мети, засобів, підходів до навчання ІМ дітей, структури навчально-виховного процесу з ІМ, методів, прийомів роботи вчителя ІМ, специфічних особливостей планування навчання ІМ як конкретного заняття, уроку, його місця в системі уроків. (когнітивний рівень);

2. Уміння використовувати прийоми власної педагогічної діяльності, що ґрунтується на досвіді роботи, тобто конструктивні здібності, які передбачають застосування методичних прийомів залежно від різних умов навчання ІМ (діяльнісний рівень);

3. Науковий світогляд, креативність, критичність мислення, постійне самовдосконалення, фасилітаторські здібності, ціннісна обумовленість професійного самовизначення, що передбачає перетворення наявних методичних знань та сформованих іншомовних умінь на систему власних життєвих цінностей (особистісно-мотиваційний рівень) [5, 52–54].

Формування іншомовної методичної культури майбутнього вихователя – це фундамент для розвитку психологічної, педагогічної культури, досконалого рівня володіння іноземною мовою, що у поєднанні складають професійну культуру педагога та сприяють його професійному зростанню. Іншомовна методична культура, передусім, передбачає сформованість професійно-методичних умінь педагога використовувати сучасні технології у навчанні ІМ, методи та прийоми навчання ІМ; раціонально планувати і реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з ІМ.

Отже, відштовхуючись від особливостей психологічного розвитку дітей дошкільного віку, які є основою для організації навчання іноземної мови у ДНЗ, простежується проблема наступності у навчанні іноземної мови дошкільників і учнів початкової школи. Дошкільне вивчення дітьми іноземної мови має розглядатися як підготовчий етап до навчання у школі, і тому важливо забезпечити наступність такого навчання за змістом, формою та методами, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Педагоги, які здійснюють навчання дошкільників іноземної мови, мають бути фахівцями дошкільної ланки освіти, глибоко ро-

зумітися у сфері вікових особливостей, знати лінгвопсихологічні основи навчання іноземної мови дітей цього віку. Науковці і методисти працюють над розробкою нової концепції і удосконаленням змісту навчання іноземної мови у дошкільних навчальних закладах та у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів, а також над забезпеченням наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів.

Навчання дітей іноземної мови в умовах запровадження нової парадигми дошкільної освіти має сприяти їхньому розвитку, пізнавальній активності. Крім того, таке навчання покликане реалізувати практичний компонент навчальної мети – сформувати певний рівень освіти, дати мінімізований обсяг знань, навичок і вмінь спілкуватися другою, нерідною для дитини мовою, методичне мислення, методичну культуру та методичну творчість. Таким чином, практичне завдання навчання дошкільників англійської мови полягає у формуванні елементарної англійської комунікативної компетенції.

Нам імпонує думка Т. Шкваріної про те, що підготовка педагога до роботи у сучасній дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, яка об'єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови. Автор стверджує, що професійна компетентність складається з окремих компетенцій (психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, методичної) [7, 16].

Ученими О. Негневицькою, О. Протасовою, С. Соколовською, Т. Шкваріною встановлено, що дитина оволодіває іноземною мовою більш легко в умовах життєво важливого спілкування, джерелом якого для цього віку є навчальна гра, оскільки вона забезпечує справжню внутрішню мотивацію вивчення мови дітьми. Із такою позицією погоджуються й українські дослідники Г. Беленька та І. Мордоус, наголошуючи на необхідності включення іноземної мови до повсякденного життя дошкільнят – у режимні моменти, в

рухову активність, образотворчу діяльність дітей, у процесі ознайомлення їх із природою та формування у них елементарних математичних уявлень, гру, працю задля створення штучного мовного середовища [1, 14].

К. Віттенберг розробила й апробувала методику підготовки майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов. Автор окреслила організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дошкільнят іноземної мови і запропонувала наскрізне їх застосування в усіх формах організації навчально-виховної діяльності майбутніх вихователів.

Отже, іншомовна методична компетентність – це інтегральна, багаторівнева характеристика особистості майбутнього вихователя дошкільного закладу, яка є одним із найважливіших компонентів його професійної компетентності і включає знання, вміння та навички, практичний досвід у вивченні і застосуванні методики навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, психолого-педагогічних основ навчання іноземної мови дошкільників, готовність та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання та здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення.

Ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він здійснюється. Цей факт спонукав нас, крім іншого, до визначення педагогічних умов, які забезпечували б ефективне формування методичної компетентності майбутнього вихователя, що розглядається нами як мета підготовки майбутнього педагога.

До умов, які, на нашу думку, забезпечують розвиток відповідної компетентності майбутнього вихователя, варто віднести *створення розвивального середовища* на засадах ситуативного спрямування навчального процесу, що реалізується, зокрема, шляхом застосування навчальних ситуацій у ході професійної підготовки. Зазначене передбачає також:

1) забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дис-

циплін, що забезпечить застосування навчальних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя та використання цього засобу навчання в подальшій професійній діяльності;

2) системне використання педагогічної діагностики в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, що дозволяє отримувати інформацію про хід професійної підготовки, необхідність коригування її змісту щодо застосування навчальних ситуацій, що, у свою чергу, забезпечить оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками, необхідними для роботи зі дітьми відповідного віку.

Створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає перехід до моделі професійної підготовки майбутнього педагога, яка базується на широкому використанні різноманітних навчальних ситуацій (педагогічних, психологічних, мовленнєвих), які можуть виникнути в його майбутній педагогічній діяльності. Практична реалізація ситуативного спрямування, як нам уявляється, можлива за умови створення освітнього середовища у педагогічному ВНЗ, що передбачає відповідне моделювання навчальної діяльності з урахуванням особливостей навчання ІМ дітей дошкільного віку.

Підготовка майбутнього вихователя передбачає поєднання двох взаємопов'язаних складників: діяльності викладача (викладання) та діяльності студента (учіння). На нашу думку, в умовах навчання з використанням ситуативних методів під час підготовки майбутнього вихователя зміст діяльності викладача повинен бути спрямованим на виконання таких завдань:

- створення у студентів позитивної мотиваційної настанови на оволодіння способами використання навчальних ситуацій під час роботи з дітьми дошкільного віку;
- створення сприятливих умов навчання для засвоєння теоретичних положень щодо моделювання навчальних ситуацій;
- організацію навчального процесу, спрямованого на усвідомлення студентом цінності отримання досвіду вирішення навчальних ситуацій під час проходження педагогічної практики;

- сприяння підвищенню рівня сформованості професійних умінь засобами моделювання навчальних ситуацій.

До змісту діяльності студентів віднесемо:

- оволодіння основами знань із теорії навчальних ситуацій як передумови успішного їх використання;
- творчий підхід до використання ситуативних завдань, високу трудову активність, ініціативу, самостійність і сумлінність.

Наступною із виділених нами умов, які сприяють ефективності процесу формування методичної компетентності майбутнього вихователя, є *забезпечення ситуативного спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін*. Зазначена умова сприяє виконанню навчальними ситуаціями їх функцій. Її виокремлення значною мірою зумовлено комплексним характером більшості ситуацій, що виникають у практичній діяльності педагога у дошкільному закладі на відміну від вчителя школи.

При цьому вказана умова визначена нами з урахуванням результатів проведеного анкетування студентів, які підтвердили, що чинні на сьогодні цілі, зміст, форми навчання не завжди забезпечують формування високого рівня іншомовної методичної компетентності майбутнього вихователя.

Запропоноване ситуативне спрямування змісту професійно орієнтованих дисциплін (методика виховної роботи, практика усного і писемного мовлення, методика навчання ІМ, тощо) забезпечується:

- 1) інтегративною цілісністю психолого-педагогічних, лінгвістичних дисциплін і методики навчання ІМ на засадах ситуативного підходу;
- 2) наповненням змісту психолого-педагогічних (педагогіка, педагогічна психологія), лінгвістичних та філологічних (практика усного і писемного мовлення, практична фонетика, основи мовної комунікації, історія лінгвістичних учень тощо) дисциплін і методики навчання ІМ відповідною теорією і практикою реалізації ситуативного підходу;
- 3) формуванням у студентів умінь і навичок моделювання та вирішення навчальних ситуацій засобами ІМ.

Інша не менш важлива педагогічна умова формування іншомовної методичної компетентності майбутнього вихователя дошкіль-

ного навчального закладу – *системне використання педагогічної діагностики* в навчальному процесі педагогічного ВНЗ, що підтверджується думкою О. Я. Савченко про те, що система освіти України має бути побудована на діагностичній основі з метою використання адекватних засобів впливу.

Ми розглядаємо *педагогічну діагностику* як діяльність щодо визначення рівня сформованості іншомовної методичної компетентності майбутнього вихователя, його вмінь використовувати та вирішувати різноманітні типи навчальних (педагогічних, психологічних і мовленнєвих) ситуацій. А відтак, ефективність професійної підготовки залежатиме від коректного визначення кінцевих і проміжних цілей навчання, науково обґрунтованих засобів їх досягнення. Застосування методів педагогічної діагностики дозволяє встановлювати зворотний зв'язок, а саме отримувати інформацію щодо того, як студенти можуть професійно правильно вирішувати навчальні ситуації у процесі професійної підготовки та в майбутній педагогічній діяльності.

Проведення педагогічної діагностики, аналіз її результатів, виявлення причин труднощів (успіху), прогнозування подальшого розвитку дають можливість здійснювати корекцію отриманих результатів і надавати студенту – майбутньому вихователю – рекомендації щодо подальшого вдосконалення його професійної поведінки в різних навчальних ситуаціях і досягнення кінцевої мети перебування у педагогічному ВНЗ – здобуття високого рівня сформованості професійної компетентності.

На нашу думку, не менш важливим компонентом діагностичної діяльності під час професійної підготовки є *самодіагностика* (другий із визначених компонентів), що переважно проводиться студентом під час проходження педагогічної практики. З огляду на те, що орієнтація навчального процесу на індивідуальні особливості студентів є його закономірною особливістю у вищому закладі освіти, принцип дидактики висуває найважливішу педагогічну вимогу – уважно вивчати динаміку внутрішнього світу студентів і враховувати їхні індивідуальні особливості як важливу умову успішної підготовки та виховання.

Зазначене вище свідчить про те, що педагогічна діагностика дозволяє визначати зміст, методи та форми професійної підготовки відповідно до досвіду і рівня методичної компетентності студентів, їхнього особистісного спрямування, структури інтересів, тобто орієнтує процес навчання на розвиток своєрідності кожного студента, а також сприяє розвиткові рефлексивної позиції майбутнього педагога та впливає на його свідомість. Окрім цього, саме за допомогою діагностичної діяльності викладача і студентів видається можливим виявити прогалини в знаннях щодо окремих навчальних ситуацій, а також уміннях їх вирішувати в конкретних умовах дошкільного навчального закладу.

Вивчаючи проблему формування іншомовної методичної компетентності, можна дійти таких висновків, що іншомовна методична компетентність майбутнього вихователя дошкільної освіти зводиться не тільки до формування стійких стереотипів щодо форм та методів організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, а також специфіки формування видів мовно-мовленнєвої діяльності відповідно до психофізіологічного розвитку дітей дошкільного віку. Важливим аспектом діяльності викладача ВНЗ, що формує у студентів методичну компетенцію, є акцентування їх уваги на значущості професії вихователя, який буде навчати дітей іноземної мови, функціях, що на сьогодні їх виконує вихователь, принципах його діяльності, особистісних якостях, світоглядних орієнтирах, рефлексивних здібностях.

Підсумовуючи сказане, визначивши педагогічні умови, ми дійшли висновку, що пода-

льшого вивчення потребує розробка моделі, етапів формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів; вивчення стану сформованості методичної компетентності у майбутніх вихователів в період їхнього навчання на заняттях та під час проходження педагогічної практики, на що і скеровано організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Інтегроване навчання: навчально-методичний посібник для аспірантів і магістрантів спеціальності «Дошкільне виховання» / Г. В. Беленька, І. О. Мордоус. — К., 2003. — 116 с.
2. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі: навчальний посібник / О. Б. Бігич. — К.: Ленвіт, 2006. — С. 11—32.
3. Віттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно – комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.0.04 / Ксенія Юрївна Віттенберг. — Херсон, 2010. — 275 с.
4. Зубков О. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Л. Зубков. — Екатеринбург, 2007. — 169 с.
5. Котенко О. В. Педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 20 липня 2013 року). — К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології» 2013. — 124 с.
6. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики / С. О. Скворцова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск VII; в 3-х томах. - Кривий Ріг: Вид. відділ НМеАУ, 2010. — Т. 1: Теорія та методика навчання математики. — С. 119—124
7. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник / Т. М. Шкваріна. — К.: Освіта України, 2007. — 300 с.

M. SIDUN
Mukachevo

FORMATION OF FOREIGN METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

This article discusses ways of optimizing the formation of foreign methodical competence of future teachers of preschool education. The author examined the problems of continuity in foreign language teaching preschoolers and elementary school pupils, defined conceptual apparatus of methodical competence. The article also disclosed the contents of pedagogical conditions of foreign methodical competence formation, which include: the creation of developing environment based on situational direction of the educational process; providing situationally directed content of professionally oriented disciplines; systematic use of educational diagnostics in the learning process.

Key words: future teachers preschool education, foreign methodical competence, methodical culture, continuity in foreign language teaching of preschoolers and elementary school pupils, pedagogical conditions, educational diagnostics.

М. М. СИДУН

г. Мукачєво

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье рассматриваются пути оптимизации формирования иноязычной методической компетентности будущих воспитателей дошкольного образования. Рассмотрены вопросы непрерывности в обучении иностранному языку дошкольников и учеников начальной школы, определен понятийный аппарат методической компетентности. Также раскрыто содержание педагогических условий формирования иноязычной методической компетентности, к которым отнесены: создание развивающей среды на основе ситуативного направления учебного процесса; обеспечение ситуативного направления содержания профессионально ориентированных дисциплин; системное использование педагогической диагностики в учебном процессе.

Ключевые слова: будущий воспитатель дошкольного образования, иноязычная методическая компетентность, методическая культура, преемственность в обучении иностранному языку дошкольников и учеников начальной школы, педагогические условия, диагностика

Стаття надійшла до редколегії 06.08.2015

УДК 378(477)

І. О. СІЧКО

м. Миколаєв

**СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «СТАЛИЙ РОЗВИТОК»
У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

У статті окреслено сутність поняття «сталий розвиток», обґрунтовано необхідність переходу до сталого розвитку сучасної освіти України. Аналізуються тенденції розвитку системи вищої школи з урахуванням сучасних вимог світових та євроінтеграційних процесів. Розглянуто ефективність впровадження сталого розвитку у контексті євроінтеграційних процесів сучасної освіти. Доведено, що якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства. Наголошується на тому, що освіта повинна бути початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати потреби людства у втіленні своїх уявлень про сталий розвиток у реальність. Визначено, що сприяє підвищенню зовнішньої мобільності кадрів. Обґрунтовано значення сталого розвитку як сучасного підходу до організації навчального процесу, формування світогляду, орієнтації на порушення та практичне розв'язання локальних проблем.

Ключові слова: сталий розвиток, сучасна освіта, мобільність, євроінтеграційний процес, знання.

Однією з передумов досягнення збалансованого (сталого) розвитку суспільства виступають наука і освіта, які водночас є і найважливішими інструментами ефективного управління, обґрунтованого прийняття рішень, розвитку демократії. На всіх стадіях розробки і втілення концепції сталого розвитку – від з'ясування потреби, формулювання ідей до практичної реалізації, вона потребує міцного, глибокого і розгалуженого науково-теоретичного підґрунтя і максимально широкої освітньої та роз'яснювальної роботи.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслено те, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [5]. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші виклики сучасної цивілізації

потребують радикальної модернізації освітньої галузі; перед державою, суспільством постають завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки [3].

Сталий розвиток суспільства у будь-якому вимірі – будь-то глобальному, національному чи місцевому виглядає сьогодні як одна з найважливіших, невідкладних і всеосяжних проблем. Здається, людство вже наближається до того, щоб дати системні, детально прораховані, із точним передбаченням можливих наслідків відповіді на глобальні виклики епохи.

Але – лише наближається. Хоча відповіді мали бути сформульовані не сьогодні і навіть не вчора. Запізнення складає кілька десятиліть, і застережливі голоси експертів звучать усе тривожніше.

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства. За допомогою освіти можна виховувати ставлення, поведінку та стиль життя, необхідні для забезпечення сталого майбутнього.

Розробку категорії «сталий розвиток» цілком справедливо пов'язують із Римським клубом, а саме з доповідями, які були розроблені Донеллою та Даннісом Медоуз, Й. Рандерсом, Е. Пестелем, А. Кінгом та, звичайно, з його засновником – Ауреліо Печчеї.

Значне місце в дослідженні проблем сталого розвитку займають праці російських вчених, серед яких перш за все слід назвати В. Белкіна, М. Глазовського, В. Голубєва, С. Горшкова, К. Данієляна, В. Данілов-Данільяна, В. Лося, К. Лосєва, Б. Маклярського, Б. Міркіна, М. Моїсеєва, Л. Наумова, В. Писарева, А. Урсула та ін.

Суттєвим також став вклад зарубіжних авторів – Л. Брауна, К. Гамільтона, Г. Гарднера, Г. Х. Брутланд, Н. Картера, Д. Кортмена, Ш. Лиле, Д. Рудмена, А. Сена, М. Сваминатхана, Б. Шнайдера, С. Шмидхейні, А. Лейзеровіч, Р. Кейтс, Т. Перріс, Дж Хулс.

Реакцією на заклопотаність вченими питаннями комплексного тривалого розвитку було створення у 70–80-х роках ХХ ст. міжнародних неурядових наукових організацій з вивчення глобальних процесів на Землі.

Сучасне педагогічне бачення освітніх проблем значною мірою ґрунтується на дося-

гненнях педагогічної теорії (Г. Балл, І. Бех, О. Біда, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Зязюн, А. Іванченко, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Моляко, А. Реан, В. Рибалка, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Солдатенков, М. Ярмаченко та ін).

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що професійна школа, яка об'єднує вищі навчальні заклади всіх рівнів, має зробити крок до розв'язання складних сучасних проблем. ВНЗ і науково-дослідні інститути України мають достатній науковий та інтелектуальний потенціал, щоб упродовж 10–15 років перебудувати систему професійної підготовки фахівців у світлі нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій [2]. Тому освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких основних постулатах: 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства; 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності; 3) формування у молодих покоління високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей; 4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

Розв'язання цих складних завдань залежить насамперед від цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності педагогів вищої школи, які володіють науковими знаннями з теорії та методик професійної освіти.

Метою статті є розкриття поняття «сталий розвиток» у контексті євроінтеграційних процесів сучасної освіти.

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства. Сталий розвиток суспільства стосується усіх без винятку вищих навчальних закладів, дуже різних за освітнім спрямуванням, можливостями, складом науковців, традиціями і ще багато чим. І саме завдяки такій строкатості можна виробити загальні підходи, методологію формування навчальних курсів, викладання тих чи тих проблем, пошуку шляхів та засобів їх розв'язання.

У сучасному світі значення вищої освіти як найважливішого фактора формування

нової якості не тільки економіки, а й суспільства в цілому постійно зростає. Тому проблема підтримки розвитку освіти і науки є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, що безпосередньо пов'язане з системою національних інтересів, підвищенням якості життя та національної безпеки. При цьому вища освіта не повинна бути дзеркалом суспільних та економічних негараздів, а швидше інструментом їх усунення, вікном у майбутнє. Освіта повинна бути початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати потреби людства у втіленні своїх уявлень про сталий розвиток у реальність.

Академік В. Андрущенко наголошує, що вища школа покликана формувати інтелект нації, від цього залежить її майбутнє [1]. Парадигма розвитку освіти України у XXI ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. За прогнозами вчених-футурологів, XXI ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Усе це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей, що стануть більш інтенсивними, індивідуально відповідальними, творчими. Життя вимагатиме інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння фундаментальними знаннями [4]. Викладене зумовлює необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної.

Не підлягає сумніву те, що у навчальному закладі потрібно озброїти майбутнього фахівця розумінням того, чому і яким чином, за рахунок чого можна водночас використовувати і зберігати, відновлювати природний та людський потенціал, дбаючи і про теперішні і про наступні покоління. Та це, на наш погляд, лише половина справи.

Не менш важливим є завдання дати молодим людям навички, вміння, інструментарій щодо досягнення хоч би й невеликих, але реальних і надзвичайно важливих змін на

краще – бажанням, розумом, силою та наполегливістю людей, місцевих громад. Соціальна мобілізація з метою розв'язання конкретних місцевих проблем буття людей неможлива без обізнаних, певною мірою підготовлених, ініціативних фахівців нової генерації. Тому навчальна дисципліна не може обмежуватися лише суто екологічною чи еколого-економічною проблематикою.

Таким чином, вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. Професійно підготовлений фахівець – це особистість, громадянин з високим рівнем культури, морально-духовними цінностями, Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження масштабних технічних проектів спричинили глобальну кризу цивілізації. Вихід з неї можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті.

В Україні формується система моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка використовує при оцінюванні діяльності міжнародні показники (індикатори), а також існує національна система моніторингу якості та визначення рейтингу вищих навчальних закладів з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування і акредитації. Вживаються заходи як на урядовому, так і інституційному рівні для підвищення мобільності студентів і персоналу та подолання основних перешкод, що дає можливість спростити процедуру переводу студентів з одного вищого навчального закладу в інший за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету. Міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами. Розвиваються різноманітні форми підтримки талановитих студентів і молодих науковців для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідницьких центрах. Один з важливих напрямів – забезпечення рівного доступу до вищої освіти.

Наприклад, нині в МНУ імені В. О. Сухомлинського ведеться робота щодо отримання подвійних дипломів, підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках. Так, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами. Продовжується підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави та системи вищої освіти. Спрямовано зусилля на розроблення та впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) для підвищення якості змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців. Передбачено розробку сучасних механізмів врахування вищими навчальними закладами потреб ринку праці з метою сприяння працевлаштуванню випускників.

Соціальний вимір, а краще сказати – людський вимір сталого розвитку вимагає абсолютно нових підходів: психологічних, моральних, культурологічних, політологічних. І на перше місце виступає не власне економічна проблематика, а наступність поколінь у реалізації їхніх життєвих потреб. Тоді сталий розвиток виступає як похідна і як знаряддя виховання, освіти, прав людини, її фізичного і духовного здоров'я, розвитку демократії, законності та ін. [7].

З іншого боку, дисципліна, що має предметом сталий суспільний розвиток, повинна допомогти студентам перевести вже набуті, і ті, що будуть засвоєні пізніше, знання з питань організації державного управління та місцевого самоврядування у площину їх практичного використання відносно розв'я-

зання проблем місцевого розвитку, до яких долучаються громадські організації, об'єднання та рухи.

Беззастережне використання природних ресурсів без огляду на можливі наслідки, потурання виробникам з боку урядів у намаганні якнайшвидше отримати надприбутки і покращити соціальне становище призводило до руйнування довкілля. Тепер ситуація поступово змінюється – замість схоластичного і догматичного мислення приходить динамічне та інноваційне. Приходить розуміння необхідності суттєвого розширення і підвищення якості наукових досліджень на стиках сфер існування таких сутностей як природа, людина, суспільство [9].

Та у більшості країн, як і раніше, для наукового осмислення й узагальнення реалій життя бракує коштів, сучасного обладнання, відповідно підготовлених кадрів. Бракує системного, комплексного підходу до організації наукової та освітньої діяльності у сфері сталого розвитку. Йдеться як про фундаментальні наукові дослідження, що складають основу розвитку усіх наук, так і про вироблення прикладних знань щодо конкретних проблем у тій чи іншій сфері життя. Через освіту наукові знання стають надбанням мільйонів людей – як фахівців різних професій, галузей знань, рівнів управління, так і пересічних громадян. І від того, наскільки достовірні теоретичні знання входять у товщу соціальної практики та суспільної свідомості, впливають на рівень загальної культури і спосіб мислення, значною мірою залежить обґрунтованість і адекватність політичних рішень та стратегічних концепцій, повнота і глибина їхньої реалізації [8].

Сучасна наука має необхідні можливості для виконання зазначеного завдання через активізацію і розширення досліджень екологічних процесів з використанням новітніх ефективних засобів. Серед них – прилади дистанційного зондування, автоматизоване обладнання для моніторингу, обладнання для моделювання, електронно-обчислювальна техніка.

Наука все частіше виступає важливим складовим елементом у пошуках шляхів та засобів забезпечення сталого розвитку.

Широка наукова та освітня діяльність з питань формування та перспективи подальших досліджень стратегій сталого розвитку, визначення шляхів та засобів їхньої реалізації є важливою складовою всієї багатогранної роботи з виконання Порядку денного на XXI століття.

Ця робота на кожному кроці потребує глибокого наукового обґрунтування, оскільки ціною адекватності (або неадекватності) цих кроків є безпека існування та розвитку людей, їх спільнот, природи, цивілізації.

Освіта для сталого розвитку - це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на налагодження діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання локальних проблем. Для цього потрібна відповідно створена потужна наукова база, достатня, аби давати точні оцінки того, що відбулося у природі та суспільстві, того, що відбувається сьогодні, а також прогнозовані оцінки майбутнього розвитку. Оскільки йдеться про проблеми різного характеру і масштабу (від місцевих до глобальних), потрібне об'єднання фахівців з різних країн для досліджень у різних галузях науки та на міжгалузевому рівні. Результатом цієї діяльності великої кількості наукових колективів, тисяч вчених, мають бути нові достовірні знання про комплекс планети Земля, про довкілля, в якому живуть і повсякденно спілкуються з ним люди, про його стан і перспективу з огляду на потреби нинішніх та майбутніх по-

колінь. Роз'яснювальною і просвітницькою роботою мають бути охоплені усі без винятку регіони й країни, верстви населення й соціально-демографічні групи.

Лише за таких умов сталий розвиток може стати впливовою всесвітньою ідеологією, методологією людської життєдіяльності і важливою складовою повсякденного життя народів планети Земля.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С. 11—17.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя ; авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2004. — 384 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Голос України. — 2002. — 5 березня.
4. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. — 2002. — 28 грудня.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квітня.
6. Болонський процес. Національний звіт: 2007—2009. — К., 2010.
7. Програма дій «Порядок денний на ХХІ століття» / Переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на ХХІ століття». — К. : Інтелсфера, 2000. — 360 с.
8. Стратегія ЄЕК ООН для освіти в інтересах сталого розвитку. ООН. Європейська економічна комісія. Рада високого рівня представників міністерств охорони навколишнього середовища і освіти. (Вільнюс, 17-18 березня 2005 року). — К. : ВЕЛ, 2009. — 38 с.
9. Дорогунцов С. Освітня сфера в інформаційному суспільстві [Електронний ресурс] / С. Дорогунцов, В. Куценко // Вісник НАН України. — 2002. — № 11. — Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/vis-nanu/2002-11/1.htm>.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [Електронний ресурс] / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с. — Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_33582maket_competence_ukr_ost.pc.

I. SICHKO

Mykolayiv

ESSENCE OF THE CONCEPT OF «SUSTAINABLE DEVELOPMENT» IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES MODERN EDUCATION

Essence of concept «Steady development» is exposed in the article, the necessity of passing is grounded to steady development of modern formation of Ukraine. Progress of the system of higher school trends are analysed taking into account the modern requirements of world and eurointegration processes. Efficiency of introduction of steady development is considered in the context of eurointegration processes of modern education. It is well-proven that high-quality education is the necessary condition of providing of steady development. It is underlined that education must be the initial element of transformation of society to steady development, which will provide the requirements of humanity in embodiment of the pictures of steady development in reality. The value of steady development is grounded as a modern going near organization of educational process, forming of world view, orientation on initiation and practical decision of local problems.

Key words: sustainable development, modern education, mobility, European integration process, knowledge.

И. А. СИЧКО
г. Николаев

СУТЬ ПОНЯТИЯ «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ» В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыта суть понятия «устойчивое развитие», обоснована необходимость перехода к устойчивому развитию современного образования Украины. Анализируются тенденции развития системы высшей школы с учетом современных требований мировых и евроинтеграционных процессов. Рассмотрена эффективность внедрения устойчивого развития в контексте евроинтеграционных процессов современного образования. Доказано, что качественное образование является необходимым условием обеспечения устойчивого развития общества. Подчеркивается, что образование должно быть начальным элементом трансформации общества к устойчивому развитию, который будет обеспечивать потребности человечества в воплощении своих представлений об устойчивом развитии в реальность. Обосновано значение устойчивого развития как современного подхода к организации учебного процесса, формирования мировоззрения, ориентации на инициацию и практическое решение локальных проблем.

Ключевые слова: устойчивое развитие, современное образование, мобильность, евроинтеграционный процесс, знания.

Стаття надійшла до редколегії 27.07.2015

УДК 371.321.

Н. В. СТЕЛЬМАХ
м. Миколаїв
stelmah@mksat.net

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті розкрито сутність педагогічної майстерності як високого рівня педагогічної діяльності, як своєрідного поєднання особистої культури, знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом. Виокремлено структурні компоненти педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка та подано їх характеристику. Визначено основні шляхи формування та розвитку педагогічної майстерності: формування гуманістичної спрямованості педагога; оволодіння глибокими професійними знаннями; розвиток педагогічних здібностей; оволодіння педагогічною технікою; самовиховання загальної та педагогічної культури, вивчення передового педагогічного досвіду та інші.

Ключові слова: особистість, розвиток, формування, педагогічна майстерність, компетентність, гуманістична спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Процеси реформування освіти в Україні на засадах гуманізації й демократизації зумовлюють постановку перед сучасними навчально-виховними закладами принципово нових завдань. Особливої ваги набуває підготовка молоді до успішної життєдіяльності в умовах ринкових відносин, в умовах конкуренції й інших реалій сьогодення. Навчити дітей спілкуватися, взаємодіяти на засадах загальнолюдських і національних цінностей, успішно вирішувати поставлені завдання, проблеми і залишатися людьми з моральним стрижнем – завдання високого порядку.

Підвалини повноцінного формування особистості закладаються в сім'ї, а продовжується цей процес в дошкільних дитячих установах, в школах та інших навчально-виховних закладах. Тому педагогічна професія – одна з найбільш соціально значущих у нашому суспільстві. Діяльність педагога спрямована на розвиток і формування людини. Головною його місією є духовне її відтворення, виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Особистість є вищою соціальною характеристикою людини. Особистість поєднує в

собі риси загальнолюдського, індивідуально-неповторного та суспільно-значущого. Термін «особистість» увінчує піраміду понять: «людина», «індивід», «індивідуальність».

Розвиток – це процес кількісних та якісних змін у всіх сферах організму дитини: когнітивній, емотивній, вольовій, духовній.

Поряд з поняттям «розвиток» вживається й поняття «формування», яке треба розуміти як становлення особистості як соціальної істоти.

Повноцінний розвиток та формування особистості дитини може відбуватися тільки в соціальному середовищі.

Важливу роль у розвитку дитини відіграє педагог, його педагогічна майстерність. Як наукова проблема, вона постала у ХІХ ст. й успішно розвивається в наш час.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що останнім часом відбувається розширення змісту інтегрального поняття «педагогічна майстерність» завдяки розробці та впровадженню в практику педагогічної діяльності інноваційних підходів, інноваційних технологій, появи нових та уточненню науковцями уже відомих термінів, таких як «технології», «освітні технології», «виховні технології», «педагогічні технології», «компетентність», «компетентнісний підхід», «компетенції», «педагогічна культура», «готовність до педагогічної діяльності» тощо. Сучасний етап розвитку суспільства не дарма отримав ознаку інформаційного, завдяки загальному розповсюдженню та щоденному використанню інформаційних комп'ютерних технологій майже в усіх сферах та на різних рівнях людського життя.

Педагогічна майстерність досліджувалася і вивчається сьогодні науковцями в різних аспектах: теоретичні основи педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник, В. Семиченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич та інші); формування професійної компетентності педагога (О. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Олійник, В. Семиченко); формування психолого-педагогічної компетентності педагога (В. Козієв, С. Гура, В. Кан-Калик, М. Кухарев, М. Лук'янова, У. Новацька, М. Малаканова, Н. Щуркова); формування со-

ціально-психологічної компетентності педагога (Я. Коломенський, Л. Кондрашова, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Максименко, Н. Чепелева) та багато інших.

Метою статті є: дослідити сутність педагогічної майстерності та її вплив на формування особистості дитини.

На підставі аналізу наукових досліджень можна стверджувати, що педагогічна майстерність – поняття багатомірне, тому сьогодні не існує єдиного його визначення.

Так, Н. Кузьміна та М. Кухарев вважають, що це – найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків.

На думку О. Щербакова педагогічна майстерність є синтезом наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей педагога.

Відомий науковець І. Підласий доводить, що педагогічна майстерність – це своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору вчителя, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання і виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом.

У вітчизняній педагогічній науці найбільш глибоко цю проблему досліджували викладачі кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка. Так, автори підручника «Педагогічна майстерність» (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.) розглядають її як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога. Педагогічна майстерність, стверджують автори, – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі [5].

Відомий грузинський педагог і психолог Ш. Амонашвілі визначає такі характеристики педагогічної майстерності: особистісно-гуманна позиція педагога, його мудрість, чуйність, доброзичливість, принциповість, дослідницький та творчий характер педагогічної діяльності [1].

С. Гончаренко вважає, що педагогічна майстерність характеризується високим рів-

нем педагогічної діяльності, критеріями якої виступають: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

В. Сластьонін визначає педагогічну майстерність як вищу форму професійної спрямованості особистості, а головним показником майстерності в будь-якій діяльності, на його думку, є володіння спеціальними узагальненими вміннями.

Сутність педагогічної майстерності розкривається і в «Педагогічній енциклопедії», де зазначається, що це високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, що працює за покликанням і любить дітей.

На основі аналізу літератури та поданих визначень, і, враховуючи нову соціально-педагогічну ситуацію, можна визначити наступні характеристики педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності педагога, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Педагогічна майстерність проявляється в педагогічній діяльності, що являє собою професійну активність педагога, в якій за допомогою різних засобів впливу на учнів вирішуються завдання навчання та виховання.

Фундаментом розвитку професійної майстерності педагога виступають професійні знання. Це наявність знань з суспільних, психолого-педагогічних дисциплін, володіння глибокими предметними знаннями, методиками їх викладання, виховання, прикладними вміннями та навичками.

Особливостями професійних знань є їх комплексність, що виявляється в умінні аналізувати, співставляти, порівнювати, синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибрати найдоцільніші засоби взаємодії, встановлювати міжпредметні зв'язки. Велику роль відіграють й натхненність педагога, емоційність викладу матеріалу, наявність особистісного компоненту: висловлення власного погляду, розуміння проблеми, своїх міркувань, обґрунтування своєї позиції тощо.

Професійні знання – це своєрідний каркас, першооснова, фундамент становлення

педагогічної майстерності. Недооцінка або ігнорування цієї першооснови високого професіоналізму призводить педагогів до штампів, репродуктивності, гальмує розвиток усіх інших компонентів педагогічної майстерності.

Психолого-педагогічна ерудиція педагога допоможе враховувати закономірності розвитку дітей, їх вікові та індивідуальні особливості, правильно користуватися психолого-педагогічними механізмами впливу на дітей.

Вільне володіння педагогом матеріалом сприяє переконливості, легкості та емоційності його викладу, що впливає на когнітивну та емоційну сфери дітей, іншими словами, – доторкується до їх розуму й серця.

В. Сухомлинський писав, що ніщо так не вражає, не захоплює дітей, як розумний, інтелектуально багатий і щедрий учитель. Практика підтверджує переконання славетного педагога: розум виховується розумом, совість – совістю, відданість Батьківщині – дієвим служінням Батьківщині.

Гуманістична спрямованість педагога повинна бути основою основ його діяльності. Спрямованість – це компонент структури особистості і включає в себе ідеали, інтереси, потреби, цінності.

Спрямованість педагога багатовекторна:

– на себе (любити, цінувати себе, цілком позитивно сприймати себе, формувати та зміцнювати почуття власної гідності, працювати над собою, розвивати себе, загартовувати, не зупинятися на досягнутому, підіймати себе на нові висоти тощо);

– на засоби впливу на дітей: основним засобом, інструментом педагогічної діяльності є слово, його треба постійно відточувати та шліфувати. В. Сухомлинський в статті «Слово про слово» визначив вимоги до слова педагога: воно повинне бути переконливим, чітким, доступним, емоційним тощо.

Важливими засобами впливу на дітей є методи та прийоми навчання, виховання, різні види діяльності. Не можна ділити засоби впливу на добрі, гарні та інші. Для кожної навчально-виховної ситуації одні із них є найкращими, найефективнішими. Тому добір педагогом найдоцільніших засобів в тих чи інших умовах, правильне їх застосування – це і є виявом його гуманної позиції.

– на вихованця, на дитину: усвідомлення педагогом, що найвищою цінністю є діти; любов, повага, доброта, турбота, чуйність, щирість до дітей, допомога їм, створення умов для всебічного та гармонійного розвитку; утвердження словом і справами найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки.

Василь Олександрович писав, що в світі немає більш гуманних професій, ніж професія лікаря й педагога. Дієва любов до дітей – основа гуманістичної спрямованості педагога. Любов до дітей – це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – все рівно, що співак без голосу, музикант без слуху, художник без почуття кольору. Мудру любов до дітей видатний педагог вважав вершиною педагогічної культури [4].

Педагог, зорієнтований на гуманістичні цінності, буде дотримуватися прав і свобод дитини, турбуватися про фізичне та духовне здоров'я, зміцнювати його, створювати умови для повноцінного розвитку кожної особистості з урахуванням особливостей статі, віку, індивідуальності.

– на мету педагогічної діяльності. Глобальною метою педагогічної діяльності є виховання всебічно та гармонійно розвиненої особистості. Гуманна позиція педагога і полягає у створенні необхідних умов для цього. Ш. Амонашвілі гуманну позицію педагога порівнює з низкою золотих ключів, які допомагають відкривати скриньки з коштовностями.

Важливою характеристикою педагогічної майстерності є високорозвинені педагогічні здібності. Здібності відносяться до другого компоненту структури особистості, який має назву «властивості особистості».

Здібності – індивідуальні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного або декількох видів діяльності (Б. Теплов, Н. Лейтес).

Аналіз педагогічних здібностей відображений у цілому ряді досліджень: І. Зязюна, Ф. Гоноболіна, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, В. Крутецького, В. Кан-Калика, М. Левітова та інших.

Так, С. Гончаренко під педагогічними здібностями розуміє сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволо-

діння педагогічною діяльністю та її ефективного здійснення.

Таким чином, педагогічні здібності – психічні властивості особистості педагога, що забезпечують високу результативність виконання професійної діяльності. Вони проявляються у ставленні до дітей, виборі найоптимальніших засобів, методів, прийомів впливу на них, у створенні ситуації радості, умов для розвитку тощо.

Дослідники виділяють цілий їх ряд.

1. Дидактичні – полягають в умінні навчати інших: уміння розвивати пізнавальний інтерес дітей, організувати їх самостійну діяльність, керувати пізнавальною активністю, формувати пізнавальні потреби, створювати умови для розвитку особистості, подавати, перевіряти, контролювати, оцінювати знання дітей.

2. Організаторські – здібності організувати себе, свою діяльність (планування, контроль тощо); уміння організувати учнівський колектив, згуртовувати та розвивати його.

3. Комунікативні – виявляються в умінні спілкуватися. Слово педагога – основний інструмент його праці. У статті «Слово про слово» В. Сухомлинський пише: «У руках вихователя слово має таку потужну силу, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби і пензлі в руках художника, як мармур і долото в руках скульптора. Як немає музиканта без скрипки, без фарби і пензля – художника, без долота і мармуру – скульптора, так без живого відчуття, схвального слова немає школи, педагогіки. Слово – це наче міст, через який навчання і виховання проходять до віртуозності і майстерності» [3, 160]. Однак, слово вчителя знаходить відгук у дитячих серцях і стає їхнім особистим надбанням лише тоді, коли «мудрість вихователя залучає, одухотворює вихованців цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів» [3, 160].

Спілкування з дітьми на демократичних та гуманістичних засадах формує у них почуття власної гідності, розвиває самостійність, активність, ініціативність, творчий потенціал, вчить їх бути справжніми людьми.

4. Перцептивні здібності педагога дозволяють йому проникати у внутрішній світ

вихованця, проявляти психологічну спостережливість, за виразом обличчя, зовнішніми ознаками читати та розуміти його внутрішній стан.

5. Сугестивні здібності – здатність учителя до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів. Це умінням педагога за допомогою твердого, вольового слова переконувати, надихати, заохочувати дітей. Сугестивні здібності тісно пов'язані з рівнем педагогічної свідомості, цілеспрямованості дій, сформованості емоційно-вольової сфери педагога.

6. Науково-пізнавальні (академічні) полягають в умінні постійно поповнювати, розширювати, поглиблювати та збагачувати свої знання: постійне ознайомлення з новими досягненнями у своїй і суміжних галузях знань; читання та аналіз періодичних видань, проведення науково-дослідницької роботи, відвідування майстер-класів, тренінгів, семінарів, лекцій, проходження підвищення кваліфікації у відповідних установах; ознайомлення та оволодіння інноваційними технологіями тощо. Відомий вітчизняний педагог К. Ушинський зазначав, що вчитель до тих пір учитель, поки вчиться сам.

7. Конструктивні здібності виявляються в умінні конструювати, будувати, планувати, створювати моделі колективу, уроку, виховного заходу, розвитку і саморозвитку кожної особистості тощо та реалізовувати їх відповідно до поставлених цілей та завдань.

8. Прогностичні здібності – це здатність педагога передбачати процеси навчання, виховання, розвитку, формування особистості та їх результати.

9. Оптимістичне прогнозування – віра в можливість та здібності кожної дитини. Видатний педагог В. Сухомлинський на запитання «Як любити дітей, які приносять у школу багато потворного?», дав геніальну відповідь, сутність якої в тому, що треба повірити в цих дітей і полюбити їх такими, якими ви хочете побачити їх в майбутньому.

10. Креативні здібності – здатність до творчості. Репродуктивний характер діяльності педагога не розвиває пізнавальний інтерес дітей як провідний мотив діяльності, гальмує їх повноцінний розвиток. Саме твор-

чість учителя підіймає його самого на високий рівень професіоналізму і розвиває творчі здібності дітей.

11. Дослідницькі: педагогічна праця неможлива без дослідження, оскільки кожна дитина – це своєрідний і неповторний світ думок, почуттів, інтересів. У самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення. «Педагогічна праця лише тоді стає творчим процесом, а педагог – активною силою, яка впливає на особистість вихованця, коли педагог не фіксує все, що відбувається, а сам активно впливає на педагогічне явище, створює його» [2, 473].

Важливим компонентом педагогічної майстерності є педагогічна техніка, яку визначають як комплекс (сукупність) умінь і прийомів особистого впливу педагога на учнів, як форму організації його поведінки, вираження почуттів, індивідуально-емоційних якостей. Її складовими є уміння педагогічного спілкування; техніка мовлення (дихання, голос, дикція) і культура мовлення (грамотність, багатство, виразність, чистота тощо); виразний показ почуттів і ставлення за допомогою міміки і пантоміміки; зовнішній вигляд учителя; саморегуляція психічного стану (самоконтроль, витримка тощо).

На основі вищезазначеного можна визначити основні шляхи формування педагогічної майстерності педагога:

1. Формування гуманістичної спрямованості педагога: на дітей, методи та засоби впливу на них, на себе, на предмет, цілі навчання та виховання.
2. Оволодіння глибокими професійними знаннями, уміннями і навичками: з педагогіки, психології, предмета, методики його викладання, суміжних дисциплін та ін., розширення, поглиблення та збагачення педагогічної ерудиції, професійної компетентності.
3. Розвиток педагогічних здібностей: дидактичних, організаційних, комунікативних, перцептивних, сугестивних, науково-пізнавальних, дослідницьких та ін.
4. Оволодіння педагогічною технікою: технікою мовлення: дихання, голос, дикція; мімікою і пантомімікою; формування культури зовнішнього вигляду; умінь саморегуляції тощо.

5. Самовиховання загальної та педагогічної культури.
6. Вивчення передового педагогічного досвіду.
7. Оволодіння інноваційними технологіями навчання та виховання.

Отже, педагогічна майстерність – це найвищий рівень педагогічної діяльності, це сплав знань, умінь та навичок педагога, забарвлених його особистісними якостями. Вона має такі компоненти: гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності та педагогічна техніка. Від майстерності вчителя, його компетентності, ерудиції, гуманістичної позиції залежить розвиток та формування особистості дитини.

Педагогічна майстерність – явище не природжене. Вона успішно розвивається і формується при наполегливій праці над собою.

Результати даного дослідження не вичерпують усіх проблем, пов'язаних з формуван-

ням педагогічної майстерності вчителя. Потребують подальшого дослідження питання сутності педагогічної майстерності, шляхів та засобів її формування в сучасній соціально-педагогічній ситуації.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
2. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Радянська школа, 1977. — Т. 4. — С. 391—626.
3. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Радянська школа, 1977. — Т. 5. — С. 160—167.
4. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. — К. : Радянська школа, 1976. — Т. 5. — С. 292—308.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с.

N. STELMAH
Mykolaiv

PEDAGOGICAL SKILLS AS A FACTOR OF DEVELOPMENT THE CHILD'S PERSONALITY

The article reveals the essence of pedagogical skill as a high-level of academic work, as a kind of personal union of culture, knowledge and outlook of the teacher, his comprehensive theoretical training with good possession receptions training and education, educational technology and best practices. The structural components of pedagogical skills: humanistic orientation of teacher professional competence, pedagogical skills, teaching equipment and given them a description. The main ways of forming and development pedagogical skills: forming humanistic orientation; mastery of deep professional knowledge; development of pedagogical skills; mastery of pedagogical techniques; self-education of general and pedagogical culture, the study of advanced pedagogical experience, and others.

Key words: personality, development, formation, pedagogical skills, competence, humanistic orientation, pedagogical skills, pedagogical technique.

Н. В. СТЕЛЬМАХ
г. Николаев

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

В статье раскрыто сущность педагогического мастерства как высокого уровня педагогической деятельности, как своеобразного объединения личной культуры, знаний и кругозора учителя, его всесторонней теоретической подготовки с хорошим владением приемами обучения и воспитания, педагогической техникой и передовым опытом. Выделены структурные компоненты педагогического мастерства: гуманистическая направленность деятельности педагога, профессиональная компетентность, педагогические способности, педагогическая техника и дана им характеристика. Определены основные пути формирования и развития педагогического мастерства: формирование гуманистической направленности; овладение глубокими профессиональными знаниями; развитие педагогических способностей; овладение педагогической техникой; самовоспитание общей и педагогической культуры, изучение передового педагогического опыта и др.

Ключевые слова: личность, развитие, формирование, педагогическое мастерство, компетентность, гуманистическая направленность, педагогические способности, педагогическая техника.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 371.134/.373.31:51(045)

В. А. СТОЛЯР

м. Хмельницький

gutsal82@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто педагогічні умови ефективної реалізації компетентнісного підходу в початковій математичній освіті. Досліджується проблема формування готовності майбутніх учителів до реалізації предметної математичної компетентності учнів. З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування математичної компетентності учнів є інтегративною якістю, яка включає: психологічні якості; мотиви; професійні знання, уміння та навички; досвід особистості. Математична компетентність розглядається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня актуалізувати, інтегрувати і застосовувати в реальній життєвій ситуації засвоєний у процесі навчання математики досвід діяльності. Встановлено, що формування математичної компетентності є прогресивним напрямком у вдосконаленні математичних знань, яка логічно випливає із кваліфікованого підходу до предмету.

Ключові слова: Державний стандарт загальної початкової освіти, компетентнісний підхід, професійна підготовка майбутніх учителів, навчальний курс, предметна математична компетентність.

Згідно Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», основною метою вищої освіти в Україні є підготовка висококваліфікованого, компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. У зв'язку з цим сучасна школа потребує вчителя, здатного реалізовувати інноваційні проекти, впроваджувати найбільш раціональні та ефективні методи й форми організації навчально-виховного процесу.

З 1 вересня 2012 р. у початковій школі розпочалось поступове впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який прийнято відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 та нових навчальних програм і підручників [4]. Студенти педагогічних факультетів повинні володіти цими змінами в контексті всебічного розгляду можливостей реалізації компетентнісного підходу, який домінує в модернізації змістового і методичного забезпечення навчання. Слід заохотити увагу на професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема на аспекті формування предметної математичної компетентності учня.

Проблематика формування компетентності молодших школярів висвітлена у науково-педагогічних дослідженнях О. Савченко, А. Макарова, О. Пометун, Н. Бібік, Т. Байбари та ін. Аналіз науково-методичних праць стосовно початкової математичної освіти (Н. Амосова, М. Бантова, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Б. Друзь, Н. Істоміна, Л. Коваль, Я. Король, Л. Кочина, Н. Листопад, М. Моро, О. Онопрієнко, А. Пчолко, А. Пишкало, М. Скаткін, С. Скворцова) підтверджує, що потрібно актуалізувати проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розвитку математичної компетентності молодшого школяра.

Розкрити процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметної математичної компетентності учнів.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи повинна зорієнтуватись на особистісний і професійний саморозвиток студента, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного сприяти розвитку особистості учня. А це залежить від рівня знань і вмінь майбутнього вчителя, а також комплексу його компетентностей із реалізації в практичній діяльності положень

психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі. Але тільки за умови, якщо теоретичні знання вміло взаємодіють з практикою навчання, виховання та професійного розвитку, майбутній учитель може стати компетентним фахівцем.

Математична компетентність формується у процесі оволодіння учнями предметними компетенціями – соціально закріпленого результату навчання, який презентовано в Державному стандарті освітньої галузі «Математика» та в Базовій навчальній програмі з цього предмета. Предметна математична компетентність розглядається як особистісне утворення, що характеризує здатність дитини створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично орієнтованих задач. Математичні поняття не можна сформулювати, не знаючи навчальної програми з математики. Тому, готуючи учителів початкової школи, слід акцентувати увагу на особливостях цієї освітньої системи [3].

Державний стандарт початкової загальної освіти розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [4].

У змісті Державного стандарту початкової загальної освіти термін «предметна математична компетентність» вживається у такому значенні: «предметна математична компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної дія-

льності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач» [4, 10].

Метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Програма навчального предмета «Математика» спрямована на реалізацію мети і завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти.

Основним завданням математики є опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно – графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають учні в процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів. У контексті початкового навчання предметна математична компетентність розглядається як здатність учня актуалізувати, інтегрувати й застосовувати в конкретній життєвій або навчальній проблемній ситуації набуті знання, уміння, навички, способи діяльності [2; 6; 9].

Предметна математична компетентність учнів виявляється у таких ознаках: цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів; здатність розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, виконувати дії за алгоритмом, обґрунтовувати свої дії; уміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; уміння орієнтуватися на площині та у просторі; здатність застосовувати обчислювальні навички й досвід вимірювання величин у практичних ситуаціях; інтерес до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися [10, 6–13].

Важливу роль у формуванні компетентності учня відіграє набуття ним досвіду задоволення пізнавальних інтересів, проявів емоційно-ціннісних ставлень, творчої активності, спілкування, соціальних орієнтацій.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти курс математики будується за такими змістовими лініями: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними [4].

Саме навчальна дисципліна «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» спрямована на забезпечення студентів знаннями із загальних питань навчання математики молодших школярів і питань спеціальної методики початкової математичної освіти. Ця дисципліна належить до циклу дидактико-методичних дисциплін, які разом з математикою, педагогікою і психологією мають забезпечити професійну підготовку майбутнього вчителя відповідно до потреб початкової школи.

Мета навчального курсу – сформувані готовність студентів до виконання професійно-педагогічних функцій під час навчання молодших школярів математики в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Курс реалізується через систему лекцій, практичних та лабораторних занять, педагогічну практику, самостійну роботу студентів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: вимоги до математичної підготовки учнів за роками навчання; особливості календарно-тематичного планування; основні засоби, методи і форми організації навчального процесу; загальні вимоги до усного і письмового мовлення та критерії оцінювання знань, умінь та навичок учнів; умови здоров'язберігаючої організації навчально-виховного процесу під час навчання математики; особливості розвитку розумових здібностей молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності; методику опрацювання основних тем відповідно за змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти освітньої галузі «Математика»; передовий педагогічний досвід учителів-практиків з проблем організації сучасного уроку математики; загальні особливості використання сучасних навчальних технологій під час навчання математики [5].

Засвоєння змісту програми курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» має стати чинником формування професійної майстерності майбутнього фахівця та оволодіння ним цілісною системою знань і навичок, зорієнтованим на формування в учнів предметної математичної компетентності. Зміст методико-математичних дисциплін у педагогічному ВНЗ відображено в навчальних посібниках, які потребують оновлення та вдосконалення.

Навчальний курс розроблено з урахуванням кредитно-трансферної системи організації навчально-виховного процесу. Зміст структуровано на такі змістові модулі: методика початкового навчання як педагогічна наука, методика вивчення нумерації і дій, навчання учнів розв'язувати текстові задачі, методика вивчення дробів, величин, алгебраїчного та геометричного матеріалу.

З точки зору компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу, зміст математичної освіти має бути спрямований на досягнення таких цілей:

- інтелектуальний розвиток учнів, формування видів мислення, характерних для математичної діяльності і необхідних людині для повноцінного життя у суспільстві;
- оволодіння прийомами математичної діяльності, які необхідні у вивченні суміжних предметів для продовження навчання та у практичній діяльності;
- формування уявлень про математику як форму опису і метод пізнання дійсності;
- виховання учнів у процесі навчання математики;
- формування позитивного ставлення та інтересу до математики [2].

Викладання математики має відображати діалектику пізнання дійсності і побудови математичних теорій. Саме практичній і творчій складовій навчальної діяльності приділяють особливу увагу в Державному стандарті [1].

Оволодіння учнями предметними математичними компетенціями складає основу формування математичної компетентності. За визначенням С. Ракова, математична компетентність – це спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи матема-

тичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [8].

Формування предметної математичної компетентності передбачає сукупності ряду компетентностей:

- процедурна – уміння розв'язувати типові математичні задачі;
- логічна – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- технологічна – володіння сучасними математичними пакетами;
- методологічна – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування практичних та прикладних задач;
- дослідницька – володіння методами дослідження практичних задач математичними методами.

Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистої зацікавленості в даному виді діяльності [6, 7].

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти математичними компетентностями, які передбачають їх особистісно соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних та міжпредметних компетенцій. Математична компетентність охоплює низку загальних навчальних і пізнавальних умінь. Тут важливу роль відіграють ключові компетентності – загальнокультурна, соціально-комунікативна, інформативно-пізнавальна, саморегуляції, креативна. Вони відображені у змісті всіх освітніх галузей початкової освіти. Змістовими лініями кожного навчального предмета початкової ланки освіти формуються математичні компетентності. Тому для їх формування необхідні наполегливість і творчість учителя, належна матеріальна база. Вміє вчитися той учень, який сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні; організовує свою працю для досягнення результату; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння і навички самоконтролю і самооцінки.

Під час складання календарно-тематичного планування та розробки плану-конспекту уроків вчителю не слід забувати про практична спрямування кожного уроку, обговорення питань застосування набутих знань, умінь та навичок. Перед учителем сьогодні стоять важливі завдання: збагатити учня необхідним багажем знань, розвинути вміння запам'ятовувати і відтворювати певну інформацію; застосовувати набуті знання (правила, закони, принципи, теорії) на практиці, робити узагальнення; формувати розуміння отриманої інформації, здатність її обробляти, перефразувати своїми словами; розвивати мислення; аналіз (осмислення змісту навчального матеріалу, здатність аналізувати за даними параметрами); синтез (створення нових схем, поєднання елементів для утворення цілого, побудова висновків); оцінювання (формування оцінних суджень щодо цінності ідей, тверджень).

Основними напрямками вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання математики розробляються з урахуванням принципів сучасної освітньої системи. Спираючись на концепцію розвитку педагогічної освіти, враховуються основні тенденції, що характеризують поступ сучасних освітніх систем: диференціацію, інтеграцію, гуманізацію, гуманітаризацію.

На практичних заняттях студенти вчать виконувати різноманітні методичні завдання: аналізувати програми, методичні посібники, підручники; складати завдання диференційованого характеру; добирати дидактичні ігри та ін. Вчать моделювати уроки математики, підбирають наочні посібники. Обирають та аналізують найбільш ефективні методи і прийоми навчання і виховання учнів до кожного етапу уроку. Складають індивідуальні картки, самостійні роботи, моделюють ігрові ситуації.

Важливу роль у підготовці майбутніх вчителів відіграє педагогічна практика, оскільки вона безпосередньо сприяє формуванню практичних умінь та навичок для викладання математики в початковій школі.

Організація самостійної роботи студентів передбачає виконання системи завдань дос-

лідницького характеру, які сприяють оволодінню частковими і загальними питаннями методики викладання математики. Слід врахувати поступовість формування вмінь та навичок. Ми розрізняємо три рівні самостійної діяльності студентів: репродуктивний, реконструктивний та творчий. Самостійна робота є не тільки одним із способів здобуття знань, але і має велике виховне значення для формування рис особистості. Ми маємо підготувати студентів до постійної самоосвіти, що є необхідною складовою частиною саморозвитку, яка приводить до вдалого формування математичної компетентності учнів початкової школи.

Врахування багатьох чинників навчально-виховного процесу та особливостей організації самостійної роботи студентів забезпечить їм можливість стати конкурентно-здатними фахівцями, готовими до самовдосконалення та дослідницької діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування математичної компетентності учнів є інтегративною якістю, яка включає: психологічні якості; мотиви; професійні знання, уміння та навички; досвід особистості. Математична компетентність розглядається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня актуалізувати, інтегрувати і застосовувати в реальній життєвій ситуації засвоєний у процесі навчання математики досвід діяльності. Це є прогресивним напрямком у вдосконаленні математичних знань, яка логічно випливає із кваліфікованого підходу до предмету.

Наявність базових знань, уміння організувати власну навчальну діяльність та позитивне ставлення студентів до вивчення дисциплін як до особистісного значущого елементу визначають умови для професійної

підготовки та регулювання навчальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Майбутніх учителів треба спрямовувати на таке оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями, щоб вони стали для них не лише засобом для унаочнення навчальної інформації, а життєвою необхідністю для професійного і особистісного росту та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій освіті : теоретичні засади / Т. М. Байбара // Початкова школа. — 2010. — № 8. — С. 46—50.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. М. Бібік // Початкова школа. — 2010. — № 9. — С. 1—4.
3. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія / Н. А. Глузман. — К. : Вища школа-XXI, 2010. — 407 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2011. — № 14/15. — С. 7—18.
5. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. — Донецьк : Юго-Восток, 2009. — 375 с.
6. Листопад Н. П. Логічний складник математичної компетентності молодшого школяра : сутнісна характеристика та шляхи його формування / Н. П. Листопад // Початкова школа. — 2013. — № 11. — С. 13—17.
7. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. В. Онопрієнко // Початкова школа. — 2010. — № 11. — С. 47—49.
8. Раков С. А. Математична освіта : компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. — Харків : Факт, 2005. — 360 с.
9. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. 2012. — № 8. — С. 1—6.
10. Сковрцова С. О. Упровадження нового змісту початкової освіти : коментар до навчальної програми з математики / С. О. Сковрцова, О. В. Онопрієнко // Початкова школа. — 2012. — № 8. — С. 6—13.

V. STOLIAR
Khmelnyskyi

TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO FORMING SUBJECT MATHEMATICAL COMPETENCE OF PUPILS

Pedagogical conditions of the effective implementation of competence approach in elementary mathematical education have been examined in the article. The problem of formation of the future teachers' readiness to implementation of the subject mathematical competence of pupils has been studied. It is found out that professional training of the future primary school teachers to formation of mathematical competence of the pupils is an integrated quality, which includes: psychological qualities; motives; professional knowledge, abilities and skills; experience of the personality. Mathematical competence is

regarded as personal formation, characterizing the student's ability to actualize, integrate and apply in real life situation, mastered in the process of learning mathematics, experience of activity. It is established that the formation of mathematical competence is progressive direction in improving mathematical knowledge, which logically follows from the qualified approach to the subject.

Key words: state standard of general primary education, competence approach, professional training of the future teachers, curriculum, subject mathematical competence.

В. А. СТОЛЯР
г. Хмельницький

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрены педагогические условия эффективной реализации компетентностного подхода в начальном математическом образовании. Исследуется проблема формирования готовности будущих учителей к реализации предметной математической компетентности учащихся. Выяснено, что профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы к формированию математической компетентности учащихся является интегративным качеством, которая включает: психологические качества; мотивы; профессиональные знания, умения и навыки; опыт личности. Математическая компетентность рассматривается как личностное образование, характеризующий способность ученика актуализировать, интегрировать и применять в реальной жизненной ситуации усвоенный в процессе обучения математике опыт деятельности. Установлено, что формирование математической компетентности является прогрессивным направлением в совершенствовании математических знаний, логически вытекает из квалифицированного подхода к предмету.

Ключевые слова: Государственный стандарт общего начального образования, компетентностный подход, профессиональная подготовка будущих учителей, учебный курс, предметная математическая компетентность.

Стаття надійшла до редколегії 07.08.2015

УДК 371.212+374.311.24+37.035.91

Г. В. ТІТОВА
м. Одеса
detrito@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено визначенню особливостей формування лідерських якостей в учнів основної школи. З'ясовано, що особливе місце серед якостей лідера займають особистісні якості які складають поняття надійність. У статті припустили, що молодший підлітковий вік є особливо сприятливий для цілеспрямованого формування лідерських якостей. Описано показники дорослості молодшого підлітка, що можуть забезпечити адекватний розвиток взаємин особистості з оточенням, продовжуючи формувати лідерські якості, а саме: потреби в ставленні до них не як до малюків, а як до дорослих; наявність у підлітків прагнення до самостійності й бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих; вироблення власної лінії поведінки, іноді всупереч дорослим чи товаришам.

Ключові слова: лідерські якості, особистісні якості, молодший підлітковий вік, формування лідерських якостей.

Сьогодні, коли суспільство піддається серйозним випробуванням, вивести країну з кризи можуть сильні, вольові, мудрі особи, що мають бачення майбутнього, уміють будити інтерес до своїх ідей і проєктів, готові до нових соціальних стосунків. У політиці і

економіці, науці і освіті – скрізь потрібні люди, здатні проєктувати і розвивати громадські процеси в позитивному руслі, об'єктивно приносити користь суспільству, затверджувати ідеї світу, добра, справедливості. Подальший розвиток суспільства залежить від

людей, що мають нестандартне мислення, творчу уяву, неабиякі лідерські якості, які володіють демократичною культурою і здатні узяти на себе відповідальність у вирішенні завдань економічного, політологічного і культурологічного порядку. Сьогодні потрібна підготовленість людей до нового типу стосунків, яка забезпечує шлях і перспективи розвитку нашого суспільства і держави в цілому. Ініціативу якісних перетворень стосунків в суспільстві і цілеспрямоване управління процесом нововведень можуть узяти на себе лідери. Особливої уваги набуває вивчення лідерства серед учнів основної школи, оскільки в цьому віці закладаються і формуються основи лідерського потенціалу, який згодом розкривається в дорослому житті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє говорити про те, що в педагогічній і психологічній науках сформовані основні положення і підходи у вивченні різних аспектів феномену лідерства.

Так, теорії і практиці виявлення лідерів присвячені роботи А. М. Лутошкіна, А. В. Петровського, В. В. Петровського, Л. І. Уманського. Стили лідерства розкриті в роботах Є. С. Кузьміна, І. П. Волкова, В. Ф. Рубахіна, Г. М. Андрєєвої та ін. Питання співвідношення лідерства і керівництва висвітлені в дослідженнях Б. Д. Паригіна, Р. Л. Кричевського, І. П. Волкова, М. В. Удальцової. Вітчизняні і зарубіжні автори аналізували лідерські якості особистості: О. Л. Уманський, М. І. Рожков, Є. В. Горохова, Т. В. Махіна, Р. Хейфетц, Д. Лорі, Дж. Пікен та ін.

Особливу значущість мають роботи, присвячені вивченню особистості в колективі. Одним з перших до цієї проблеми звернувся А. С. Макаренко, який вважав колектив важливим чинником виховання. Ідеї А. С. Макаренка плідно вплинули на розробку найважливіших концепцій виховання: колективу і особистості (О. О. Бодальов, Х. І. Лийметс, Л. І. Новікова, В. А. Караковський та ін.), колективної творчої діяльності (І. П. Іванов). Вивченням феномену лідерства в шкільному колективі займалися Р. Л. Кричевський, який розкрив соціально-психологічні аспекти керівництва класним колективом; І. С. Кон, який розглянув особливості психології ранньої

юності; Г. Ц. Молонов, який розробив методіку і технологію виховання в школі, О. В. Мудрик, який вивчив групи однолітків і взаємини в них; І. П. Подласий, який звернув увагу на педагогічне керівництво колективом; М. І. Станкін, який займається проблемою виявлення лідерів в колективі учнів. Заслугує на увагу робота Н. С. Лейтеса «Психологія обдарованості дітей і підлітків», де розглядається лідерська обдарованість як один з різновидів соціальної обдарованості дітей. В Україні проблема лідерства досліджувалася В. В. Ягодніковою «Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи», Н. О. Семченко «Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності», Н. В. Мараховської «Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу», О. В. Хмизової «Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності» та ін.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування лідерських якостей в учнів основної школи.

Лідерство виявляється на різних вікових етапах розвитку особистості, але має свої особливості щодо мотивації, висування та ефективності лідерства [3, 37].

Особливе місце серед якостей лідера займають особистісні якості які складають поняття надійність. До таких якостей належать прийняття на себе відповідальності, впевненість у собі, самоповага [4]. Р. Стогділл [5], відносить відповідальність і впевненість у собі до того невеликого переліку особистісних якостей, які є досить стабільними в різних ситуаціях і зумовлюють ефективне лідерство.

На сьогоднішній день є велика кількість підходів до опису та розуміння якостей і навичок лідера. Проте всі вони мають кілька спільних точок дотику:

- Для лідера характерна наявність потреби лідирувати, а також прагнення здійснювати владні функції. При цьому наголошується, що лідер повинен реально оцінювати свої лідерські здібності і враховувати складність зовнішніх факторів.

- Лідерство являє собою досить складне утворення і припускає наявність у структурі особистості лідера комплексу навичок, якостей і характеристик. Сюди можна віднести здатність вести за собою, яскраву індивідуальність особистості лідера, вміння встановлювати гармонійні взаємини з оточуючими, високий рівень самосвідомості, надійність, відповідальність.

У розумінні лідерства І. Є. Морозов [2, 30–31] має на увазі процес здійснення впливу на поведінку учасників групи, в основі якого лежать відносини домінування і підпорядкування. Суть лідерства полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу на виконавців з боку суб'єкта діяльності шляхом ведення їх за собою до встановленої мети. Виходячи з вищесказаного під лідерськими якостями особистості розуміється психологічний конструкт, що детермінує вплив індивідуального суб'єкта групи на груповий суб'єкт або об'єкт з метою регулювання поведінки останнього. Як будь-які особистісні якості, лідерські якості наповнені змістовними і спонукальними аспектами. У першому випадку мова йде про здібності індивідуального суб'єкта впливати на груповий суб'єкт в системі суб'єкт-об'єктних відносин, тобто груповий суб'єкт мислиться з позицій індивідуального суб'єкта як об'єкт впливу. Спонукальний аспект лідерських якостей характеризується потребами особистості впливати як на групу в цілому, так і на окремих її представників. Таким чином, можна говорити про якийсь психологічний склад лідерських якостей, що реалізується на практиці через різні форми та області існування особистості в групі. У цілому ж, зазначає автор, лідерські якості можна трактувати як здатність, підготовленість і прагнення особистості впливати на групу або окремих її представників з метою регулювання поведінки останніх [2, 30–31].

Як наголошує Д. В. Алфімов, серед безлічі завдань, що стоять перед сучасною загальноосвітньою школою, він виділяє виховання в школярів лідерських якостей. Це завдання, за твердженням автора, характеризує прагнення сучасної освіти України до інтеграції у світове і європейське співтовариство, виховання особистості, яка вміє не тільки очолити

групи людей задля корисних суспільних цілей, але й задля власного самовдосконалення. Тобто лідер не тільки для інших, але й для себе. Лідерська самореалізація – важливий аспект функціонування творчої особистості. Творцю мало створити творчий продукт – треба ще його вміти презентувати й навіть добитися його впровадження [1, 103].

У різні вікові періоди існують неоднакові можливості для виховання лідерських якостей. Основна школа характеризує вік від 10 до 15 років (молодший підлітковий вік). Задля формування лідерських якостей в учнів основної школи необхідно розглянути особливості певного віку.

Д. В. Алфімов [1, 79] наголошує, що молодший підлітковий вік є особливо сприятливий для цілеспрямованого виховання лідерських якостей. Молодшому підліткові властиве відчуття дорослості, тобто його ставлення до самого себе як до дорослого, його уявлення чи відчуття себе повною мірою дорослим. Відчуття дорослості в цьому віці не є обов'язково усвідомленим. Однак воно виступає для підліткового віку специфічною формою самосвідомості, соціальною за своїм змістом. І. Бех виділяє такі показники дорослості молодшого підлітка.

Першим й основним показником цього почуття є виникнення у молодших підлітків потреби в ставленні до них не як до малюків, а як до дорослих. У разі ігнорування цієї потреби вихователем підлітки проявляють образи, різні форми протесту: неслухняність, грубість, упертість, протиставлення себе дорослим чи товаришам, зіткнення й конфлікти.

Другим показником відчуття дорослості є наявність у підлітків прагнення до самостійності й бажання захистити деякі сфери свого життя від втручання дорослих. До таких сфер належать: стосунки з товаришами (дівчатами чи хлопцями), проведення дозвілля, навчальні обов'язки тощо. Так, школярі протестують проти спроб батьків обмежити їхнє спілкування з товаришами, протидіяти їхній субкультурі, новим прагненням до популярної музики, комп'ютерних розваг тощо. Прагнення підлітків до самостійності в навчанні й різних видах діяльності найяскравіше проявляється у відмові від допомоги й у

незадоволенні в разі спроб контролювати якість роботи.

Третій показник наявності в дітей почуття дорослості – вироблення власної лінії поведінки, іноді всупереч дорослим чи товаришам. Так, підлітки можуть наполягати на тому, що певні навчальні предмети їм не потрібні, і жодні «виховні впливи» дорослих на них не впливатимуть. Вони можуть не погоджуватися з оцінками й думками одних товаришів, віддаючи перевагу в спілкуванні іншим.

У підлітковому віці в психологічному розвитку основна роль належить системі соціальних стосунків. Підліток характеризується бурхливим фізичним і статевим розвитком, збудливістю нервової системи, підвищеним інтересом до представників протилежної статі та власної зовнішності. Зростає цінність дружби з однолітками, відбувається емансипація від дорослих, розширюється сфера соціального спілкування, формуються моральні риси та мотиви поведінки. Домінуючими потребами є потреби у спілкуванні з однолітками та в самоутвердженні. Вчитель перестає бути незаперечним авторитетом, до близьких та рідних ставляться високі вимоги. Заради визнання товаришів підліток здатний на ризиковані вчинки. Хворобливо реагує на приниження, переживає успіх-неуспіх. У спілкуванні з однолітками завоюються взаємини паритету й поваги один до одного. Наявний абсолютизм взаєморозуміння. Новоутвореннями віку є здатність до адекватної оцінки подій, критичне ставлення до оточення, прагнення до дорослості, уміння підкорятися нормам колективного життя.

Отже, як зазначає автор [1, 80] інтенсивність ставлення до оточуючих у цьому віці дуже висока. Поряд із пізнавальним інтересом на високому рівні перебувають прагнення до практичної взаємодії з оточуючими, а також бажання взаємодіяти з ними, сприяти їхньому благополуччю.

Молодший підлітковий вік найбільше підходить для педагогічної організації безпосередніх контактів дитини з різними об'єктами. У цьому віці діти здатні самостійно здійснювати досить складні доручення. Необхідно відзначити, що діти в цьому віці охоче беруть участь у різних заходах, що, безумовно, можна використати в педагогічній практиці.

Таким чином, у молодшому підлітковому віці педагогічний процес носить комплексний характер, він повинен забезпечити адекватний розвиток взаємин особистості з оточенням, продовжуючи формувати лідерські якості [1, 81].

Українська школа, приймаючи як найважливішу стратегічну задачу освіти розвиток людського капіталу держави, намагається спрогнозувати, яким суспільство має бачити свого випускника. Аналіз державних документів у галузі освіти України, вивчення моделей випускника сучасної загальноосвітньої школи дозволяє окреслити такий його портрет:

- любить Україну, поважає український народ, його культуру й духовні цінності;
- приймає традиційні цінності українського громадянського суспільства, людства, сім'ї, відповідальний за долю України;
- творча особистість, мотивована на освіту й самоосвіту протягом усього свого життя;
- має науковий світогляд, володіє основами наукових методів пізнання світу;
- здатний здійснювати дослідницьку проєкту й інформаційну діяльність;
- усвідомлює себе особистістю, соціально активний, поважає закон і правопорядок, виконує свої обов'язки перед сім'єю, суспільством, державою, Батьківщиною, людством;
- поважає інших людей, уміє вести конструктивний діалог;
- виконує і пропагує правила здорового й безпечного способу життя;
- готовий до усвідомленого вибору професії, розуміє її моральні основи;
- готовий до взаємодії з іншими людьми заради досягнення загальних, у тому числі, загальнозначущих результатів [1, 106].

Цей портрет має доповнитися такими якостями, які характеризують його як лідера. А саме:

- відповідальний, обов'язковий у виконанні справи;
- чесний перед собою й людьми, із якими працює;
- самостійний у виконанні дорученої справи;
- спроможний до співчуття й співпереживання (емпатія);
- здатний активно впливати на інших;

- уміє спілкуватися та уважно слухати співрозмовника, комунікабельний;
- організований у будь-яких сферах життєдіяльності;
- уміє показати особистий приклад у поведінці та діяльності;
- упевнений у собі;
- знаючий;
- уміє управляти собою, володіє емоціями;
- готовий приймати відповідальні рішення [1, 107].

Незважаючи на контурний характер такого портрету, зрозуміло одне, що він дозволяє посилити головну задачу освіти – творення особистості, яка має бути наділена всіма переліченими якостями, бути здатною до безперервного особистісно-професійного самовдосконалення, мати рефлексивний досвід [1, 107].

Концепція формування нової школи безпосередньо пов'язана із серйозними змінами в змісті підготовки педагогічних кадрів. Стандарти нового покоління міняють філософію педагогічної освіти. Її метою стає створення умов для продуктивного й досить швидкого розвитку особистості вчителя, що має лідерські якості й здатний на професійному рівні виховати ці якості (а також ті, які будуть потрібні в майбутньому) у представників нових поколінь. Учитель стає зразком особистісного розвитку. Учитель не той, хто вже досяг вершин людського життя, а той, хто піднімається до них, беручи із собою своїх учнів і разом із ними переборюючи всі труднощі особистісного росту й соціального розвитку. Лідерські якості особистості формуються з дитинства батьками й учителями й тільки тоді, коли батьки й учителі самі є їхніми носіями. Такі якості неможливо передати як інформацію. Вони вирощуються в людині іншою особистістю, що має такі якості. Виховати лідера, майбутнього відповідального сім'янина й професіонала, створити основу для успішної соціалізації у високотехнологічному, стрімко мінливому світі здатний тільки вчитель, що володіє цими якостями й, більше того, що постійно здобуває нові корисні якості. До сучасного педагога висуваються вимоги нового часу:

- володіння сучасними технологіями розвиваючої освіти, що визначають нові параметри школи ХХІ ст.;
- визнання пріоритету антропоцентричного підходу до процесу навчання й виховання дітей і молоді, орієнтованого на розвиток креативної особистості-лідера;
- здатність бачити неповторність кожного учня, ураховувати в навчально-виховному процесі вікові, індивідуальні й особистісні особливості різних дітей і реагувати на їхні потреби;
- здатність спілкуватися з іншими учасниками освітнього процесу;
- здатність поліпшувати середовище навчання, проектувати психологічно комфортне освітнє середовище;
- здатність супроводжувати професійну кар'єру учнівської молоді [1, 108–109].

Ми згодні з думкою Д. В. Алфімова, що сучасній загальноосвітній школі потрібні педагоги, що глибоко володіють психологопедагогічними знаннями й розуміють особливості розвитку школярів, разом із тим, є фахівцями в інших галузях діяльності, здатні допомогти учням знайти себе в майбутньому, стати лідерами, самостійними, творчими й упевненими в собі людьми. Чуйні, уважні й сприйнятливі до інтересів школярів, відкриті до всього нового вчителі – ключова особливість сучасної школи [1, 109].

Список використаних джерел

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Алфімов Дмитро Валентинович. — Донецьк, 2012. — 495 с.
2. Морозов И. Е. Развитие лидерских качеств у студентов в процессе вузовского обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Морозов Илья Евгеньевич. — Москва, 2006. — 150 с.
3. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ягоднікова Вікторія Вікторівна. — Одеса, 2005. — 215 с.
4. Shaw M. Group dynamic: the psychology of small group behavior / M. Shaw. — 2nd ed. — N. Y., 1981.
5. Stogdill R. M. Handbook of Leadership / R. M. Stogdill. — New York, 1974. — P. 51, 52.

A. TITOVA
Odesa

FEATURES OF LEADERSHIP QUALITIES FORMATION AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article is devoted to the identification of the features of leadership qualities formation among primary school pupils. It was found out that the special place among qualities of the leader is taken by personal qualities which make up the concept of reliability. It was suggested in the article that younger adolescence is especially favorable for the purposeful formation of leadership qualities. The indicators of an adulthood of a younger teenager are described, which can provide an adequate development of the relations of an individual with others, continuing to form leadership qualities, namely: the need to treat them not as children but as adults; the existence of tendency to independence among teenagers and the desire to protect some spheres of the life from intervention of adults; developing their own line of behaviour, sometimes against adults or friends.

Key words: leadership, personal qualities, early adolescence, the formation of leadership qualities.

A. В. ТИТОВА
г. Одесса

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена определению особенностей формирования лидерских качеств у учащихся основной школы. Выяснено, что особое место среди качеств лидера занимают личностные качества, которые составляют понятие надежность. В статье предположили, что младший подростковый возраст особенно благоприятен для целенаправленного формирования лидерских качеств. Описаны показатели взрослости младшего подростка, которые могут обеспечить адекватное развитие отношений личности с окружающими, продолжая формировать лидерские качества, а именно: потребность в отношении к ним не как к детям, а как к взрослым; наличие у подростков стремления к самостоятельности и желание защитить некоторые сферы своей жизни от вмешательства взрослых; выработка собственной линии поведения, иногда вопреки взрослым или друзьям.

Ключевые слова: лидерские качества, личностные качества, младший подростковый возраст, формирование лидерских качеств.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378.123:005.336.5(477)

Г. Г. ЦВЕТКОВА

м. Слов'янськ

tsvetkovaann7@mail.ru

ВИКЛАДАЧ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ТИП АКСІОЛОГІЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито аксіологічні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін через його розуміння як спеціально організованого у ВНЗ динамічного, неперервного, аксіологічного, акме-синергетичного, особистісно зорієнтованого процесу, в умовах якого здійснюється професійне становлення та розвиток професіонала вищої школи, поетапне набуття й примноження компетенцій «самості»; охарактеризовано викладача гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів як тип аксіологічно орієнтованої особистості що визначається внутрішнім потенціалом викладача, його аксіосферою як ієрархічно організованою системою схвалених морально-професійних цінностей, ціннісних відносин, внутрішньої професійної принципової позиції, ціннісної поведінки.

Ключові слова: професійне самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, викладач гуманітарних дисциплін як тип аксіологічно орієнтованої особистості, ціннісні орієнтації, аксіологічні засади професійного самовдосконалення.

Переосмислення професійної й духовної місії викладача гуманітарних дисциплін, який є прикладом української елітарності, носієм культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуальним творцем суспільства, актуалізує необхідність розгляду аксіосфери професіонала вищої школи, його професійного самовдосконалення. Саме від креативності його ціннісно-культурного світогляду, готовності й здатності досягати професійних вершин значною мірою залежить формування цілісної особистості студента, яка буде визначати майбутнє української освіти та стратегію національного розвитку. У процесі глобальних продуктивних перетворень, євроінтеграційних спрямувань, що відбуваються в українській державі, виняткового значення набуває якісна національна вища освіта, яка має виховувати інноваційну особистість, громадянина України і світу з планетарним мисленням, спроможну до постійного ціннісного професійного зростання, спілкування з іншими культурами, духовного перетворення дійсності. Таке стратегічне завдання здатний виконувати викладач гуманітарних дисциплін, викладач-професіонал як суб'єкт, який активно, якісно і творчо реалізується в педагогічній діяльності, володіє засобами самовираження, самоактуалізації, постійного ціннісного усвідомлення та пошуку.

Питанням теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної педагогічної освіти, інноваційних підходів і принципів освіти дорослих присвячено праці Н. Волкової, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоевої, О. Сухомлинської, Г. Троцько та ін. На думку дослідників, найголовнішим мотивом професійного саморозвитку, самовдосконалення є можливість реалізуватися через професію.

У багатьох наукових розвідках належну увагу приділено проблемам професіоналізму та професійної підготовки педагога (Л. Барановська, О. Глузман, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, О. Отич, І. Підласий, С. Сисоева, В. Сластьонін, М. Солдатенко, В. Стрельников, Л. Хомич).

Педагогічний аспект аксіологічного підходу висвітлюють В. Андрущенко, Н. Антонова, І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, Б. Гершунський, В. Гриньова, І. Зязюн, Л. Рибалко, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Н. Ткачова.

Отже, у сучасному науковому дискурсі існують достатньо ґрунтовно розроблені теорії саморозвитку особистості, вчителів, викладачів. Разом з тим, констатуємо відсутність експериментальних наукових досліджень, які б розкривали аксіологічні засади професійного самовдосконалення та характе-

ризували викладача гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів як тип аксіологічно орієнтованої особистості.

Постановка завдання: розкрити аксіологічні засади професійного самовдосконалення та охарактеризувати викладача гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів як аксіологічно орієнтований тип особистості.

Аксіологічні засади професійного самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів розкриваються через його розуміння як **спеціально організованого у ВНЗ динамічного, неперервного, аксіологічного**, акме-синергетичного, особистісно зорієнтованого процесу, в умовах якого здійснюється професійне становлення та розвиток професіонала вищої школи, поетапне набуття й примноження компетенцій «самості». У контексті нашого педагогічного пошуку саме аксіологічний аспект проблеми, що розглядається, представляється нам вельми актуальним. Формування та становлення аксіологічно орієнтованого типу особистості викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів стає можливим в межах аксіологічного підходу. Перед тим як охарактеризувати основні положення аксіологічного підходу, щодо висунутої проблеми, розглянемо сутність поняття «викладач гуманітарних дисциплін» як тип аксіологічно-орієнтований особистості.

«Викладач гуманітарних дисциплін» не має чіткого нормативно-правового визначення і є відображенням традиційного для вітчизняної вищої школи протиставлення гуманітарних, природничих, технічних та інших предметів. Підкреслимо, що нині для вищої школи актуальною проблемою стала реалізація принципу гуманітаризації освіти, який передбачає зближення технічних, природничо-наукових і гуманітарних знань; зміни орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів; відмову від технократичних підходів; соціокультурне спрямування змісту освіти.

Велику увагу гуманітарному пізнанню, яке спрямовує і організовує саме викладач гуманітарних дисциплін, надавав І. Зязюн. Учений уважав, що останнє покликане допомогти розкрити власну сутність, сутність свого студента, цінність і смисл життя. На думку

І. Зязюна гуманітарне пізнання – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але й діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксіологічний аспект). З цих позицій ціннісне й гносеологічне знаходяться в нерозривній діалектичній єдності.

Висхідним матеріалом гуманітарного пізнання є спілкування з текстами культури. Згадаємо М. Бахтіна, який уважав, що там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Основа змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу. У цьому випадку на перше місце виходить герменевтика, що дозволяє виявити смисли й значення, що втілені в текстах культури. Отже, головним акцентом педагогічної діяльності викладача гуманітарних дисциплін є діалогічне розуміння, що включає дві свідомості, два суб'єкти. Викладач гуманітарних дисциплін перш за все повинен володіти діалогом як міжсуб'єктним процесом, у якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передбачають дві «логіки» з орієнтацією на одну предметність у рамках своєї ціннісно-сислової комунікації. Ціннісно-сислова комунікація розуміється І. Зязюном як багатовимірне (багаторівневе, різноспрямоване) сислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня (у нашому випадку студента) до гуманістичних цінностей. Суб'єктами ціннісно-сислової комунікації є студент, викладач, суб'єкт культури, епохи, що вивчається [4].

Значно доповнює портрет викладача вищої школи О. Семенов. Учена вважає, що головними рисами фахового портрета викладача вищої школи є «моральність, людяність, ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка, широкий професійний кругозір, загальна і педагогічна культура, професійний оптимізм, вміння слухати і чути молодшого колегу, пробудити талант, не тільки пропонувати нові ідеї, а й уміти їх застосовувати, відсутність байдужості, відчуженості, шаблонності і стереотипів мислення. Такий педагог сприяє реалізації можливостей студентів оволодіти професійним досвідом, формувати професій-

но значущі погляди, переконання, наукове мислення, спонукає до самореалізації, саморозвитку і самовиховання, що є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу і толерантної взаємодії з людьми, природою, культурою» [7].

Особистість викладача гуманітарних дисциплін треба розглядати у вимірах, духовності, людяності, педагогічної дії. В епоху постмодернізму зростає роль викладачів вищої школи «яскравих, унікальних і неповторних носіїв культурно-історичної пам'яті етносу й інтелектуальних творців соціуму» [7]. Взірцем таких майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті, викладачів-фасилітаторів, які власним досвідом стимулюють розвиток і саморозвиток студентської молоді є І. Бех, Л. Барановська, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалка, О. Семенов, М. Солдатенко. Тому, уточнюючи визначення «викладач гуманітарних дисциплін», ми орієнтувалися на ці видатні постаті.

Отже, узагальнюючи теоретичні положення та нормативно правову базу щодо викладацької діяльності, доходимо висновку, що **викладач гуманітарних дисциплін** – це кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), **визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі** гуманітарного пізнання володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей.

Викладача гуманітарних дисциплін як **тип аксіологічно-орієнтованої особистості** представлено через призму аксіологічного підходу під яким розуміємо спрямованість креативного освітнього простору ВНЗ, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на

провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал, тобто «багатогранна палітра емоційно-почуттєвих, когнітивних, поведінкових, потребнісно-мотиваційних складників, світоглядних структур, які охоплюють світобачення, світосприйняття й світоствавлення» [2, 27].

Цінності, ціннісні орієнтації, ідеали як відображення синтетичного образу олюдненого, одухотвореного викладача – основа поведінки і внутрішня умова самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін. Актуалізація одних цінностей і відмова від інших (С. Рубінштейн), зміна життєвих, професійних пріоритетів – свідчення еволюції професіонала вищої школи.

Аксіологічною основою представленої проблеми є розуміння того, що в «духовно досконале Я може трансформуватися завдяки вищим цінностям, до яких прагне особистість і які в такому разі поставатимуть реальним масштабом її духовного Я, визнаючи його справжню якість» [2, 6], та визнання того, що в сучасній педагогіці основним орієнтиром повинна стати «здатність людини до саморегламентации» (О. Вишневський) [3] до усвідомленого самообмеження та самоподолання.

Отже, самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищої школи можна розглядати як привласнення особистістю вищих духовних цінностей, що відображають «реальний масштаб духовного Я» (І. Бех) [2], наповнення суб'єкта професійними ідеалами, завдяки яким викладач піднімається над сферою реальної життєдіяльності, тим самим символізуючи безкінечність розвитку особистості професіонала. Тобто вищі духовні цінності стають і мотивом, і потребою, і складником цілісного духовного «Я» викладача.

Самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін виявляється в:

- здатності орієнтуватися на поле вищих цінностей і визначатися щодо них (Д. Леонт'єв). Причому, це поле цінностей – динамічна морально-духовна реальність, особистість, що прагне ідеалу;
- законі нарощування духовної професійної досконалості викладача (І. Бех), який спроможний до самоусвідомлення та рефлексивного регулювання;

- диференціації внутрішнього світу, тобто вибудовані ієрархії ціннісних орієнтацій, що становлять зміст «Я» в сукупності професійних якостей, здібностей, переживань на основі самоспостереження (інтроспекції) та рефлексії (аналіз особистісних дій і вчинків);
- прагненні до вищої мети – це нескінченне професійне самовдосконалення, що спричиняє саморух, саморозвиток, самоздійснення. Останнє можливе лише за умов постійного наближення до професійного ідеалу як потенційної перспективи;
- потребі на основі активно-проблемної позиції, самостійно та свідомо змінити існуючий образ професійного «Я» та особистісного «Я»;
- розширенні суб'єктного простору викладача, не тільки професійного, але й морального, що має ціннісно-сміслову значення;
- здатності до рефлексії, саморегуляції, самоподолання, сприйняття й розуміння професійної педагогічної діяльності як цінності особистого життя, що постійно збагачується. Тобто повноцінний професійний та особистісний саморозвиток – служіння, неперервне примноження моральних та професійних якостей.

У ракурсі аналізу теоретичних підходів аксіологічний аспект самовдосконалення викладача вищої школи є ядерним, визначальним для професійного саморозвитку особистості професіонала, для становлення викладача гуманітарних дисциплін як типу аксіологічно-орієнтованої особистості що виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин. Намагання досягти й наблизитися до педагогічного ідеалу як багатозначного феномену, образу-зразка відкриває величезні за своїм «мотиваційним масштабом» (І. Бех) можливості досконалості. У таких умовах кожна педагогічна дія – рух уперед, розкриття педагогічних здібностей, утілення педагогічної спрямованості, розширення зони «найближчого розвитку» викладача на підґрунті морально-духовної домінанти.

Цінності, ціннісні орієнтації особистості викладача становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотива-

ційними орієнтирами професійно-педагогічної діяльності на ґрунті «об'єктної рефлексії» (І. Бех). Особистість виділяє і привласнює певну моральну професійну цінність, надає перевагу саме такому варіанту ціннісної орієнтації та розгортанню педагогічних подій. Тобто внутрішній потенціал викладача – ієрархічно організована система схвалених морально-професійних цінностей, ціннісних відносин, внутрішньої професійної принципової позиції, ціннісної поведінки. Саме на основі представленої ціннісної системи формується самооцінка професіонала як результат роботи з привласнення моральних цінностей, що приносить насолоду та почуття задоволення від досягнення нового якісного виміру особистості, нової сходинки розвитку.

Зміна професійно-духовного образу викладача, створення цілісної гармонійної внутрішньої структури, нейтралізація «Его-пристрастей» (І. Бех), самоподолання (О. Вишневський) на усвідомленій ціннісній основі приводять до усвідомленого самоздійснення, самовиявлення, особистісного саморозкриття. З огляду на це, сама особистість викладача, яка спрямована на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію, стає цінністю для оточуючих, взірцем, прикладом професійного становлення, досягнення «акме» вершин, утіленням і відображенням світу професійних цінностей [9].

Тобто, нову грань у розумінні самовдосконалення відкриває аксіологічний підхід, у центрі якого знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу. Гуманістичні ціннісні орієнтації – «аксіологічні пружини», що надають активності усій ціннісно-смісловій сфері особистості, є «альфою і омегою розуміння сутності людини, образу людського в людині, яка відбиває змістову наповненість її внутрішнього світу, світоглядних переконань, наявність духовних цінностей, життєстверджувальних ідеалів» [5, 28].

Педагогічні цінності в педагогічній аксіології є нормами, що регламентують педагогічну діяльність і постають як пізнавально-дієва система, що служить опосередковано сполучною ланкою в галузі освіти та діяльності педагога [5]. Цінності формуються історично та фіксуються в педагогічній науці як

форма суспільної свідомості у вигляді уявлень і образів. Оволодіння педагогічними цінностями здійснюється в процесі педагогічної діяльності. Саме під час останньої відбувається суб'єктивація педагогічних цінностей, тобто привласнення або заперечення. Можна зробити висновок, що саме рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є показником самовдосконалення педагога. С. Рубінштейн [6], підкреслюючи роль цінностей у регуляції поведінки, зазначав, що результатом діалектики життя людини є переоцінка цінностей. Отже, актуалізація одних професійних цінностей і відмова від інших є свідченням еволюції ціннісно-сислової сфери та професійного самовдосконалення фахівця. Це положення є концептуальною основою нашого дослідження. Для викладача вищої школи педагогічна професія – цінність, наповнена життєвим смыслом, умова самовдосконалення, самоствердження, самореалізації.

У розумінні самовдосконалення з позицій аксіологічного підходу визначальну роль відіграють особистісно-педагогічні цінності педагога, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки, що в сукупності становлять систему ціннісних орієнтацій особистості.

Якщо самовдосконалення розглядати з погляду аксіологічного «Я» [5], то останнє складається з когнітивних, емоційно-цільових компонентів. У ньому ніби асимільовано соціально-педагогічні та професійно-групові цінності.

Дослідники [8] серед усього розмаїття цінностей виділяють самодостатні цінності – цінності-мету, що слугують основою самовдосконалення викладача та студентів. Цінності-мету можна вважати фундаментом розвитку та самовдосконалення викладача, оскільки в них закладено сенс педагогічної діяльності. Цілі педагогічної діяльності визначаються потребами, мотивами саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, вони повинні бути тісно зв'язані з категоріями «Особистість студента» та «Я»-професіонал.

Серед так званих інструментальних цінностей учені виділяють цінності-засоби, до яких належать сукупність цінностей-ставлень, цінностей-якостей, цінностей-знань.

Цінності-ставлення виражаються у ставленні до професійної діяльності, що є динамічними новоутвореннями особистості та змінюються залежно від професійних успіхів або невдач і задоволення професійних, особистісних потреб. У цих ціннісних відносинах відображається ставлення викладача до студентів, до себе як професіонала. Саме в означених цінностях відображається діалектика «Я»-реального, «Я»-ретроспективного, «Я»-ідеального, «Я»-рефлексивного, «Я»-професійного [8]. Рівень самовдосконалення як показника особистісно-професійного розвитку викладача визначає динаміка «Я» образів. Точніше, цілеспрямований рух від «Я»-реального до «Я»-ідеального.

У цінностях-якостях виявляються особистісно-професійні характеристики педагога. До них фахівці (В. Сластьонін) відносять різноманітні та взаємозв'язані особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості, що залежать від рівня розвитку низки здібностей: прогностичних, комунікативних, креативних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних та інтерактивних.

Тільки цінності-ставлення та цінності-якості не забезпечують належний рівень існування педагогічної діяльності та ефективного самовдосконалення. Існують ще цінності-знання, що відображають систему певних умінь і знань, що представлено у вигляді педагогічних теорій і принципів створення освітнього процесу [5].

Отже, цінності, ціннісні орієнтації, смисли – визначальні дефініції в процесі самовдосконалення викладачів гуманітарних дисциплін, а пошук, добір ефективних ціннісних орієнтацій – стратегічний напрям формування професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів.

Розглянуті педагогічні цінності створюють аксіологічний варіант самовдосконалення викладача гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів та характеризують його як аксіологічно орієнтований тип особистості.

Самовдосконалення викладача з погляду аксіології розглядаємо як розширення його суб'єктивного простору (через усвідомлену роботу над собою), професійне та морально-духовне ціннісно-сислове збагачення, орієн-

тацію на постійний динамічний вибір духовних і професійних ідеалів. Аксіологічне багатство викладача розуміємо як добір ефективних методів і прийомів самовдосконалення.

Отже, формування та становлення аксіологічно орієнтованого типу особистості викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів стає можливим в межах аксіологічного підходу, під яким розуміємо спрямованість креативного освітнього простору ВНЗ, освітніх ідеалів на ціннісно-смыслову сферу, на провідні положення педагогічної аксіології, фундаментальними поняттями якої є цінність, значущість, ідеал.

Узагальнюючи теоретичні положення та нормативно правову базу щодо викладацької діяльності, доходимо висновку, що *викладач гуманітарних дисциплін* – це кваліфікований фахівець, який займається особливим видом соціокультурної діяльності (педагогічної), *визначається здатністю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей і забезпечує підготовку та виховання фахівців вищої кваліфікації на основі гуманітарного пізнання володіння діалогом як міжсуб'єктним процесом, є представником і носієм української елітарності, який здатний до постійного професійно-педагогічного саморозвитку та самовиховання впродовж життя й забезпечує створення оптимальних умов для всебічного гармонійного розвитку студентської молоді та виконання нею певних соціальних ролей. Аксіологічний аспект самовдосконалення викладача вищої школи є ядерним, визначальним для професійного саморозвитку особистості про-*

фесіонала, для становлення викладача гуманітарних дисциплін як типу аксіологічно орієнтованого особистості що виявляється в спрямуванні інтелектуально-моральних сил, прагнень, намагань на досягнення високих професійних вершин.

Список використаних джерел

1. Антоненко Т. Л. Психологічні основи впливу ціннісно-смыслові сфери на професійне становлення майбутнього фахівця / Т. Л. Антоненко // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. — К. : Педагогічна преса, 2009. — № 4 (65). — С. 26—36.
2. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : вісн. НАПН України. — К. : Педагогічна преса, 2011. — № 3 (72). — С. 5—16.
3. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів / О. Вишневський // Пед. думка. — 2008. — № 4. — С. 3—12.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук. метод. посіб. / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авторы комментар. и послеслов. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 720 с.
7. Семенов О. Підвищення кваліфікації — невід'ємна складова розвитку професійної компетентності викладача / О. Семенов // Вересень. — 2011. — № 1—2. — С. 10—16.
8. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. — 2002. — № 4. — С. 4—9.
9. Цветкова Г. Г. Проблема самовдосконалення викладача вищої школи: акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний підходи / Ганна Георгіївна Цветкова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість в духовно-моральному просторі сучасного світу». — Луганськ, 2012. — С. 167—178.

G. TSVETKOVA

Slovyansk

HIGH SCHOOL TEACHER OF THE HUMANITARIAN DISCIPLINES AS A TYPE OF AN ACIOLOGICAL-ORIENTED PERSONALITY

The acsiological background of the professional self-development of the high school teachers of the humanitarian disciplines through their understanding as specially organized in the university dynamic, acsiological, acmesynergetic, personally-oriented process when the formation and development of a high school professional takes place are revealed in the article; a high school teacher as a type of an acsiological-oriented personality who has his internal capacity of a high school teacher, his acsiosphere as hierarchical-organized system with moral and professional values, relationships, internal professional positions with its principles and behaviour is characterized.

Key words: high school teacher as a type of an acsiological-oriented personality, valuable orientations, acsiological background of the professional self-development.

А. Г. ЦВЕТКОВА
г. Славянск

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ТИП АКСИОЛОГИЧНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрываются аксиологические основы профессионального самосовершенствования преподавателей гуманитарных дисциплин через его понимания как специально организованного в ВУЗе динамического, непрерывного, аксиологического, акме-синергетического, личностно-ориентированного процесса, в условиях которого осуществляется профессиональное становление и развитие профессионала высшей школы, поэтапное приумножение компетенций «самости»; охарактеризован преподаватель гуманитарных дисциплин высших учебных заведений как тип аксиологично ориентированной личности который определяется внутренним потенциалом преподавателя, его аксиосферой как иерархично организованной системой морально-профессиональных ценностей, ценностных отношений, внутренней профессиональной принципиальной позиции, ценностного поведения.

Ключові слова: профессиональное самосовершенствование преподавателей гуманитарных дисциплин, преподаватель гуманитарных дисциплин как тип аксиологично ориентированный личности, ценностные ориентации, аксиологические основы профессионального самосовершенствования.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 371.132:78

ЦЗЯН ЛІБІН

м. Київ

innagek68@mail.ru

МОТИВАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються завдання для проведення експериментальної роботи з формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, успішного вирішення дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень. Визначені основні компоненти, які узгоджені для конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування у відповідних педагогічних умовах. Розглянута суб'єктно-творча активність як ключовий елемент педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Він радикально змінює саму його суть і характер, ставлячи в центр студента. Розглядаються активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, використання інформаційно-пояснювальних технологій, проектні методи, дискусії, ділові ігри, проблемне консультування, форми творчої організації навчання, перехід від інформаційно-пояснювального навчання до діяльнісного, розвиваючого, забезпечення вільної пошукової діяльності студента у великих масивах інформації.

Ключові слова: суб'єктно-творча активність, фахове навчання, творчі методи, технології навчання.

Підхід до студента як до активного суб'єкта навчання веде до активізації процесу фахової підготовки. Суб'єктно-творча активність дозволяє студенту бути направленим до навчального процесу, створивши максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття

своїх здібностей, з огляду на психофізіологічні особливості, особливості соціального і культурного контекста життя, складності і неоднозначності внутрішнього світу студента. Вона є ключовим елементом педагогічного процесу, який вимагає перегляду, переоцінки всіх

компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя музики і радикально змінює саму його суть і характер, ставлячи в центр студента. Основним змістом навчання стає розвиток його особистості. Якість і міра цього розвитку виступають як якість роботи педагога, усієї системи освіти.

Суб'єктно-творча активність реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки студента, його персоналізації, врахування індивідуальних особливостей особистості майбутнього педагога. Для цього необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати навчальний матеріал, різномірний за складністю засвоєння.

Суб'єктно-творча активність орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на засоби цього засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента. Цей підхід протистоїть методам і формам механічної передачі готової інформації, монологічності викладача, пасивності студента.

Принципи суб'єктно-творчої активності повинні пронизувати всі сторони навчального процесу – пізнання, осмислення, сприйняття, закріплення, практичне застосування отриманих знань, умінь і навичок. Діяльність суб'єкта навчання – основний фактор його розвитку і самовизначення. У зв'язку з цим особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, використання інформаційно-пояснювальних технологій, проектні методи, дискусії, ділові ігри, проблемне консультування, форми творчої організації навчання, перехід від інформаційно-пояснювального навчання до діяльнісного, розвиваючого, забезпечення вільної пошукової діяльності студента у великих масивах інформації.

Освіта, орієнтована на розвиток творчих здібностей, індивідуальності особистості студента здійснюється тільки в ході рівноправного партнерства спільної розвиваючої діяльності студентів і педагогів. В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання і спрямування пізнавальних і життєвих інтересів студентів.

В усіх сучасних педагогічних концепціях центром навчання стає особистість, її мотиви,

інтереси, творчі здібності, стилі діяльності. У зв'язку з цим, для забезпечення ефективності навчання необхідно, щоб особливості побудови й організації навчального процесу відповідали мотиваційній сфері студента. З підвищенням мотивації підвищується творча активність, інтелектуальні можливості, підсилюється пізнавальна діяльність навчання, що дозволяє інтенсифікувати досягнення результатів і мети діяльності.

Суб'єктно-творча активність – складна психолого-педагогічна категорія, але яка може бути сформована у межах диригентсько-хорового навчання у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки її зміст відповідає:

- віковим можливостям студентів;
- їх культурно-освітньому досвіду;
- специфічній творчій діяльності майбутніх учителів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (знання з історії та теорії хорового мистецтва, хорової літератури, практикуму роботи з хором тощо) завдяки власним зусиллям.

Для проведення експериментальної роботи з формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання, успішного вирішення дослідно-експериментальних задач, практичного підтвердження висунутих теоретичних припущень намічено розв'язання наступних завдань:

- проаналізувати існуючий рівень сформованості суб'єктно-творчої активності у майбутніх учителів музики;
- застосувати спеціальні діагностичні методи для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, необхідної для прояву власної творчої активності кожного студента;
- вивчити результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи.

Враховуючи доцільність визначених структурних компонентів суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики, ми враховували їх змістові характеристики для обґрунтування критеріїв та показників якості досліджуваного феномену у попередніх розділах. Основні компоненти, які були нами визначені, мотиваційно-потребовий, емоційно-когнітивний, творчо-діяльнісний, було узгоджено для конк-

ретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування у відповідних педагогічних умовах.

Зважаючи на зазначене, виходячи із виявлених компонентів суб'єктно-творчої активності, ми визначили три етапи формування обраного феномену у майбутніх учителів музики. Пропонуючи теоретичну модель формування музично-пізнавальної ініціативи, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи експериментальної формувальної роботи. Такими етапами ми вважаємо наступні: *мотиваційно-пізнавальний, фахово-виконавський, креативно-самостійний*.

У першому, *мотиваційно-пізнавальному*, етапі формувального експерименту спеціальна увага приділялась мотиваційно-потребовому компоненту. На цьому етапі активно застосовувались такі *методи*: самостійного пошуку музичної інформації, усвідомлення доцільності саме такого добору в загальному інформаційному потоці, аналізу цієї інформації щодо її змісту, (ескізного відтворення у хорових творах різних стильових риз), художньо-образного моделювання, «музично-синонімічного» порівняння (використання музичних творів відповідної стилістики із власної диригентської програми та програми одгурпників), *адекватної сугестії та рефлексії* (при прослуховуванні хорових творів Йоганна Себастьяна Баха, Вольфганга Амадея Моцарта, Палестрини, Роберта Шумана, Сергія Рахманінова та ін.).

Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з інформацією про сутність та зміст визначеного феномену, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі була обрана культурно-освітня діяльність, набуття впевненості кожного у необхідності та можливості досягнення цікавої навчальної мети.

Таким чином, успішна діяльність щодо оволодіння світовою хоровою музикою були основними у формуванні суб'єктно-творчої активності та опосередковано показниками якісного оволодіння змістом першого етапу. Наскрізним застосовано творчо-відтворювальний метод.

На першому етапі експериментальної роботи застосовувались такі *педагогічні умови*: спонукання на вияв пізнавального інтересу до диригентсько-хорової діяльності; застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, конкурсів, концертів), пізнання шедеврів світової хорової літератури, заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового матеріалу для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання, шляхів адаптації до використання у соціально-культурному середовищі.

Для експериментальної групи майбутніх учителів музики кожне із завдань супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку експериментатора, наведеннями відповідних асоціацій, власним прослуховуванням більшої кількості хорових творів, від тої кількості, яка характеризувалась та виконувалась учасниками експерименту; додавання для прослуховування хорових творів для занурення у сугестивні та рефлексивні відчуття. Тому, у процесі експериментальної роботи ці студенти знаходились у запропонованих педагогічних умовах, що сприяло ефективності очікуваного результату формування суб'єктно-творчої активності.

З метою формування мотиваційно-потребового компоненту та суб'єктно-творчої активності було запропоновано таке завдання: розібрати ескізно декілька українських народних пісень в обробці М. Леонтовича: «Щедрик» «Дударик», «Гра в зайчика», «Піють півні», «Пряля». Ці хорові твори яскраво стилістичні, вони відображають художньо-стилістичний образ М. Леонтовича. Опанувавши ескізно ці твори студенти повинні знайти у своїй програмі відповідні хорові обробки народних пісень інших композиторів, чиї образи співзвучні з образами хорових обробок М. Леонтовича. Для студентів це завдання вимагало ініціативного підходу для винайдення відповідних стилістичі та образам М. Леонтовича, творів інших українських композиторів. Це завдання потребувало активного емоційного включення і воно викликало зацікавленість у студентів,

сприяло усвідомленню мотивації щодо винайдення та виконання нової хорової літератури, спонукало до інтелектуально-творчої активності, сприяло пошуку нових творів українських авторів для виконання.

Виконання цього завдання було оцінено за кількістю та якістю виконання відшуканих хорових творів. Кожний з учасників експерименту від своїх педагогів отримував від одного до трьох балів. У результаті цього оцінювання студенти поповнили свої кількісні показники, які наприкінці експерименту склалися у загальний обсяг отриманих балів.

Другим завданням кожному учаснику було запропоновано створити самостійно щоденник сугестивно-рефлексивних вражень від прослуханих хорових творів українських композиторів у виконанні відомих хорових колективів, обмінятися з іншими студентами своїми враженнями та порівняти їх (кількість співпадінь визначали кількість балів за це завдання).

Така методика формування мотивованої потреби сприяла прояву та художньо-емоційній визначеності чуттєво-емоційних реакцій кожного студента, навіть уразі нев-

певності у своїх відчуттях щодо художньо-образної стилістики запропонованих хорових творів та сприяла впевненості кожного у своїх можливостях, що необхідно для прояву ініціативи у будь-якій навчальній та виконавській діяльності.

Третім завданням стосовно виокремленого компонента, мотиваційно-потребового, для формування на першому етапі було – пропозиція проявити ініціативу у винайденні схожих із українськими (наприклад, М. Лисенко «Заповіт», Б. Фльц «В сосновім лісі дичка зацвіла», Л. Ревуцький «Пісня») за музично-образною гамою хорових творів композиторів світу.

Було запропоновано винайти не менше трьох творів. Кількість підібраних творів відповідали кількості зароблених балів, які враховувались простим додаванням додавалися до попередньо отриманих балів кожним учасником експерименту.

Це завдання формувального експерименту позитивно впливало на виконання подальших завдань стосовно емоційно-пізнавального стану та емоційно-когнітивного компонента, які стали безпосереднім предметом



Рис. Зміст роботи першого етапу формувального експерименту

наступного, другого етапу формувального експерименту. Запропоновані завдання виконувались під контролем викладачів з диригентсько-хорових дисциплін, а виконання та результати другого завдання були проаналізовані та зафіксовані дисертантом, організатором експериментальної роботи.

Матеріалом для оцінювання стала загальна кількість балів, яку набрав кожний учасник експериментальної групи по трьох запропонованих завданнях.

Що стосується контрольної групи, то ці студенти отримували знання у звичайних умовах навчання, зміст якого був передбачений існуючими навчальними планами, тому не мали можливості отримувати збагачену експериментальними ідеями та змістом музично-пізнавальну інформацію та додаткові шляхи розвитку власних інтелектуально-творчих можливостей. Це мало відбитись на результатах підсумкового зрізу.

Схематичне зображення змісту формувальної роботи першого етапу відображено на рисунку.

JIANG LYBYN

Kiev

MOTIVATIONAL AND COGNITIVE STAGES OF FORMATION SUB`YEKTNO-CREATIVE ACTIVITY IN FUTURE MUSIC TEACHER AND CHORAL CONDUCTOR DURING TRAINING

In the article the problem for experimental work on forming the subject-creative activity of the future teacher of music in the process of professional training, the successful resolution of the experimental tasks put forward practical confirmation of theoretical assumptions. The main components are coordinated to specify the set of diagnostic tasks using techniques required for their formation in appropriate pedagogical conditions. Considered a subject-creative activity as a key element of the educational process that requires revision, reevaluation of all components of the professional training of future teachers of music. It radically changes the very essence of his character and asking the student at the center. Consider active creative teaching methods, research problem methods, information and explanatory technologies, design methods, discussions, business games, problem consultation, forms of creative training, transition from information-explanatory training to active, developing, providing free search of students in large arrays of information.

Key words: subjective and creative activity, professional training, creative methods, technology training.

ЦЗЯН ЛИБИН

г. Киев

МОТИВАЦИОННО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ЭТАП СУБЪЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются задачи для проведения экспериментальной работы по формированию субъектно-творческой активности будущего учителя музыки в процессе профессионального обучения, успешного решения опытно-экспериментальных задач, практического подтверждения выдвинутых теоретических гипотез. Определены основные компоненты, которые согласованы для конкретизации поставленных диагностических задач с использованием необходимой мето-

Ми спостерігали великий розрив сумарних результатів між різними рівнями сформованості суб'єктно-творчої активності по першому компоненту у досліджуваних студентів експериментальної групи (результати кращі) та контрольної групи (результат гірші). Такий результат ми пояснюємо ефективним впливом запропонованих методів формування та усвідомленою вмотивованістю й зацікавленістю студентів дослідною роботою та майбутнім застосуванням отриманих результатів.

Список використаних джерел

1. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. — Чернівці : Зелена Буковина, 2008. — 440 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие / В. И. Петрушин. — М. : Академический Проект, 2006. — 400 с.
4. Реброва О. Е. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва : монографія / О. Е. Реброва. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — 295 с.

дики их формирования в соответствующих педагогических условиях. Рассмотрена субъектно-творческая активность как ключевой элемент педагогического процесса, который требует пересмотра, переоценки всех компонентов профессиональной подготовки будущего учителя музыки, который радикально меняет саму его суть и характер, ставя в центр студента. Рассматриваются активные творческие методы обучения, исследовательские проблемные методы, использование информационно-пояснительных технологий, проектные методы, дискуссии, деловые игры, проблемное консультирование, формы творческой организации обучения, переход от информационно-разъяснительного обучения к деятельностному, развивающему, обеспечение свободной поисковой деятельности студента в больших массивах информации.

Ключевые слова: субъектно-творческая активность, профессиональное обучение, творческие методы, технологии обучения.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

УДК 378.01

О. В. ШАНДИБА

м. Харків

ev25@ukr.net

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ-РОЗРОБНИКІВ ПРОМИСЛОВИХ ІННОВАЦІЙ НАЙВИЩИХ РІВНІВ НОВИЗНИ ТА МАСШТАБНОСТІ

Викладено особливості змістового і процесного компонентів ефективної методичної системи підготовки кандидатів та докторів наук, генеральних (головних) конструкторів, здатних створювати промислові інновації з найвищими рівнями новизни та масштабності. Ефективність системи перевищує існуючу у 2 рази завдяки викладанню інженерних метазнань, узагальнених законів теорії механізмів і машин, застосуванню індивідуального та проблемного навчання.

Ключові слова: кадри, вища кваліфікація, підготовка, інженерні знання, проблемно-орієнтована методика, рівень новизни інновацій, масштабність інновацій.

Існуючі системи підготовки кадрів вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук) через аспірантуру та докторантуру, орієнтовані на забезпечення вищих навчальних закладів фахівцями, які мають компетенції для науково-педагогічної діяльності, та академічних інститутів – фахівцями, здатними до виконання науково-дослідних робіт у галузі фундаментальних наук. Структура цих систем, їхні інституційні можливості та результати діяльності характеризуються достатньо високим рівнем вивченості як у теоретичному, так і у практичному вимірах. Однак, кадри, що проходять підготовку в цих системах, не завжди мають компетенції для креативного виконання інтегративних проектно-виробничих функцій зі створення великомасштабних інновацій з найвищими рівнями новизни. В той же час, країні потрібні саме такі кадри на посадах генеральних і головних конструкторів,

директорів департаментів державних і регіональних органів управління промисловістю, керівників галузевих науково-дослідних інститутів конструкторського та технологічного спрямування. У зв'язку з цим для забезпечення конкурентоздатності промисловості при переході держави до інноваційної моделі розвитку та інтеграції у Європейський Союз, потрібна нова організаційно-методична система підготовки кадрів вищої кваліфікації (КВК). Система повинна готувати кадри, які мають досвід, навички та вміння створення не тільки конкурентоздатних, але й лідерних та проривних інновацій глобального, макроекономічного та галузеутворюючого масштабу. Особливо така система потрібна для підготовки генеральних (головних) конструкторів, які мають найбільший вплив на організацію створення та реалізації великомасштабних інновацій.

Науково-методичні засади навчання та результати їх застосування для існуючих систем післядипломної підготовки КВК опубліковані у багатьох роботах [1]. Системи передбачають вивчення класичної загальної теорії механізмів і машин [2], а також галузевих методик синтезу, що традиційно використовують евристичні, еволюційні чи комбінаторні підходи до пошуку нових інженерних рішень [3]. Ці підходи не дають гарантованої можливості створення інновацій з урахуванням світових меж фундаментальних знань природничих, соціально-гуманітарних і технічних наук. Не в повній мірі відповідає потребам створення великомасштабних інновацій найвищих інноваційних рівнів і освоєння методології синтезу інженерних рішень з урахуванням нових фізичних ефектів [4]. Доказом цього є загальний низький рівень конкурентоздатності вітчизняної промисловості. Протягом останніх років в Україні розроблені методи спрямованого синтезу [5], засновані на новій системі інженерних знань [6]. Ці методи відрізняються трьохетапною процедурою визначення основних атрибутів інновацій та є алгоритмічно детермінованими, що дозволяє спрямовано синтезувати інновації заданих рівнів новизни та масштабності з урахуванням світових порогів знань, і перевести процес створення інновацій з категорії стохастичної в категорію планову. Методи передбачають застосування нової організації навчання, зміну існуючого змісту навчання та використання нової методики викладання. Основою нової організації навчання є розгалужена інтелектно-мережева структура, яка передбачає використання інформаційно-знаннєвого, матеріально-технічного та педагогічного потенціалів, що відповідають світовим порогам реалізованих та теоретично передбачених знань. Новою ланкою цієї структури є навчальний заклад (відокремлений підрозділ) післядипломної освіти нового типу – Академія (інститут) генеральних конструкторів у статусі аспірантури (докторантури), що був заснований у Державному підприємстві Інститут машин і систем як філія.

Зміст нових методів синтезу визначають метазнання, знання категорій надзагального і загального щодо техносфери та методики їх

застосування для вирішення основних задач аналізу, синтезу і систематики інновацій. Крім того, ці методи містять інформацію про поточні пороги світових знань, яка з часом змінюється, відбиваючи результати науково-технічного прогресу [9].

Новизну педагогічного підходу складає застосування індивідуальної, проблемно-орієнтованої методики навчання [7] для особливої, спеціально підібраної категорії слухачів, що мають відповідні особистісні характеристики, набуті у процесі отримання базової освіти компетенції, вивірені життєві орієнтири та мотивацію [8]. Разом з тим, незважаючи на актуальність, на сьогодні в опублікованій літературі не висвітлене одне з важливих практичних питань, що пов'язане із застосуванням нової системи підготовки КВК – питання оцінки її потенційних можливостей при навчанні слухачів новим методом створення промислових інновацій з найвищими рівнями новизни і масштабності.

Мета статті полягає в теоретико-практичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методичної системи підготовки інженерних кадрів вищої кваліфікації (кандидатів та докторів наук) – творців промислових інновацій найвищих рівнів новизни та масштабності.

Виявлення впливу системи навчання новим методом спрямованого синтезу техніки на рівні новизни і масштабності промислових інновацій проводилося шляхом постановки та проведення комплексного порівняльного експерименту.

Порівняльний експеримент передбачав визначення та співставлення показників новизни і масштабності інновацій на першому – науково-дослідному етапі інноваційно-інвестиційного циклу, на якому задаються характеристики інновацій, отриманих при застосуванні нової та традиційних систем.

Показник рівня новизни визначався за методикою, наведеною в роботі [9], згідно з якою виділяються 7 рівнів, що утворюються характеристиками відносної новизни принципу дії (технологією) та елементної бази (конструкцією) об'єкта. Рівні новизни утворюють комбінації зазначених параметрів, приймаючи значення із ряду: архаїчний (А),

старий (С), новий (Н) і піонерський (П) відповідно. Показник рівня масштабності технічного рішення встановлювався за місцем в ієрархічній системі елементів техносфери [10].

Оцінка показників інновацій проводилась у двох групах розробників. Першу – експериментальну групу склали здобувачі, аспіранти та докторанти Державного підприємства Інститут машин і систем, які пройшли підготовку за новою системою інженерних знань і оволоділи методологією спрямованого синтезу інновацій. Другу – контрольну групу склали аспіранти та докторанти різних наукових організацій України і Росії, які автореферати дисертацій відповідного профілю направляли для отримання відгуку в зазначений інститут протягом 2005–2010 рр. Для другої групи була застосована багатофакторна рандомізація наукових розробок.

Для забезпечення необхідної достовірності результатів експерименту, кількість розробок у експериментальній та контрольній групах була прийнята 25 та 50 відповідно.

За результатами експерименту побудовано гістограми розподілу і визначено середньоарифметичні значення показників рівнів новизни та масштабності.

На рис. 1 наведені гістограми розподілу значень рівнів новизни інновацій, створених авторами дисертаційних досліджень експериментальної та контрольної груп відповідно.

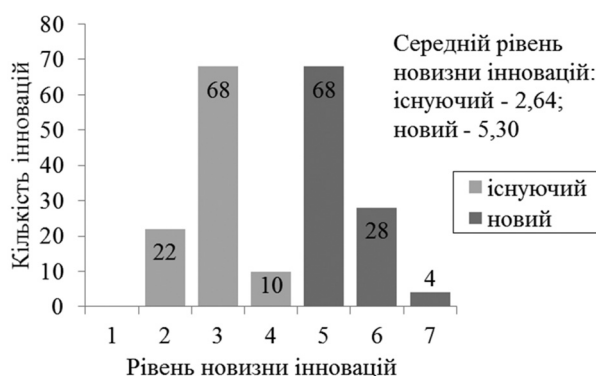


Рис. 1. Розподіл інновацій за рівнями новизни

На рис. 2 наведені гістограми значень рівнів масштабності інновацій.

На рис. 2 буквами позначені ієрархічні рівні елементів техносфери: ЕД – елементи деталі, Д – деталі, КВ – кінематичні вузли,

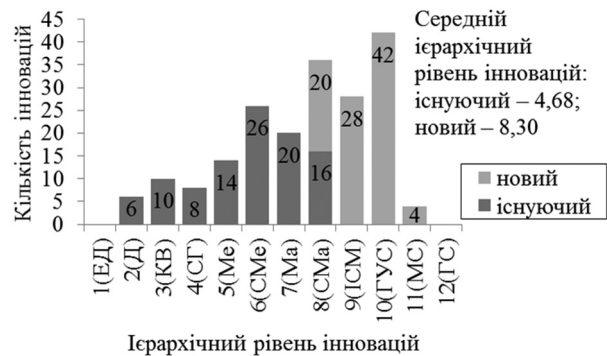


Рис. 2. Розподіл інновацій за ієрархічними рівнями техносфери (масштабністю)

СГ – структурні групи, Ме – механізми, СМе – системи механізмів, Ма – машини, СМа – системи машин, ІСМ – інтегральні системи машин, ГУС – галузеутворюючі системи, МС – макроекономічні системи, ГС – глобальні системи.

З наведених рисунків видно, що середнє значення рівня новизни інновацій, створених із застосуванням нової системи навчання, є удвічі більшим за значення середнього рівня інновацій, створених із застосуванням традиційних методів.

Ієрархічний рівень (рівень масштабності) розробок у експериментальній групі перебільшує зазначений показник у контрольній групі на 3,6 градації, тобто, в 1,77 рази.

Рівень новизни інновацій впливає на рівень рентабельності їх виробництва та експлуатації у ступеневій залежності з показником ступеня більше 2-х. Таке збільшення рівня рентабельності інновацій зі зростанням рівня їхньої новизни пояснюється принциповими змінами технології шляхом переходу до трудо- та енергозбереження, а також можливістю уніфікації елементної бази.

Збільшення масштабності інновацій означає можливість збільшення виробництва продукції.

На підставі наведеного порівняльного аналізу нової та традиційної системи навчання можна стверджувати про принципову можливість і необхідність переходу до нової стратегії інноваційного розвитку промисловості України, що передбачає впровадження лідерних і проривних інновацій великої масштабності замість поліпшувачих і дрібних. Така стратегія дозволить істотно збільшити

потенціал інноваційного розвитку промисловості і покращити структуру промислового виробництва за рахунок збільшення частки наукоємної продукції. При її реалізації можуть бути застосовані також нові підприємницькі стратегії і нова спеціалізація виробництва.

Вид системи післядипломної підготовки кадрів вищої кваліфікації та зміст навчальних дисциплін, який освоюють слухачі Академії генеральних конструкторів, суттєво впливають на їхню здатність створювати інновації з потрібними рівнями новизни і масштабності.

Нами запропонована методична система підготовки кандидатів і докторів наук технічного профілю, яка передбачає навчання методу спрямованого синтезу промислових інновацій і ґрунтується на новій системі сучасних інженерних знань. Методична система є ефективним засобом підвищення рівня новизни і масштабності створюваних інновацій: експериментально встановлене підвищення рівня новизни промислових інновацій у 2 рази, а рівня масштабності – у 1,77.

Зростання рівнів новизни і масштабності інновацій одночасно при заміні традиційних стохастичних процесів їх створення на регулярні і плановані може бути основою нової стратегії інноваційного розвитку промисловості України, орієнтованої на технологічне лідерство.

Подальші розвідки можуть бути спрямовані на диференціацію досвіду у галузевому та функціональному аспектах інноваційної діяльності та навчання.

О. SHANDYBA
Kharkiv

THE EXPERIENCE IN TRAINING OF ENGINEERING HIGHLY QUALIFIED AS DEVELOPERS OF INDUSTRIAL INNOVATION OF THE HIGHEST LEVELS OF INNOVATION AND SCALE

The article is shown the features of meaningful and effective methodical system of training of candidates and doctors of science, general (main) designers, who can create the industrial innovations with the highest levels of innovation and scale. The effectiveness of the system is increased 2-fold due to the teaching of engineering metaknowledge, generalized laws of the theory of mechanisms and machines, using of individual and problem-based learning.

Key words: cadre, high qualification, training, engineering knowledge, problem-oriented methodology, level of innovation's novelty, scale of innovation.

Список використаних джерел

1. Шандиба О. В. Методична система навчання технічних дисциплін генеральних конструкторів у післядипломній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шандиба О. В. — Харків, 2010. — 217 с.
2. Артоболевский И. И. Теория механизмов и машин / И. И. Артоболевский. — М. : Наука, 1985. — 686 с.
3. Кожевников С. Н. Теория механизмов и машин / С. Н. Кожевников. — М. : — Машиностроение, 1973. — 592 с.
4. Половинкин А. И. Теория проектирования новой техники (закономерности техники и их применение) / А. И. Половинкин. — Волгоград : Эвристика, 1990. — 164 с.
5. Сорокин В. Ф. Направленный синтез гибких технологических систем высокой и сверхвысокой производительности / В. Ф. Сорокин, Н. Э. Тернюк // Вопросы проектирования и производства конструкций летательных аппаратов. Спец. вып. «Новые технологии в машиностроении». — Х. : НАКУ«ХАИ», 2008. — № 3 (54). — С. 110—115.
6. Тернюк Н. Э. Новая система инженерных знаний как основа инновационного развития стран, регионов и отраслей / Н. Э. Тернюк // Социология ноосферного региона. Материалы международной научно-практической конференции «Запорожье и Запорожская область на пути к ноосферной цивилизации», 23–25 ноября 2012 г. — Москва-Запорожье. — С. 20—28.
7. Нуртазин С. Т. Инновационный метод «проблемно-ориентированного обучения» / С. Т. Нуртазин, Ж. М. Базарбаева // Успехи современного естествознания. — 2013. — № 5. — С. 112—114.
8. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навчальний посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Х. : Колегіум, 2006. — 222 с.
9. Тернюк М. Е. Оцінка інноваційного рівня продукції / М. Е. Тернюк, Ю. В. Копійченко, І. А. Дмитрук, Є. Л. Бахнова // Сборник научных трудов 11-й Международной конференции «Физические и информационные технологии». — Х. : 2005. — С. 341—343.
10. Шандыба Е. В. Технические дисциплины в составе теории техносферы и унифицированная структура их содержания / Е. В. Шандыба, Н. Э. Тернюк // Материалы XIV международной заочной научно-практической конференции Научная дискуссия: «Вопросы педагогики». Москва, 13 июня, 2013. — М. : Международный центр науки и образования, 2013. — С. 192—196.

Е. ШАНДЫБА

г. Харьков

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ-РАЗРАБОТЧИКОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ИННОВАЦИЙ НАИВЫСШИХ УРОВНЕЙ НОВИЗНЫ И МАСШТАБНОСТИ

Изложены особенности содержательного и процессного компонентов эффективной методической системы подготовки кандидатов и докторов наук, генеральных (главных) конструкторов, способных создавать промышленные инновации с наивысшими уровнями новизны и масштабности. Эффективность системы повышается в 2 раза благодаря преподаванию инженерных метазнаний, обобщенных законов теории механизмов и машин, применению индивидуального и проблемного обучения.

Ключевые слова: кадры, высокая квалификация, подготовка, инженерные знания, проблемно-ориентированная методика, уровень новизны инноваций, масштабность инноваций.

Стаття надійшла до редколегії 17.06.2015

УДК 37.02.016 : 91

Т. С. ЯПРИНЕЦЬ

м. Полтава

japrinez_0884@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються психолого-дидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів середнього шкільного віку у процесі навчання географії. Аналізується процесуальний компонент навчання у філософії, психології, дидактиці в цілому та методиці навчання географії зокрема. Висвітлюються психологічні і дидактичні механізми формування знань учнів, різні способи їх засвоєння. Обґрунтовується провідна роль пізнавального інтересу школярів у процесі навчання географії. Наводяться приклади використання досліджень педагогічної психології у методиці навчання географії.

Ключові слова: педагогічна психологія, методика навчання географії, формування знань, навчально-пізнавальна діяльність.

Навчальне пізнання, що здійснюється у процесі учіння протікає за законами психології засвоєння знань людиною, тому ефективне навчання можливе лише на основі розуміння психолого-педагогічних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Методичні дослідження, спрямовані на розвиток і організацію такої діяльності на уроках географії, ґрунтуються на інформаційному базисі педагогічної і вікової психології щодо психофізичних особливостей учнів основної школи. Незважаючи на те, що у педагогічній психології радянського часу було розроблено ряд концепцій учіння, авторами найвідоміших із яких є Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Занков, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Є. М. Кабанова-Меллер,

Н. О. Менчинська та ін., проблематика організації навчально-пізнавальної діяльності школярів не втратила своєї актуальності і на сьогодні. У сучасних умовах оновлення змісту освіти та модернізації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу потребує подальших досліджень теоретичне підґрунтя процесу навчання географії та його врахування у предметній методиці й практичній діяльності вітчизняних педагогів.

Мета статті полягає у з'ясуванні психолого-дидактичних засад організації навчально-пізнавальної діяльності учнів середнього шкільного віку у процесі навчання географії.

У філософії при дослідженні сутності процесу навчання вчені спираються на матеріалістичну теорію пізнання. Виходячи з неї,

процес навчання є різновидом пізнавального процесу, який відбувається в умовах пізнання – наближення і осягнення істини. Відповідно до цього, навчання являє собою пізнання об'єктивного світу, а учні, навчаючись, пізнають навколишній світ, роблять «відкриття» нових знань, що є стрибком у розумовому розвитку, котрий відбувся з зв'язку з цим «відкриттям» [6, 145]. Ми виходимо з того, що «у процесі навчальної діяльності дидактична взаємодія вчителя і учня забезпечує засвоєння знань учнями у готовому вигляді, без доказів і обґрунтувань, а у процесі пізнавальної – відбувається цілеспрямоване активне відображення об'єктивного світу у свідомості школярів» [2, 65].

Змісту активної діяльності учнів під час вивчення предмету значної уваги приділено в працях В. О. Сухомлинського. За його образним висловлюванням: «активна діяльність – це ніби місток, що сполучає мову й думку» [10, 470]. У психології встановлено (О. М. Леонтьєв), що будь-які психічні структури формуються в активній діяльності людини. У формі нейтрально-пасивного сприймання не можна сформуванати ні міцних знань, ні гнучких умінь, ні глибоких переконань [10, 17]. Тому в методиці навчання географії важливо дотримуватися принципу активної пізнавальної діяльності учнів у роботі над змістом знань, вироблення суб'єктної позиції у процесі навчання географії. Цей принцип реалізується поєднанням завдань різної складності – репродуктивних і творчих та організацією проблемного навчання, яке формує учня як активного суб'єкта пізнання. Теоретичне обґрунтування і приклади використання проблемного підходу наводяться в монографії О. М. Топузова «Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика» [13].

У фаховій методиці процес навчання складається з таких компонентів:

- 1) зміст навчання (навчальний предмет), у якому знання є систематизованими для засвоєння учнями;
- 2) діяльність учителя, котра полягає у викладанні змісту предмета, в організації діяльності учнів, у керівництві їхніми самостійними навчальними заняттями;
- 3) діяльність учнів [15, 45].

Особливістю шкільної географії як навчального предмету є її міждисциплінарний характер та методологія, яка охоплює широкий спектр від природничих до суспільних наук, водночас це зумовлює високий пізнавальний потенціал шкільних географічних курсів та підвищену увагу до формування міжпредметних асоціацій.

Необхідність комплексної реалізації усіх компонентів процесу навчання обумовлює його освітню, розвиваючу і виховну функції. Детальніше розглянемо розвиваючу функцію, яка забезпечує створення оптимальних умов для розвитку учня з урахуванням його індивідуальних та вікових особливостей. У психології різні вчені по-своєму виділяють ознаки розвитку:

- за здатністю індивіда мислити від абстрактного до конкретного (П. П. Блонський);
- за здатністю досягати у короткий термін високого рівня знань (Н. О. Менчинська);
- за умінням використання знань у різних ситуаціях (Ю. О. Самарін);
- за оволодінням прийомами розумової діяльності (Є. М. Кабанова-Меллер);
- за здатністю пізнання сутності явищ, вирішення практичних завдань, пов'язаних з матеріальним впливом на навколишнє (Л. В. Занков);
- за здатністю теоретично мислити (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов).

У працях Н. О. Менчинської [9] розкриваються психологічні механізми засвоєння знань в аспекті взаємодії між процесами аналізу, синтезу, узагальнення й абстрагування. Ряд психологів підкреслюють провідну роль при цьому узагальнення, яке, на думку Є. М. Кабанової-Меллер, більшою мірою залежить від методики навчання [7, 59]. Питання узагальнення у зв'язку із засвоєнням учнями географічних понять розглядалося свого часу в працях А. В. Даринського (1947), А. Е. Бібік (1958), Є. М. Кабанової-Меллер (1968), які під узагальненням розуміють виокремлення загального в заданих предметах чи явищах. Цим загальним може бути ознака чи частини, елементи тощо.

У методиці навчання географії використовують різні способи узагальнення при фор-

муванні нових знань. Проте, на нашу думку, найбільшого поширення набула організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, що передбачає пошук спільних і відмінних рис у характеристиці географічних об'єктів, що вивчаються. Одним із найпоширеніших методичних прийомів при цьому є складання узагальнюючих текстових таблиць із порівняннями. Наприклад, порівняння природних зон, океанів, річок, країн, географічного положення тощо. Часто такі пізнавальні завдання виконуються за типовими планами-характеристиками об'єктів, а у висновку до таблиці акцент робиться на виявленні спільних і відмінних рис. В останні роки вчителі-новатори для вираження відносин між географічними поняттями та об'єктами почали застосовувати елементи логіки у вигляді діаграми Венна [16], що на наш погляд, сприяє фундаменталізації навчання та розвитку творчого мислення учнів.

А. В. Даринський свого часу розглядав процес навчання як науковий пізнавальний процес, у результаті якого учні проходять шлях від живого споглядання до абстрактного мислення і від абстрактного мислення до практики [5, 53–54]. Яскравим прикладом такого підходу є формування поняття «клімат» з використанням кліматичних діаграм. Спочатку учні в 6-му класі за результатами власних спостережень за погодою вчать їх узагальнювати у вигляді побудови графіків зміни температури та діаграм опадів (за місяць), потім у 7-му – з використанням прийомів абстракції розпізнають їх на кліматодіаграмі (яка показує річний хід температури і опадів) та, визначаючи типи клімату за наведеними кліматодіаграмами, застосовують отримані знання на практиці.

Географія як наука зароджувалася на базі краєзнавства, тому одним із найважливіших напрямків роботи по формуванню знань та умінь на уроках географії є використання краєзнавчого підходу, під яким розуміють встановлення зв'язку географічного матеріалу, що вивчається з тими знаннями, які набуваються внаслідок дослідження рідного краю. При цьому за логікою передачі та сприйняття інформації домінує індуктивний підхід до організації навчально-пізнавальної

діяльності учнів, що сприяє доступності та міцному засвоєнню основ наук. У свій час фундатор української географічної науки і освіти академік Степан Рудницький радив починати з географічного вивчення свого краю – з *краєзнавства*. А вже після цього і на основі краєзнавства має здійснюватись вивчення *початкової географії України*. У багатьох країнах світу початкову географію своєї держави викладають вже у початкових класах загальноосвітньої школи, а формування в свідомості учнів науково-об'єктивної картини рідного краю і своєї країни є головною метою навчання географії. Зокрема, у Великобританії в екзамені на сертифікат про середню освіту спеціальний розділ присвячено місцевій географії [8, 238]. Західні географи-методисти навіть розробили своєрідну класифікацію країн на підґрунті переважання патріотичних, космополітичних, загальноцивілізаційних та інших аспектів. Наприклад, в Ізраїлі різко домінують патріотичні цілі й ідея «малої батьківщини», в Китаї провідною ціллю навчання географії є посилення патріотичного виховання й любові учнів до своєї «малої» і «великої» Батьківщини [8, 12–13].

Науковцями кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка розроблено тематично-поурочне планування факультативного курсу «Фізична географія Полтавщини і Полтави» в інтеграції з базовим курсом «Фізична географія України» [3, 147]. До складу навчально-методичного забезпечення даного курсу ввійшов географічний атлас «Полтавська область. Моя мала батьківщина» і навчальний посібник «Географія своєї області. Полтавщина» для організації самостійної пізнавальної діяльності учнів 8–9 класів при роботі з регіональним атласом. Апробацію курсу здійснювали вчителі міста й області. Зокрема, вчитель географії Морозова Г. Л. розробила методичний посібник, в якому представлено досвід інтегрованого вивчення фізичної географії України і Полтавської області. Оскільки учні спочатку вивчають тему на уроці географії у 8 класі, а потім її конкретизують під час вивчення географії своєї області (приклад дедуктивного підходу до організації пізнавальної діяльнос-

ті), тому, з метою встановлення міжкурсових зв'язків, після оголошення теми уроку Морозова Г. Л. ділить дошку на дві частини. На першій ведеться запис того, що учні пригадують із вже вивченого з даної теми в курсі географії України, на другій – встановлюється, що нового дізнаються про Полтавщину на цьому уроці.

Навчання географії формує інтелект учня, сприяючи розумовому його розвитку – складному і тривалому психологічному процесу. Психологи зазначають, що людина розвиває свої психологічні функції лише у діяльності, метою якої є планомірний і направлений психічний розвиток індивіда у формі спільної діяльності учителя та учня, тобто навчання є ефективним за умови, коли передує розвитку. Психологічні особливості засвоєння знань обумовлені нейрофізичними процесами головного мозку. З точки зору психології, у процесі навчання, перш за все, відбувається засвоєння знань – перехід соціального досвіду у внутрішній план, у психічні новоутворення особистості, тобто інтеріоризація. Давидов В. В. пояснює цей процес як перехід вищої психічної функції із зовнішнього соціального плану до внутрішнього індивідуального плану її здійснення [4, 24]. Отже, засвоєння знань виступає як внутрішній процес, а сам процес навчання – як процес управління цим засвоєнням [6, 147]. О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, В. М. Самойленко у своїх публікаціях зазначають, що однією із умов свідомого засвоєння учнями навчального матеріалу є активізація пізнавальної діяльності, тобто школярі повинні не просто здобувати й запам'ятовувати певну суму знань, а й вчитися аналізувати, порівнювати, узагальнювати та самостійно розкривати причинно-наслідкові зв'язки. Пізнавальні можливості школярів належать до основних чинників процесу навчання та безпосередньо впливають на цілі, зміст і характер навчально-пізнавальної роботи. Пізнавальні особливості учнів зумовлюють також міру розвитку їхніх інтересів, цікавості до учіння географії, а емоційно-ціннісні орієнтації детермінуються мотиваційною сферою [12, 63–64].

Рушійною силою пізнання є мотиви учнів, їх ставлення до навчання. У системі психологічних понять, мотив – психічне явище,

котре спонукає до дії і формується на основі потреб. Л. В. Загрековата В. В. Ніколіна стверджують, що для того, щоб в учня було бажання вчитися, він повинен відчувати потребу в знаннях, інтерес до них, розуміти сенс навчання. Мотив навчання – це спрямованість учня на навчально-пізнавальну діяльність, а їх формування є предметом цілеспрямованої спільної діяльності вчителя і учнів [6, 153–154]. Розвиток мотивів навчання відбувається двома шляхами, стверджує Н. Ф. Тализіна: через засвоєння учнями суспільного сенсу навчання і через саму діяльність навчання школяра, котра повинна чимось його зацікавити. Її дослідження показали, що пізнавальні інтереси учнів суттєво залежать від змісту навчання, його проблемності і способу розкриття навчального предмету [11, 166–169].

Сутність мотивації пізнавальної діяльності на уроках географії розкриті у працях Б. О. Чернова і В. П. Корнеєва, які вбачають її у наступному: «Формування пізнавальних інтересів в учнів підлягає загальному порядку формування психічної діяльності: спочатку для збудження пізнавального інтересу необхідна конкретна предметна дія певної особи в певній обстановці, потім узагальнений, але розгорнутий певний тип дії – пошуки наукової істини, і, нарешті, дія, яка, розгортається цілком самостійно і потребує тільки зовнішнього поштовху – специфічного умовного подразника у вигляді наукового завдання, запитання» [14, 15].

З точки зору вікових особливостей школярів прояв певних рис пізнавального інтересу розглядає у своїх працях Б. П. Бархаєв. Він наголошує на тому, що пізнавальні інтереси учнів основної школи забезпечують їм високу активність у навчальному процесі і в пошуку додаткової інформації з важливих для них питань. Своїм пізнанням підлітки нерідко випереджають проходження програмного матеріалу і можуть використовувати інформацію, котру здобули самостійно. Це викликає у них почуття самоповаги і зміцнює їх пізнавальний інтерес [1, 266]. Учителі географії використовують цю вікову особливість, задаючи учням випереджальні завдання або спираються на їх побутову уяву під час вивчення нового матеріалу на уроці.

Таким чином, пізнавальний інтерес відіграє провідну роль у формуванні знань через спрямування особистості на постійний пошук інформації. Разом із пізнавальним інтересом зароджується і пізнавальна активність учнів, яка має такі ознаки, як: вибірковість, усвідомленість (здатність школярів поєднувати навчально-пізнавальну діяльність з життєвими планами і перспективами), результативність. Усвідомленість, як ознака пізнавальної активності, актуалізується внаслідок соціальних мотивів навчальної діяльності – бажання бути корисним суспільству, відповідальність та почуття обов'язку перед колективом, суспільством, батьками. Зокрема, вивчення географії в основній школі завершується знайомством з галузями господарства країни в курсі економічної і соціальної географії України, що створює оптимальні умови для здійснення профорієнтаційної роботи, мотивує на вивчення програмного матеріалу. Прикладом здійснення такої навчально-пізнавальної діяльності є завдання по визначенню галузей господарства, в яких зайняті батьки учнів класу, а потім на уроці розраховується галузева структура зайнятості в своєму населеному пункті (на прикладі класу або паралелі). Для аналізу зрушень у структурі зайнятості учні можуть зібрати інформацію, як змінювалась зайнятість у родині з поколіннями. Порівнюючи сучасну структуру зайнятості економічно активного населення України із розвинутими країнами, вчитель пропонує школярам спрогнозувати, в якій сфері зайнятості в перспективі будуть створюватися нові робочі місця, а яким галузям загрожує структурне безробіття? На цьому прикладі показана реалізація мотиву перспективного спонукання до навчальної діяльності, оскільки учні усвідомлюють корисність географічних знань для вибору майбутньої професії.

Отже, аналізуючи психолого-педагогічну літературу та практику організації навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроках географії можна стверджувати, що врахування психологічних особливостей учнів – одна із умов ефективного навчання географії. Спільною рисою досліджень педагогічної психології радянського часу та сучасності

стала увага до проблеми співвідношення навчання і розумового розвитку учнів, завдяки чому у вітчизняній педагогіці утвердилось ставлення до процесу формування знань як до найважливішої умови розумового розвитку учнів. Саме психологами була доведена правомірність того, що знання формуються, а не утворюються, тому в методиці навчання географії традиційно велика увага приділяється організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів та вироблення суб'єктної позиції. На уроках географії відбувається розвиток пізнавальних інтересів та пізнавальної активності учнів, важливе значення при цьому відіграють усвідомленість та соціальні мотиви навчання, що відповідає психологічним особливостям учнів середнього шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бархаев Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бархаев. — СПб. : Питер, 2007. — 448 с.
2. Бондар В. І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 262 с.
3. Булава Л. М. Факультативний курс «Фізична географія Полтавщини і Полтави» / Л. М. Булава, О. М. Мащенко, А. Г. Косенко // Географія та екологія Полтави : матеріали Всеукр. науково-практ. конф., 25.04.2008 р. / М-во освіти і науки України, Полтавський держ. пед. університет імені В. Г. Короленка. — Полтава : Верстка, 2008. — С. 147—151.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
5. Даринский А. В. Методика преподавания географии / Анатолий Викторович Даринский. — М. : Просвещение, 1966 — 391 с.
6. Загрекова Л. В. Дидактика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. — М. : Высш. шк., 2007. — 383 с.
7. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Просвещение, 1968. — 288 с.
8. Максаковский В. П. Преподавание географии в зарубежной школе / В. П. Максаковский. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 368 с.
9. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
10. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Вища школа, 2006. — 606 с.
11. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательский центр «Академия», 1998. — 288 с.

12. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. — К. : Картографія, 2012. — 512 с.
13. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : монографія / О. М. Топузов. — К. : Фенікс, 2007. — 304 с.
14. Чернов Б. О. Методи навчання географії у школі: посіб. для вчителів / Б. О. Чернов, В. П. Корнеєв; за ред. А. М. Алексюка та А. Й. Сиротенка. — К. : Рад. шк., 1986. — 174 с.
15. Шипович Є. Й. Методика викладання географії : навчальний посібник для студентів географічних факультетів університетів / Є. Й. Шипович. — К. : Вища школа, 1981. — 174 с.
16. Яськова А. О. Кругові діаграми Ейлера та Венна в шкільному курсі географії / А. О. Яськова // Географія. Все для вчителя! — 2012. — № 9. — С. 12—14.

T. YAPRYNETS

Poltava

PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC BACKGROUND OF TEACHING AND LEARNING OF PUPILS AT LESSONS OF GEOGRAPHY AT BASIC SCHOOL

The article describes the psychological and didactic principles of organization of teaching and learning of pupils of secondary school age in learning geography. It analyzes the procedural component of training in philosophy, psychology and didactics in general and geography in particular. The research highlights psychological and didactic mechanisms of students' knowledge, and different ways of learning. The world substantiates the leading role of cognitive interest of students in learning geography. It also gives the examples of the use of research methods in educational psychology while learning geography.

Key words: pedagogical psychology, methods of teaching geography creation of knowledge, training and educational activities.

T. С. ЯПРИНЕЦЬ

Полтава

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются психолого-дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности учащихся среднего школьного возраста в процессе обучения географии. Анализируется процессуальный компонент обучения в философии, психологии, дидактике в целом и географии в частности. Освещаются психологические и дидактические механизмы формирования знаний учащихся, различные способы их усвоения. Обосновывается ведущая роль познавательного интереса школьников в процессе обучения географии. Приводятся примеры использования исследований педагогической психологии в методике обучения географии.

Ключевые слова: педагогическая психология, методика обучения географии, формирование знаний, учебно-познавательная деятельность.

Стаття надійшла до редколегії 17.08.2015

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАРАНЕЦЬ Інна Володимирівна, асистент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

БАРАНОВСЬКА Валентина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

БАРБАРА Олександр Миколайович, студент V курсу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

БАРКАСІ Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БЕРЕГОВА Марія Ігорівна, старший лаборант кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

БЛУДОВА Юлія Олександрівна, викладач кафедри педагогіки та психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

БОРСУК Микола Петрович, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ВОЛОШЕНКО Марина Олександрівна, викладач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

БОРНИК Марія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ГАЛУЩЕНКО Вікторія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ГВОЗДІЙ Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

ГОНЧАР Наталія Петрівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ГРИЦЮК Лідія Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

ДУДУКАЛОВА Олександра Сергіївна, аспірантка, викладач кафедри економіки підприємства Бердянського державного педагогічного університету.

ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА Леніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри освітнього менеджменту та педагогіки Маріупольського державного університету.

ЗУБИК Людмила Володимирівна, старший викладач кафедри обчислювальної техніки Національного університету водного господарства і природокористування.

ІВАНІКІВ Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Я. Франка.

КИСЛИЧЕНКО Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КЛЄБА Анна Іванівна, викладач кафедри інформатики Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

КЛИНДУХ Тетяна Іванівна, аспірантка, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

КНЯЖЕВА Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

КОЗЯР Микола Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства і природокористування.

КОЙЧЕВА Тетяна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

КОРНЕЩУК Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович, кандидат педагогічних наук, викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

КОРОТКІХ Михайло Анатолійович, доцент кафедри розвідки Одеської військової академії.

КОЧУБЕЙ Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства і природокористування.

КОШАРА Юлія Миколаївна, викладач кафедри сучасних мов Національного універси-

тету кораблебудування імені адмірала Макарова.

КРАМАРЕНКО Алла Миколаївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету.

КУРІЛОВА Валентина Іванівна, кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

КУХАРЧУК Ірина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

КУХАРЧУК Роман Павлович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізикоматематичної освіти та інформатики Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ЛІТВІНОВА Ольга Вікторівна, викладач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЛОПАТІНА Ганна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

ЛУЦЕНКО Олена Володимирівна, здобувач кафедри управління та роботи з персоналом Національної академії внутрішніх справ, м. Київ.

ЛЯКІШЕВА Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи, декан педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

МАКАРЕНКО Ірина Євгенівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

МЕЛЬНИК Олексій Сергійович, кандидат технічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

МЕЛЬНІЧЕНКО Тетяна Василівна, викладач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

МОЗОЛЮК-КОНОВАЛОВА Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

МХИТАРЯН Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

НАХАЄВА Ярина Михайлівна, старший лаборант кафедри іноземних мов з медичною термінологією Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського.

ПАВЛОВА Олена Геннадіївна, викладач кафедри педагогіки та психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

ПАРФАНОВИЧ Іванна Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва та соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ПАТИК Юлія Вікторівна, асистент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету.

ПОТАПЧУК Тетяна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету.

ПУСТОВОЙТ Петро Андрійович, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РЕДЬКО Сергій Юрійович, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

РОМАНИШИНА Оксана Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

САВІНОВА Наталія Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

САЙКО Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

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 та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СІ Даофен, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

СІДУН Мар'яна Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

СІЧКО Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТЕЛЬМАХ Ніна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

СТОЛЯР Валентина Антонівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

ТІТОВА Ганна Віталіївна, старший викладач кафедри спортивних ігор Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

ЦВЕТКОВА Ганна Георгіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

ЦЗЯН Лібін, аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

ШАНДИБА Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри маши-

нобудування та ремонту машин Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

ЩАСЛИВИЙ Сергій Миколайович, викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

ФІЛІППЄВА Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

ЯПРИНЕЦЬ Тетяна Сергіївна, начальник навчально-методичного відділу, старший викладач кафедри географії та краєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

В сборнике научных трудов собраны статьи, посвящены актуальным проблемам педагогической науки. Содержание статей изложено в рамках тематического направления сборника: «Проектирование и развитие профессионально успешной личности в условиях учебно-воспитательной среды университета». В частности рассмотрены вопросы компетентности будущих учителей, поведения разного типа, профессиональной успешности, использования технологий в учебном заведении.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, а также всем, кто интересуется педагогической наукой.

The collection of scientific works includes articles dedicated to topical issues of pedagogy. The content of the articles is given within the thematic focus of the collection: «Design and development of a professionally successful personality in terms of educational environment of a university». Particularly such issues as competence of future teachers, behavior of various types, professional success, and use of technologies in an educational establishment and so on are investigated.

The publication is addressed to scientists, teachers, teachers-methodologists as well as to all those interested in pedagogical science.

Die Sammlung von wissenschaftlichen Arbeiten enthält die Artikel zu aktuellen Themen der Pädagogik. Der Inhalt der wissenschaftlichen Aufsätze ist im Rahmen der folgenden thematischen Fachrichtung zusammengestellt: «Projektierung und Entwicklung der beruflich erfolgreichen Person unter den Bedingungen von Erziehungs- und Bildungsumfeld der Universität». Insbesondere sind solche Fragen wie Kompetenz der zukünftigen Lehrer, verschiedene Arten von der Benennung, der berufliche Erfolg, Einwendung von Technologien in der Lehranstalt etc. berücksichtigt.

Die Ausgabe ist an Wissenschaftler, Lehrer, Lehrer-Methodiker, sowie an alle, die sich für Pädagogik interessieren, gerichtet.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

WISSENSCHAFTSBLATT

NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN

MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (50), вересень 2015

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 37,2.

Тираж 100 пр. Зам. № 1402-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:

Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського

54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15

e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.