

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2(41)

Ужгород – 2017

ISSN 2524-0609

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 2 (41)

Редакційна колегія

Головний редактор:

Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Заступник головного редактора:

Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «УжНУ»

Відповідальний за випуск:

Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Члени редколегії:

Козловська І.М. доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «УжНУ»

Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «УжНУ»

Шандор Ф.Ф. доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціології і соціальної роботи, ДВНЗ «УжНУ»

Букач М.М. доктор педагогічних наук, професор, Миколаївський національний університет ім.В.О.Сухомлинського

Мешко Г.М. доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

Товканець Г.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, Мукачівський державний університет

Кіш Янош, доктор психології, професор, Дебреценський університет, Угорщина

Норман Джудіт, доктор соціальної роботи, професор, Університет Брігам Янг, США

Рецензенти:

Янкович О.І. доктор педагогічних наук, професор

Вегеш М.М. доктор історичних наук, професор

Адреса редакції:

88017, м.Ужгород, вул.Університетська, 14, факультет суспільних наук, кімн.218,
тел.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua

Офіційний сайт збірника: <http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6>

Засновник і видавець збірника наукових праць – Ужгородський національний університет.

Адреса: 88000, м.Ужгород, площа Народна, 4.

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., виходить двічі на рік.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

Збірник наукових праць перереєстровано як друковане періодичне видання, включене до переліку наукових фахових видань України, галузі науки – педагогічні, що затверджений Наказом МОН України від 09.03.2016 р. № 241 (додаток 9, позиція 78).

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
протокол №14 від 21 листопада 2017 року

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC HERALD OF
UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 2 (41)

Uzhhorod – 2017

ISSN 2524-0609
УДК 371; 378; 364

Scientific Herald of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». – 2017. – Issue 2 (41)

Editorial Board

Editor-in-Chief:

Kozubovska Iryna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogy of Higher School, Uzhhorod National University*

Deputy of Editor-in-Chief:

Bartosh Olena. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University*

Editor of the issue:

Opachko Magdalyna. *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogy of Higher School, Uzhhorod National University*

Members of Editorial Board

Kozlovska Iryna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University*

Starosta Volodymyr. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University*

Shandor Fedir. *Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Sociology and Social Work Department, Uzhhorod National University*

Bukach Mykola. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mykolaiv National University named after V. Sukhomlynsky*

Meshko Galyna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk*

Polischuk Vira. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Social Pedagogics and Social Work Department, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Gnatyuk*

Tovkanets Ganna. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education, Mukachevo State University*

Kiss Janos. *Doctor of Psychology, Professor, University of Debrecen, Hungary*

Norman Judith. *Doctor of Social Work, Professor, Brigham Young University, the USA*

Reviewers:

Yankovych O. *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor*

Vegesh M. *Doctor of Historical Sciences, Professor*

Editorial address:

88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14, Faculty of Social Sciences, room 218,
tel.: +38 (0312) 64-03-14, e-mail: f-susp@uzhnu.edu.ua

Official website: <http://libuzhnu.brinkster.net/cat4.aspx?seria=6>

Founder and publisher of collection of scientific articles – Uzhhorod National University.
Address: 88000, Uzhhorod, Narodna square, 4.

The series of scientific articles has been published since March 1998, is published twice a year.

State registration certificate series KV № 7972 dated by October 9, 2003

Collection of scientific articles is re-registered as a printed periodical edition, included in the list of scientific professional editions of Ukraine, the field of science – Pedagogy, approved by the Order of Ministry of Education of Ukraine dated by 09 March 2016, № 241 (annex 9, position 78).

Recommended to publication by the Scientific Council of Uzhhorod National University,
record №14 from November 21, 2017

ЗМІСТ

Андрієвська Віра. ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STEAM-ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	11
Бартош Олена, Баторі-Тарці Зіта. СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В УГОРЩИНІ	15
Басай Надія. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	20
Бенедисюк Марія. ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД У ФІЗИЦІ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	25
Богоніс Ольга. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО ТА РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ В КОЛЕДЖІ	28
Бондарчук Наталія, Чернов Віктор. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ НАСЕЛЕННЯ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ ТА ЙОГО ОЗДОРОВЧЕ ЗНАЧЕННЯ	34
Бородієнко Олександра. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ.....	38
Бриндіков Юрій. АРТ-ТЕРАПІЯ: СУТЬ, МОЖЛИВОСТІ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ	42
Бурак Мар'яна. СПОСОБИ МІНІМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ РЕЙТЕРІВ НА ВАЛІДНІСТЬ ТА НАДІЙНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ МОВНИХ МАСШТАБНИХ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ТЕСТІВ.....	46
Варга Наталія. ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	51
Вербівський Дмитро. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	55
Гіптерс Зінаїда. ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	59
Головатюк Іван. АРТ-ТЕРАПІЯ У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ТРАДИЦІЇ.....	63
Горобець Сергій. СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ	67
Гуменюк Сергій. РЕЗУЛЬТАТИ ВИХІДНОГО КОНТРОЛЮ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	70
Гура Антоніна. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІКТ	75
Давидова Жанна. ІНФОРМАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	78
Дзямко Вікторія, Месарош Лівія. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	81
Добровольська Катерина, Мисловська Світлана. ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ТА КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	85
Долинний Юрій. ДІТИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ОБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ	88
Дудник Оксана. МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ.....	92
Дука Тетяна. ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ НОВІТНІХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	95

Желанова Вікторія. МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУТТЄВА ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ «НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ»	99
Жиленко Руслан. ДОСВІД США У ЗАПРОВАДЖЕННІ СИСТЕМИ ПРИЯТЕЛІВ У РОБОТІ З ВЕТЕРАНАМИ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА ПТСР	102
Задорожна Ольга. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ	105
Зобенько Наталія. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ	110
Калаур Світлана. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	115
Карнаух Леся. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	119
Карплюк Світлана. ІНФОРМАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	122
Кіш Надія, Канюк Олександра. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	126
Козубовська Ірина, Васьків Сільвія. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНІЙ ДЕРЖАВІ	129
Кокнова Тетяна. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ	133
Корінна Ганна. ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ТА ФУНКЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	137
Криворучко Аліна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ.....	141
Криштанович Світлана. ПЕДАГОГІЧНІ СТАНДАРТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПОРТИВНИХ МЕНЕДЖЕРІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	146
Кульчицький Віталій. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 50-80-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ	150
Лещук Галина. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ	153
Маляр Любов. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАРОДНОЇ ШКОЛИ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА	157
Марфинець Надія. ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	162
Мельникова Ольга. Г. СКОВОРОДА І В. КАРАЗІН: ДВА ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ОСВІТИ.....	165
Мигалина Зоряна. ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В США	169
Мосейчук Юрій. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОЕКЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ПОТЕНЦІАЛУ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДЛЯ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	172
Мосіюк Олександр. ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ GІT У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ	176
Нагорна Ольга. ПОСТУП ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ АРБІТРАЖНИХ ЮРИСТІВ У РОЗРІЗІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО АРБІТРАЖУ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН	179
Опачко Магдалина. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МОДЕЛЮВАННЮ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	182
Павленко Анатолій. НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ: СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ.....	186
Пасічник Олена, Школяр Наталія. ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	190

Підлипняк Ірина. ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	194
Повідайчик Оксана. ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	198
Половенко Людмила. ТЕХНОЛОГІЇ КІБЕРНЕТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОІНФОРМАТИКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ.....	202
Попадич Олена. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	206
Постригач Надія. СУЧАСНІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ	210
Рабійчук Сергій. ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ «ЦІННОСТІ».....	214
Райковська Галина, Соловйов Андрій. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ САЕ-СИСТЕМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ	216
Розман Ірина. РАДЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА: БІОГРАФІЧНА ПАРАДИГМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 40-Х – 80-тих рр. ХХ СТ.....	219
Рудніцька Катерина. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	222
Рюль Вікторія. МОБІЛЬНІСТЬ ТА МІГРАЦІЙНІ НАСТРОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ПОГРАНИЧЧІ.....	226
Сивохоп Едуард, Маріонда Іван. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ.....	231
Смук Оксана. КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА НАД ПРОДУКТИВНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ ДІТЕЙ-СИРИТ	234
Теличко Наталія, Габовда Анжеліка. ФІЛОСОФІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	237
Ткачов Артем. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	241
Товканець Ганна. СУЧАСНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	245
Товканець Оксана. СТРАТЕГІЧНІ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	249
Федорова Марія. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я У ДОШКІЛЬНИКІВ	253
Фізеші Октавія. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ (50-70 рр. ХХ ст.).....	257
Черепаня Марія. ЗАКЛАДИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПОНЯТТЯ.....	262
Шандор Федір. РЕЛІГІЙНІСТЬ У СВІТІ: СОЦІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТА ПРОГНОЗИ.....	266
Шмельова Тетяна. КУЛЬТУРА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	269
Шостачук Андрій. ГЕОМЕТРИЧНІ МОДЕЛІ КІНЕМАТИЧНИХ ПАР В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСЦИПЛІНІ «ТЕОРІЯ МЕХАНІЗМІВ І МАШИН»	273
Щербей Уляна. ПОЧАТКОВА СІЛЬСЬКА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	277

CONTENTS

Andriiivska Vira. PROJECT AS A METHOD OF REALIZATION OF STEAM-EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL.....	11
Bartosh Olena, Batori-Tartsi Zita. SOCIAL PROTECTION OF THE ELDERLY IN HUNGARY	15
Basai Nadiia. FEATURES FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	20
Benedysiuk Mariia. TASK-BASED APPROACH IN PHYSICS AS A METHOD OF FORMATION OF KEY COMPETENCES IN BASIC SCHOOL PUPILS	25
Bogonis Olga. MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS OF HOTEL AND RESTAURANT SERVICE IN COLLEGE.....	28
Bondarchuk Natalia, Chernov Viktor. THEORETICAL BASIS OF USING OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF DIFFERENT AGE GROUPS POPULATION AND ITS HEALTH IMPORTANCE	34
Borodiyenko Oleksandra. DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL-VALUE AND PERSONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF HEADS OF DEPARTMENTS IN COMMUNICATION COMPANIES: EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS.....	38
Bryndikov Yuriy. ART THERAPY: THE CORE, POSSIBILITIES OF WORK WITH THE SERVICEMEN THE COMBATANTS.....	42
Burak Mariana. WAYS TO MINIMIZE RATERS' EFFECTS ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF LANGUAGE STANDARDIZED TEST ASSESSMENT.....	46
Varga Natalia. RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN TEACHER	51
Verbivskyi Dmytro. SPECIFICITY OF FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS IN THE PROCESS OF SPECIAL TRAINING	55
Hipters Zinaida. ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH AS A FACTOR OF SOCIAL PROTECTION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT	59
Holovatiuk Ivan. ART THERAPY IN FOREIGN SCIENTIFIC TRADITION	63
Gorobets Sergiy. TO THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF A DISTANCE COURSE AS A BASIS FOR ICT- COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS, PHYSICS AND INFORMATICS	67
Gumenyik Sergiy. INITIAL CONTROL RESULTS OF THE PRODUCTIVE PEDAGOGICAL INTELLIGENCE FORMATION IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE.....	70
Gura Antonina. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES BY ICT	75
Davydova Zhanna. INFORMATION-ORIENTED TRAINING OF PROSPECTIVE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC AFFAIRS IN UNIVERSITIES	78
Dzyamko Victoria, Mesarosh Livia. PROFESSIONALLY DIRECTED PHYSICAL-MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES	81
Dobrovolska Kateryna, Myslovska Svitlana. PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION AND CONSTRUCTION OF THE IMAGE OF THE PROFESSION IN FUTURE DOCTORS.....	85
Dolynnyj Yriy. CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL ABILITIES AS AN OBJECT OF PROFESSIONAL PREPARING OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TO REHABILITATION WORK.....	88
Dudnik Oksana. METHODOLOGICAL COMMENTARY ON THE SOLVING OF PEDAGOGICAL TASKS OF CONTEXT FOCUS	92
Duka Tetyana. FORMATION OF PSYCHOLOGICAL WELFARE OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF MOVEMENT ACTIVITY USING NEW HEALTH-SAFETY TECHNOLOGIES	95
Zhelanova Viktoria. MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF AN INDIVIDUAL AS A FUNDAMENTAL DETERMINANT IN THE FORMATION OF "SKILLS OF THE XXI CENTURY"	99
Zhylenko Ruslan. US EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE BUDDY SYSTEM IN THE WORK WITH VETERANTS WHO SUFFER FROM POST-TRAUMATIC SYNDROME.....	102

Zadorozhna Olha. THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF STRATEGIC COMPETENCE IN MODERN LINGVODIDACTICS	105
Zobenko Nataliya. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PREVENTIVE WORK WITH DISADAPTATIVE CHILDREN	110
Kalaur Svitlana. PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL PROFESSIONS	115
Karnaukh Lesia. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PECULIARITIES OF FAMILY INFLUENCE ON SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN	119
Karplyuk Svitlana. INFORMATION AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF HIGHER SCHOOL: THE MODERN STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT	122
Kish Nadiia, Kanyuk Oleksandra. ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ENGINEERS	126
Kozubovska Iryna, Vaskiv Silvia. INTERCULTURAL COMPETENCE OF TEACHER IN MULTICULTURAL STATE	129
Koknova Tetyanya. FORMATION OF THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE UKRAINIAN'S SCIENCE	133
Korinna Hanna. CHARACTERISTICS OF SOCIAL ROLES AND FUNCTIONS OF A SOCIAL PEDAGOGUE	137
Kryvoruchko Alina. TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS TO USE THE COMPETENCE APPROACH TO THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS	141
Kryshtanovych Svitlana. PEDAGOGICAL STANDARDS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPORT MANAGERS: FOREIGN EXPERIENCE	146
Kulchytskyj Vitalij. PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE IN THE 50's-80's OF THE XX th CENTURY: REGIONAL ASPECT	150
Leshchuk Halyna. THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES	153
Malyar Lyubov. EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SCHOOL BOOKS COMPILED BY A.VOLOSHYN ASSIGNED FOR THE PUBLIC SCHOOLS	157
Marfynets Nadiya. PROJECT TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF LITERARY REGIONAL STUDIES: THEORETICAL ASPECTS	162
Melnykova Olha. H.SCOVORODA AND V. KARAZIN: TWO VIEWS ON EDUCATION'S PROBLEM	165
Myhalyna Zoryana. MULTICULTURAL EDUCATION OF CHILDREN OF MIGRANTS IN THE USA	169
Moseychuk Yuriy. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROJECTIONS IN THE INVESTIGATION OF THE POTENTIAL OF HEALTH CULTURE FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY BY FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION	172
Mosiyuk Oleksandr. ADVANTAGES OF USING GIT APPLICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS	176
Nahorna Olha. PROMOTION OF PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING OF ARBITRATION LAWYERS IN THE CONTEXT OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ARBITRATION: EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES	179
Opachko Magdalyna. TEACHING STUDENTS – FUTURE TEACHERS TO MODELING OF DIDACTIC INTERACTION	182
Pavlenko Anatoliy. TEACHING ART OF LIFE CREATION: FORMATION OF THEORETICAL FOUNDATIONS	186
Pasichnyk Olena, Shkoliar Natalia. DIDACTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TERMINOLOGICAL VOCABULARY TEACHING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING	190

Pidlypnyak Iryna. LOGIC AND MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AGE CHILDREN: PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS	194
Povidaichyk Oksana. HOME EXPERIENCE OF SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	198
Polovenko Liudmyla. THE TECHNOLOGY OF CYBERNETIC PEDAGOGY AND PSYCHOINFORMATICS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR QUALITY MANAGEMENT EDUCATION	202
Popadych Olena. THEORETICAL BASIS OF EDUCATIONAL WORK WITH FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	206
Postryhach Nadiia. MODERN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE COUNTRIES OF SOUTHERN EUROPE	210
Rabychuk Serhii. HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF «VALUES»	214
Raikovska Halyna, Solovyov Andriy. PECULIARITIES OF USING CAE SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE BACHELORS ON MECHANICAL ENGINEERING	216
Rosman Iryna. SOVIET PEDAGOGIC: BIOGRAPHIC PARADIGM OF THE SECOND HALF OF 40-80's OF THE XXth CENTURY.....	219
Rudnitska Kateryna. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	222
Riul' Viktoria. MOBILITY AND MIGRATION MOODS OF THE STUDENT YOUTH ON THE BORDERLAND.....	226
Syvokhop Eduard, Marionda Ivan. PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SPECIALISTS	231
Smuk Oksana. COMPREHENSIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGIC WORK OVER PRODUCTIVE PSYCHIC DEVELOPMENT OF CHILDREN-ORPHANS.....	234
Telychko Natalia, Habovda Anzhelika. THE PHILOSOPHY OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS ON THE BASIS OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERY	237
Tkachov Artem. THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN INTELLECTUALLY CAPABLE PUPILS OF THE BASIC SCHOOL	241
Tovkanets Ganna. MODERN DIRECTIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT	245
Tovkanets Oksana. STRATEGIC TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION AT THE BEGINNING OF XXI CENTURY.....	249
Fedorova Maria. THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO PERSONAL HEALTH IN PRE-SCHOOL AGE CHILDREN.....	253
Fizeshi Oktaviia. EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE SCHOOLS OF TRANSCARPATHIA (in the 50-70s of the XX century)	257
Cherepania Mariia. RESIDENTIAL TYPE ESTABLISHMENTS: HISTORIOGRAPHY OF THE CONCEPT.....	262
Shandor Fedir. RELIGIOSITY IN THE WORLD: SOCIOLOGICAL MEASUREMENTS AND FORECASTS	266
Shmeleva Tatyana. CULTURE AS THE INVESTIGATION OBJECT OF POLISH AND UKRAINIAN PEDAGOGICS.....	269
Shostachuk Andrii. GEOMETRICAL MODELS OF KINEMATIC PAIRS IN EDUCATIONAL DISCIPLINE "THEORY OF MECHANISMS AND MACHINES".....	273
Shcherbei Uliana. ISSUES OF PRIMARY EDUCATION IN RURAL SCHOOLS	277

УДК [373.3:004]:81

Андрієвська Віра Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди м. Харків, Україна

ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STEAM-ОСВІТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено актуальній проблемі STEAM-освіти в Україні – полідисциплінарний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін. Розглядається проектний метод як найперспективніший засіб реалізації STEAM-освіти у сучасній початковій школі. Висвітлюються практичні питання реалізації STEAM-освіти у початковій школі. Наведено приклад STEAM-проекту «Симетрія» для молодшої школярів. Виділено основні складові проекту й етапи його поліваріативної реалізації.

Ключові слова: проект, STEAM-освіта, початкова школа, молодші школярі.

Вступ. Інформаційна складова діяльності людини у XXI столітті є однією з провідних. Насиченість інформаційного простору, вільний доступ до світових інформаційних ресурсів, безперешкодне споживання інформацією докорінно змінюють роль та місця людини в інформатизованому суспільстві, що логічно віддзеркалюється на вимогах до освіти сучасної молоді. Як наслідок, у «Концептуальних засадах реформування середньої освіти» підкреслюється необхідність наскрізного застосування ІКТ в освіті, як інструменту забезпечення успіху нової української школи [5]. Одним із шляхів у вирішенні означеної проблеми є поширення STEM-освіти (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics) або більш поглиблені варіативні напрямки – STREM (R – robotics/робототехніка) або STEAM (A – art/мистецтво).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний дискурс проблеми STEM-освіти розкрито в працях зарубіжних (Georgette Yakman, George Lucas, Jonathan W. Gerlach) та вітчизняних вчених (С.Галата, О.Коршунова, Н.Морзе, О.Патрикеева та інші). Науковці досліджують проблеми і перспективи STEM-освіти, STEM-напрями (робототехніка, Інтернет речей), розкривають особливості використання ігрових технологій в STEM, висвітлюють проблеми STEM-підготовки вчителів тощо. Успішні практики впровадження елементів STEM-освіти у базову школу й включення до STEM-дисциплін художніх предметів (STEAM) сприяли підвищенню зацікавленості науковців, практикуючих учителів, педагогів щодо реалізації ідеї STEAM-навчання в аспекті розвитку видатних природних здібностей учнів молодшого віку. Разом із тим, практичні питання щодо реалізації STEAM-освіти у початковій школі залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є висвітлення практичних питань реалізації STEAM-освіти у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Орієнтуючись на сучасний ринок праці фахівці освітньої сфери сьогодні кардинально переглядають навчальні програми, які мають безпосереднє відношення до підготовки підростаючого покоління до нових ролей у суспільстві, оволодіння ними такими технологіями, знаннями, уміннями, що задовольняють у майбутньому потреби інформаційного суспільства [2; 9]. За підрахунками футуролога Т. Фрейя (Т. Frey, Інституту Давінчі) до 2030 року більшість традиційних професій зникне й сьогодні варто зосередитися на інноваціях, які створюють абсолютно нові сфери діяльності та можливості, які вони відкривають перед «новим поколінням дітей» [7]. Пріоритетним напрямом у вирішенні проблеми збільшення інтересу дітей до спеціальностей майбутнього є поширення STEAM-освіти.

STEAM-освіта – це комплексний міждисциплі-

нарний підхід (інтегроване навчання відповідно до певних тем, реально існуючих проблем), який поєднує в собі природні науки з технологіями, інженерією і математикою із проекцією на життя, де всі предмети взаємопов'язані й інтегровані в єдине ціле [8].

STEAM-освіта – це творчий простір світогляду дитини, де вона повноцінно реалізує свої потреби. Тому вся діяльність щодо впровадження STEAM-освіти вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектна робота у цьому ракурсі є однією з найперспективніших. Проект як засіб реалізації STEAM-освіти у школі дозволяє органічно інтегрувати знання дітей з різних дисциплін під час розв'язання реальних проблем, обумовлює їх практичне використання, генерує при цьому нові ідеї, формує всі необхідні життєві компетенції, зокрема, полікультурні, мовленнєві, інформаційні, соціальні [1; 6]. Як приклад, розглянемо STEAM-проект «Симетрія», який пов'язано із вивченням школярами понять «Симетрія», «Осьова, центральна, дзеркальна симетрії» тощо на уроках природничо-математичного циклу.

Навчальна мета проекту – поглибити поінформованість учнів щодо видів симетрії, сприяти формуванню уявлення симетрії в оточуючому середовищі, актуалізувати знання і застосувати їх для розв'язання проблем. Учні навчаються шукати, збирати, обробляти інформацію користуючись різними джерелами й представляти здобутки засобами ІКТ.

Під час реалізації STEAM-проекту «Симетрія» учні досліджують наявність симетрії у навколишньому світі, досліджують проблему симетрії у рукотворних витворах людини (архітектура, образотворче мистецтво), аналізують проблему в науковому розрізі.

Введення в проект розпочинається на уроці природознавства. Учителю акцентує увагу школярів на тому, що поняття «Симетрія» використовується з давніх часів і трактується як «Гармонія», «Краса». Симетрія (від грец. – однорідність, пропорційність, гармонійність в об'єкті) – гармонія в розташуванні однакових предметів будь-якої групи або частин в одному предметі. Симетрія поширена в природі й творіннях людини (в архітектурі, образотворчому мистецтві) створюючи враження єдності, гармонії.

Учитель візуально представляє школярам деякі види симетрії, надаючи визначення, пояснюючи різницю, зокрема [3]: центральна симетрія (симетрія відносно точки) (рис. 1); осьова симетрія (відносно прямої) (рис. 2.); дзеркальна симетрія (симетрія відносно площини) (рис. 3).

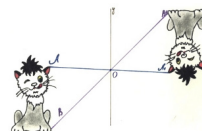


Рис. 1. Центральна симетрія



Рис. 2. Осьова симетрія

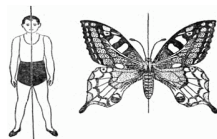


Рис. 3. Дзеркальна

Учням пропонується практично дослідити (співставити, розрізати, намалювати тощо) деякі природні об'єкти для визначення виду симетрії, зокрема, стільники, мушля, брокколи романеско, грушка, яблуко тощо. Учні визначають, який з об'єктів є симетричним, пояснюють свою думку, визначають які види симетрії характеризують той або інший об'єкт тощо. Таке розширення діапазону практичної роботи школярів із реальними об'єктами дійсності дозволяє узгодити природну форму об'єктів з визначенням поняття «Симетрія», його видами.

Універсальність поняття симетрії закріплюється під час самостійного дослідження учнями різних об'єктів живої та неживої природи на уроках природознавства й поза школою. Користуючись навчальними матеріалами, які підготовлені учителем за допомогою наявних бібліотек зображень, електронних енциклопедій, програмного забезпечення універсального призначення, освітніх Інтернет ресурсів, учні досліджують серію проблемних питань, зокрема: симетрія в природі (на прикладі метелика, сніжинки, овочів, жаб тощо); симетрія в обертанні Землі навколо Сонця; симетрія людини тощо. Водночас, на уроках образотворчого мистецтва школярі виконують ряд практичних вправ з об'єктами, які досліджувались на уроках природознавства, зокрема, визначають вісь симетрії живих об'єктів, малюють об'єкт за схемою дотримуючись правил симетрії, використовують техніку симетричного відбитка об'єкту (рис. 4).

На уроках трудового навчання цікавим є дослідження симетричності популярної й улюбленої іграшки сучасних не лише дітей, а й дорослих – спінера (рис. 5).

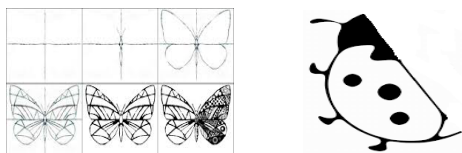


Рис. 4. Інформативні матеріали (<https://www.google.com.ua>)

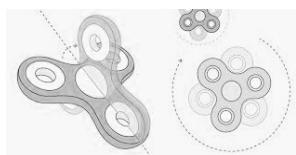


Рис. 5. Симетрія Спінера (<https://www.google.com.ua>)

Така дослідна робота набуває цінності, якщо школярі мають можливість підтвердити або спростувати цінність іграшки для здоров'я людини. Під час спостереження й виконання поліваріативних завдань учні усвідомлюють, що об'єкти дійсності мають певну базову симетрію.

Образотворче мистецтво, відображаючи реальну дійсність, є унікальним інструментом асоціації художнього матеріалу з життєвими явищами, оточуючими об'єктами. На уроках образотворчого мистецтва поняття симетрії успішно закріплюється під час вивчення теми орнаменту, як найважливішої частини народного і декоративно-прикладного мис-

тництва України. Під час реалізації проекту школярі відтворюють навички роботи із симетрією, ознайомлюючись з різними видами орнаменту, зокрема, геометричний, рослинний тощо. Значущим у цій роботі є створення власного орнаменту (для сім'ї, школи тощо), користуючись матеріалами (об'єктами), форма яких досліджувалась на уроках природознавства, зокрема, листя дерев, квіти, фрукти тощо. Під час роботи над орнаментом учні також оволодівають технікою виконання традиційних мазків (гребінчик, зернятко тощо), дізнаються історичні факти (наприклад, Петриківський розпис).

Цікавим наповненням проекту є створення школярами орнаменту за допомогою програмних засобів. У нагоді може стати поширена, звична й проста у використанні школярами програма Paint. Особливість створення Е-орнаменту полягає у наданні учневі можливості вільно експериментувати із елементами орнаменту: змінювати колір або розмір елементів орнаменту, міняти елементи місцями, доповнювати або видаляти частини орнаменту тощо (рис. 6). Робоча область у програмі зручно візуалізується сіткою заданого розміру, що спрощує заповнення елементів сітки різними формами, об'єктами симетрично заданого напрямку. Повторювані деталі орнаменту легко копіюються, переміщуються, змінюють кут нахилу. Крім того, створені деталі орнаменту, як і сам орнамент, можуть бути збережені у кольорі або монохромно, використані у подальшій роботі школярів.



Рис. 6. Виконання орнаментів за допомогою програми Paint (матеріали з <https://www.google.com.ua>)

Реалізація STEAM-проекту «Симетрія» передбачає роботу школярів поза школою. Одним із завдань є дослідження учнями симетрії в архітектурі (наприклад, пам'ятники архітектури різних країн, місцеві пам'ятники архітектури, громадські споруди, театри, музеї тощо). Водночас, варіативні вправи, орієнтовані на закріплення знань поняття симетрії, вводяться й на уроках трудового навчання, зокрема, при роботі школярів з папером – виготовлення закладок для книжок (рис. 7), оригамі (рис. 8), як один із способів пояснити й практично «відчути» поняття «осьова симетрія», виготовлення об'ємних фігурок (рис. 9) тощо. Створення таких моделей під час креслення звичайних геометричних фігур (коло, трикутник тощо), їх симетричного поділу, симетричного згинання, за необхідною, вирізування або клеєння набуває значення, коли власний задум перетворюється на об'ємну оригінальну фігурку, яка може бути використана учнем у подальшій роботі.



Рис. 7. Easy Peasy and Fun (www.facebook.com)

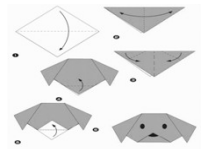


Рис. 8. Оригамі (www.google.com.ua/)



Рис. 9. Об'ємна фігурка (www.google.com.ua/)

Результат спостереження школярами за навколишнім світом, визначення симетрії як закономірності в розташуванні частин практично будь-якого об'єкту живої і неживої природи логічно відобража-

ється й в курсі математики як при виконанні школярами вправ у зошитах (рис. 10), так і комп'ютерних завдань (рис. 11) на уроках інформатики.

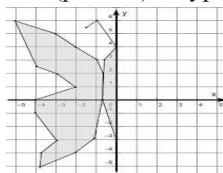


Рис. 10. Малювання метелика (<https://www.google.com.ua/>)

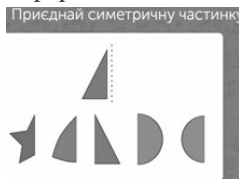


Рис. 11. Симетрія відносно прямої (<https://www.learning.ua/matematika/>)

Успішне навчання в старших класах, особливо з геометрії, значною мірою залежить від розвитку просторової уяви, яка, на думку психологів, піддається активному формуванню саме в молодшому шкільному віці. Тому у початковій школі важливо у достатній кількості використовувати вправи на конструювання моделей, зокрема, просторових тіл із паперу (наприклад, тетраедр, який має 7 осей симетрії) (рис. 12), вправи на виготовлення каркасних моделей із лічильних паличок і пластиліну тощо [4]. Разом з тим, сьогодні важливе значення приділяється оновленню змісту освіти на засадах особистісної орієнтації, що передбачає, насамперед, всебічне врахування потреб дитини, її схильностей та інтересів [5]. Використання в контексті початкової освіти елементів дизайн-освіти дозволяє учневі реалізувати у практичних рішеннях абстрактне, уявне – задум. Основою дизайн-діяльності є потреба дитини молодшого віку в нових знаннях, адже реалізація власного задуму вимагає від учня всебічного аналізу проблеми, аналізу різних джерел інформації, її структурування, розуміння причинно-наслідкових зв'язків тощо.

У дизайн-освіті органічно поєднуються математика, інформатика, образотворче мистецтво, трудове навчання, мистецтво. Під час художньо-проектної діяльності учні мають можливість втілювати авторські задуми у формі дизайнерських проектів, зокрема, моделювання одягу (рис. 13-14), розробка дизайн-проекту приватного інтер'єру (власна кімната) тощо. Зокрема, процес моделювання одягу вимагає від учнів не лише прояву фантазії, а й задіє внутрішні

механізми творчого саморозвитку.

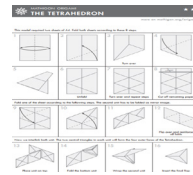


Рис. 12. Тетраедр (<https://mathigon.org>)

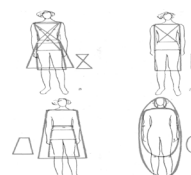


Рис. 13. Геометрія в костюмі (<https://www.google.com.ua/>)

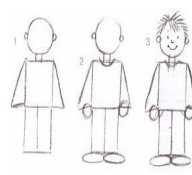


Рис. 14. Симетрія в костюмі (<https://www.google.com.ua/>)

Під час художнього проектування виконуючи, наприклад, малюнки-креслення учні використовують один із найважливіших засобів досягнення композиційної рівноваги – симетрію. Цікавим для дітей стає створення аплікаційних образів одягу з різних матеріалів (одяг для ляльок, одяг для домашніх тварин тощо) або створення колекції Е-одягу, користуючись спеціалізованими прикладними програмними засобами.

Важливе місце у проекті відводиться самостійній, позашкільній роботі, яка відображає власне ставлення до проблеми. Для цього учням пропонується серія питань, зокрема: яка природна симетрія найбільш здивувала мене; які симетричні витвори (архітектура, мистецтво тощо) мене врадили; які практичні знання й уміння мені знадобилися, або дослідити симетрію в об'єкті; які технології дозволили мені досліджувати симетрію об'єктів (процесів) дійсності; як природна симетрія відображається в технічних об'єктах (літак, автомобіль тощо); чи літали б метелики, якщо б не були симетричними тощо.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. На відміну від традиційної організації навчального процесу STEAM-проекти наближають школярів до реалій, усуваючи розрив між теоретичним розв'язанням проблеми і практичним втіленням в життя набутих знань. Усвідомлена необхідність використання знань з різних дисциплін під час роботи над проектом сприяє міцному засвоєнню нових знань. На основі нашого практичного досвіду та теоретичних досліджень підкреслимо, що такий підхід сприяє розвитку в учнів метауміння застосовувати знання на практиці в складних динамічних ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Король С.В. Використання методу проектів для посилення професійної спрямованості гуманітарних дисциплін у підготовці майбутніх інженерів / С.В.Король [Електронний ресурс]. – URL: www.irbis-nbuv.gov.ua
2. Митио Каку. Учеба уже не будет базироваться на запоминании / Каку Митио [Електронний ресурс]. – URL: <http://22century.ru/popular-science-publications/michio-kaku>
3. Мир симметрии [Електронний ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/site/mirsimmetrii/simmetria---eto/vidy-simmetrii>
4. Можаровська І.В. Формування математичних понять молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва / І.В. Можаровська [Електронний ресурс]. – URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7543/>
5. Проект концепції «Нова Українська школа» [Електронний ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ua>
6. Проект концепції STEM-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dxN3RLDS2RUJ:g1.5136.in.ua/novosty/item/download/50_318b7b6cd0bbb4169b5bf365fa62e26e.html+&cd=4&hl=ru&ct=clnk&gl=ua
7. Професії найближчого майбутнього [Електронний ресурс]. – URL: <https://radiolemborg.com/ua-articles/ua-allarticles/futurejobs>
8. STEM-образование и подборка YOUTUBE – каналов для начальной школы [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.studylikeminja.com/stem>
9. Сучасна школа – інтелектуальна сила суспільства [Електронний ресурс]. – URL: <http://infosvit.if.ua/suchasna-shkola>

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Андрієвська Вера

кандидат педагогічних наук, доцент

докторант кафедри начального, дошкільного і проф.образования

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, г.Харків, Україна

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной проблеме STEAM-образования в Украине – полидисциплинарный подход к изучению естественно-математических дисциплин. Рассматривается проектный метод как перспективный способ реализации STEAM-образования в современной начальной школе. Освещаются практические вопросы реализации STEAM-образования в начальной школе. Приведен пример STEAM-проекта «Симметрия» для младших школьников. Выделены основные составляющие проекта и этапы его поливариативной реализации.

Ключевые слова: проект, STEAM-образование, начальная школа, младшие школьники.

Andriiivska Vira

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Doctoral Candidate of the Department of Elementary, Pre-school and Vocational Education, Kharkiv National

Pedagogical University named after G.Skovoroda

Kharkiv, Ukraine

PROJECT AS A METHOD OF REALIZATION OF STEAM-EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the actual problem of STEAM-education as a modern world trend. The relevance of the material stated in the paper is caused by objective needs of introduction contemporary pedagogical concepts and their application into practice of elementary school, given junior pupils access to new tools for comprehension about the world. The aim of the paper is to cover results of practical issues of implementing STEAM-education in elementary school.

Successful practices in introducing elements of STEM-education into basic school and incorporating STEAM-disciplines into artistic subjects (STEAM) have contributed to increasing the interest of scholars, practitioners and educators in implementing the idea of STEAM-learning in terms of developing the outstanding natural abilities of junior pupils. STEAM-education is a complex polidisciplinary approach that combines natural sciences with technology, engineering and mathematics with a projection into life, where all subjects are interconnected and integrated into a single whole.

Key words: project, STEAM-education, primary school, junior pupils.

УДК 364.4 – 053.9 (439)

Бартош Олена Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціології і соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Барторі-Тарці Зіта Іштванівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент

доцент кафедри соціології і соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В УГОРЩИНІ

В статті розглянуто особливості соціального забезпечення людей похилого віку в Угорщині. Угорське законодавство щодо питань людей похилого віку регулюється різними галузевими актами та урядовими декретами. Система соціального захисту і догляду в Угорщині успадкувала риси централізованості, ієрархічності, патерналістськості та медико-соціальний підхід. У цьому контексті соціальні послуги надавалися шляхом розвитку інституційного потенціалу. Державна пенсійна система, пов'язана із заробітною платою, є обов'язковою системою визначених виплат. Люди похилого віку з недостатнім доходом мають право на допомогу по старості. В Угорщині пенсіонери отримують від місцевих органів влади ряд цільових грошових виплат і допомог. Суми та види їх залежать від можливостей місцевих органів.

Ключові слова: люди похилого віку, старіння, пенсія, законодавство, Угорщина.

Вступ. Старіння населення – це довготривала тенденція, що розпочалася в Європі кілька десятиліть тому. Ця тенденція виявляється в трансформаціях вікової структури населення та відображається у збільшенні частки людей похилого віку, а також зменшенні частки осіб працездатного віку від загальної кількості населення.

Угорщина – держава в Центральній Європі, член ЄС з населенням близько 10 мільйонів осіб. Переосмислення соціальної роботи в Угорщині розпочалося в 1989 році. Під час закладання основ фахівці бачили соціальну роботу в цій країні як допоміжну професію, яка могла б пом'якшити шкідливий вплив соціальних та економічних змін, сприяти структурному перетворенню суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні, понад двадцять п'ять років потому, угорські практики та науковці звертаються до проблем осмислення одночасно із становленням системи підготовки соціальних працівників та базувалась на старих інституційних традиціях, успадкувала риси централізованості, ієрархічності, патерналістськості та медико-соціальний підхід. У цьому контексті соціальні послуги надавалися шляхом розвитку інституційного потенціалу.

Метою статті є розглянути особливості соціального забезпечення людей похилого віку в Угорщині.

Виклад основного матеріалу. Як вказують вчені R.Fedor, L.Patyán [7] система соціального захисту і догляду в Угорщині проходила процес свого становлення одночасно із становленням системи підготовки соціальних працівників та базувалась на старих інституційних традиціях, успадкувала риси централізованості, ієрархічності, патерналістськості та медико-соціальний підхід. У цьому контексті соціальні послуги надавалися шляхом розвитку інституційного потенціалу.

На сьогодні населення Угорщини швидко «ста-рішає» і кількісно зменшується (див.табл. 1) [8]. Причинами зростання частки людей похилого віку в Угорщині можна визначити наступні: – підвищення рівня довголіття, що є характерним впродовж багатьох останніх десятиліть; – стабільно низький рівень фертильності, при цьому менша кількість народжених дітей призводить до зменшення частки молоді у загальній кількості населення; – прогресивне старін-

ня найстаршого населення, оскільки відносна частка людей старечого віку зростає швидше, ніж будь-який інший віковий сегмент населення.

Соціальні та демографічні зміни, підвищення очікуваної тривалості життя впливають на соціальні послуги для населення Угорщини.

У 2009 році Парламент Угорщини затвердила Національну стратегію стосовно людей похилого віку (Idősügyi Nemzeti Stratégiában) (рішення № 81/2009 (X.2) на період 2009-2034 рр. [9]. Метою Стратегії є забезпечення в довгостроковій перспективі своєчасного та належного чином організованого активного та незалежного старіння. Отже, цей документ визначає довгострокові цілі країни до 2034 р.: – встановлення середньої тривалості життя відповідно до середнього показника в ЄС; – збільшення кількості років, прожитих у доброму здоров'ї; – підвищення тривалості ведення активного способу життя; – забезпечення фінансової безпеки в літньому віці; – сприяння соціальній інтеграції; – гармонізація надання різних послуг (з охорони здоров'я, соціальних, освітніх, культурних тощо) з урахуванням інтересів та потреб людей похилого віку; – підтримка концепції «навчання протягом усього життя» шляхом забезпечення доступності до навчання для людей похилого віку; – сприяння активному старінню (не тільки трудові активності, але і соціальній, культурній тощо діяльності); – увага молодшого покоління до концепції «управління віком»; – зміна соціального ставлення до старіння в економічному та соціальному сенсі.

Одним з основних принципів Стратегії є поняття «не більше, не менше за те, що тобі потрібно», тобто, люди похилого віку повинні мати доступ до різноманітних послуг, які найкраще адаптуються до їх індивідуальних потреб.

Інший важливий підхід полягає в тому, що люди похилого віку також повинні бути належним чином проінформовані про якість, надійність та доступність наданих послуг.

Наступною метою Стратегії є забезпечення можливості людям похилого віку отримувати корисні знання різними способами (включаючи навчання), щоб мати доступ до інструментів самопомогі та методів збереження якості їх життя. Мова йде про забезпечення умов для безперервного навчання, самопомогі та самопідтримки, а також різні можливості широкого застосування волонтерства.

Таблиця 1.

**Структура населення ЄС-28 за основними віковими групами,
2006 та 2016 рр. (% від загальної кількості населення)**

	від 0 до 14 років		від 15 до 64 років		від 65 років і старше	
	2006	2016	2006	2016	2006	2016
ЄС-28	16.0	15.6	67.1	65.3	16.8	19.2
Австрія	15.9	14.3	67.6	67.2	16.4	18.5
Бельгія	17.1	17.0	65.7	64.7	17.2	18.2
Болгарія	13.4	14.0	69.2	65.6	17.5	20.4
Велика Британія	18.0	17.7	66.1	64.4	15.9	17.9
Греція	14.9	14.4	66.6	64.3	18.5	21.3
Данія	18.7	16.8	66.1	64.3	15.2	18.8
Естонія	15.0	16.1	68.1	64.9	16.9	19.0
Ірландія	20.5	21.9	68.5	64.9	11.0	13.2
Італія	14.1	13.7	66.0	64.3	19.9	22.0
Іспанія	14.5	15.1	68.8	66.1	16.6	18.7
Кіпр	19.4	16.4	68.5	68.4	12.2	15.1
Латвія	14.5	15.2	68.5	65.1	17.0	19.6
Литва	16.6	14.7	67.2	66.3	16.3	19.0
Люксембург	18.4	16.5	67.5	69.3	14.1	14.2
Мальта	17.1	14.2	69.1	66.7	13.8	19.0
Нідерланди	18.3	16.5	67.5	65.3	14.3	18.2
Німеччина	14.1	13.2	66.7	65.7	19.3	21.1
Польща	16.2	15.0	70.4	69.1	13.3	16.0
Португалія	15.9	14.1	66.8	65.1	17.4	20.7
Румунія	16.9	15.5	68.4	67.0	14.7	17.4
Словенія	14.1	14.8	70.3	66.7	15.6	18.4
Словаччина	16.7	15.3	71.5	70.2	11.8	14.4
Угорщина	15.4	14.5	68.8	67.2	15.8	18.3
Чехія	14.6	15.4	71.1	66.2	14.2	18.3
Фінляндія	17.3	16.3	66.8	63.2	16.0	20.5
Франція	18.5	18.5	65.1	62.8	16.4	18.8
Хорватія	15.8	14.6	66.7	66.2	17.5	19.2
Швеція	17.3	17.4	65.4	62.8	17.3	19.8
Ісландія	21.8	20.0	66.5	66.1	11.7	13.9
Ліхтенштейн	17.4	14.9	71.1	68.6	11.6	16.5
Норвегія	19.5	17.9	65.8	65.6	14.7	16.4
Швейцарія	16.0	14.9	68.0	67.2	16.0	18.0
Албанія	25.7	17.7	65.7	69.5	8.6	12.9
Македонія	19.5	16.7	69.4	70.3	11.1	13.0
Сербія	15.7	14.4	67.1	66.6	17.2	19.0
Туреччина	27.0	24.0	66.3	67.7	6.7	8.2
Чорногорія	20.4	18.3	66.8	67.6	12.8	14.1

Угорське законодавство щодо питань людей похилого віку регулюється різними галузевими актами та урядовими декретами. Проте не існує окремого акту чи урядового указу, присвяченого суто людям похилого віку.

Основний Закон Угорщини передбачає положення щодо рівних можливостей, в якому прописано, що люди похилого віку (також діти і жінки) – група, яка заслуговує на особливий соціальний захист (пункт 5 Статті XV).

Закон СХСІV від 2011 року «Про економічну стабільність» встановлює основні принципи пенсійної системи Угорщини (рис. 1).

На підставі Закону LXXXI від 1997 року «Про соціальні пенсії» [10] особи, які досягли встановленого законом пенсійного віку та сплачували внески на соціальне страхування необхідну кількість років, мають право на пенсію за віком. Пенсійний вік на сьогодні становить 62.5 роки. Пенсійний вік поступово збільшується і зростає до 65 років у 2022 році (для тих, хто народився в 1957 році та пізніше) для обох статей. Для жінок встановлені пільгові умови, вони можуть отримувати пенсію за віком маючи 40 років робочого стажу.

Особи, які сплачували внески на соціальне страхування щонайменше 20 років, мають право

на отримання мінімальної пенсії; часткова пенсія без мінімуму сплачується після 15 років внесків (див.табл. 2). Якщо страховий стаж менше 15 років, коефіцієнт для розрахунку пенсії визначається зменшенням ставки 43 % на 2 % за кожен рік, що бракує до 15 років страхового стажу. Якщо розмір середньомісячної заробітної плати не досягає розміру мінімальної трудової пенсії за віком, то розмір мінімальної трудової пенсії дорівнює розміру середньомісячної заробітної плати.

Угорська пенсійна система надає мінімальну пенсію у розмірі 28 500 угорських форинтів (108 євро) на місяць особам, які досягли стандартного пенсійного віку, але не мають право на соціальну пенсію, не мають іншого джерела прибутку. Розмір пенсії військовослужбовців визначається окремим законодавчим актом.

Державна пенсійна система, пов'язана із заробітною платою, є обов'язковою системою визначених виплат, розраховується як 33% від середньої заробітної плати за перші десять років внесків. Кожний додатковий рік внесків становить 2% від 11 до 25 років, 1% від 26 до 36 років, 1.5% від 37 до 40 років і 2% після цього. Заробіток – це чиста заробітна плата (тобто валова заробітна плата з вирахуванням внеску працівника та податків). Доходи за минулі

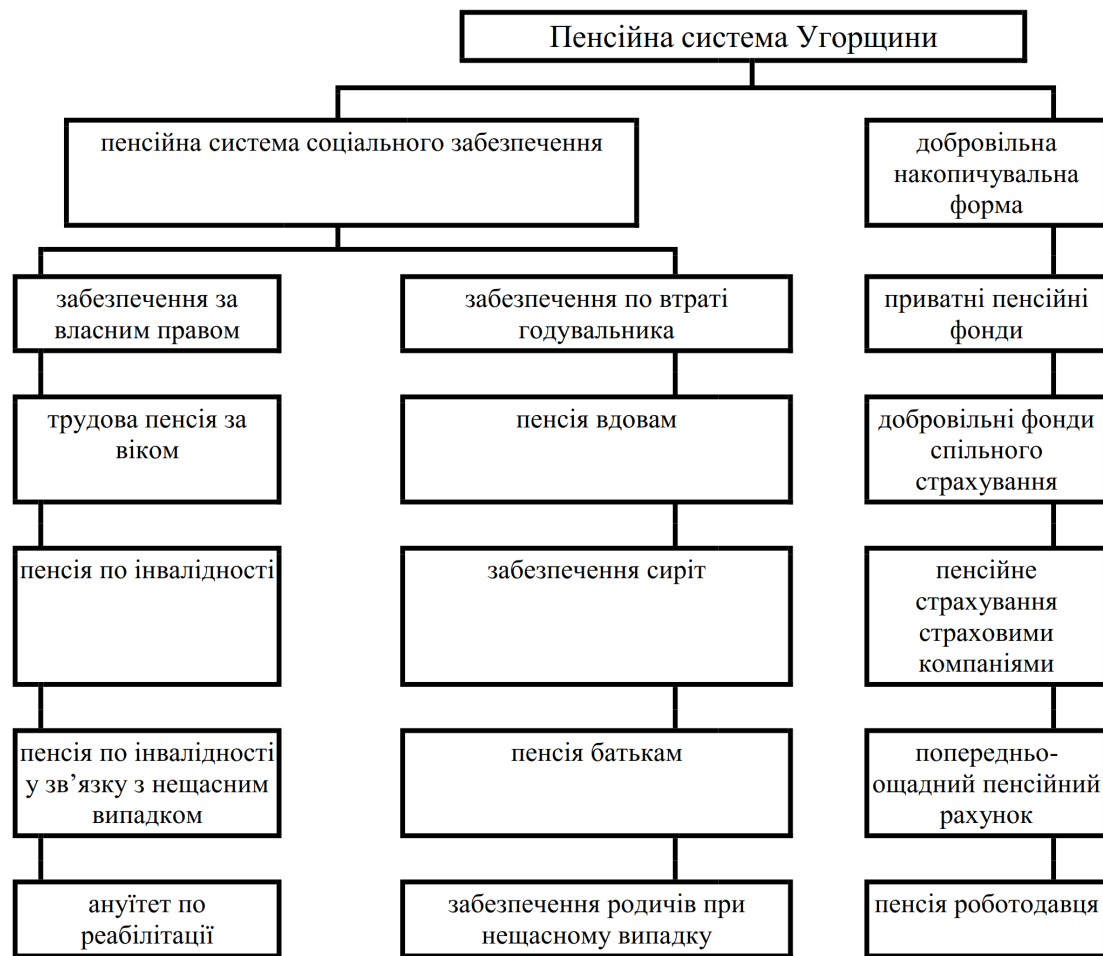


Рис. 1. Пенсійна система Угорщини

Таблиця 2.

Розрахунок пенсії за наявним страховим стажем

страховий стаж (роки)	відсоток середньомісячної заробітної плати	страховий стаж (роки)	відсоток середньомісячної заробітної плати	страховий стаж (роки)	відсоток середньомісячної заробітної плати	страховий стаж (роки)	відсоток середньомісячної заробітної плати	страховий стаж (роки)	відсоток середньомісячної заробітної плати
15	43,0	22	57,0	29	67,0	36	74,0	43	86,0
16	45,0	23	59,0	30	68,0	37	75,5	44	88,0
17	47,0	24	61,0	31	69,0	38	77,0	45	90,0
18	49,0	25	63,0	32	70,0	39	78,5	46	92,0
19	51,0	26	64,0	33	71,0	40	80,0	47	94,0
20	53,0	27	65,0	34	72,0	41	82,0	48	96,0
21	55,0	28	66,0	35	73,0	42	84,0	49	98,0
								50+	100,0

роки оцінюються за середньою загальною заробітною платою до року, що передує виходу на пенсію. З 2012 року пенсійні виплати коригуються відповідно до змін індексу споживчих цін. Так, у 2017 р. доплата до пенсії буде складати 10-15 %.

Згідно повідомлень Світового економічного форуму у майбутньому в Угорщині очікуються трудно-

щі у забезпеченні виплат по пенсіях у повному обсязі через низький рівень народжуваності в країні, а також тому, що в минулому більшість людей отримували мінімальну заробітну плату, або ж отримували її не офіційно.

Щоб мінімізувати залежність від державних пенсій пропонують використати три типи спеціаль-

них пенсійних заощаджень: – накопичувати кошти на індивідуальному пенсійному рахунку (NYESZ); – використовувати добровільний пенсійний фонд (ÖNYP); – страхувати пенсію.

Люди похилого віку з недостатнім доходом мають право на допомогу по старості (Szociális törvény III, 1993). Це додаткова допомога та стосується осіб: – пенсійного віку; – пенсійного віку, які проживають із чоловіком/ дружиною/ партнером, за умови, що їх сукупний чистий щомісячний дохід не перевищує 160% від мінімальної пенсії за віком; – одиноких, старше 62-ти років і молододших за 75 років, які мають право на пенсію за віком, а їх щомісячний дохід не перевищує 95% від мінімальної пенсії за віком; – одиноких, віком від 75 років, щомісячний дохід яких становить менше 130% від мінімальної пенсії за віком.

Сума пенсії залежить від категорії, до якої належить бенефіціар. Допомога до пенсії за віком не може бути надана або сплачена особам, які перебувають під вартою або у в'язниці; особам, які проживають за кордоном більше трьох місяців; громадянам ЄС, у яких закінчився дозвіл на постійне проживання в Угорщині або він був призупинений.

Відповідно до положень Закону LXXX від 1997 року «Про страховий обов'язок та сплату внесків, що покривають виплати по соціальному страхуванню» наступні категорії осіб можуть отримувати послуги з охорони здоров'я: – особи, які отримують пенсію; – отримувачі пенсії годувальника; – отримувачі ануїтетних виплат; – отримувачі допомоги до виходу на пенсію; – отримувачі послуг або пенсії від церкви; – отримувачі допомоги по старості або інвалідності. Люди похилого віку, які досягають пенсійного віку і не мають права на пенсійне забезпечення, мають право на медичне обслуговування, якщо їхній дохід не перевищує 30% від мінімальної заробітної плати.

Соціальні послуги можуть надаватися особам, які мають певний тип залежності. Послуги довготермінового догляду за людьми похилого віку надаються (органами місцевої влади за Соціальним Законом (Szociális törvény III, 1993; окремими недержавними організаціями, церквою) відповідно до рівня залежності людини. Якщо виникає потреба у догляді менш ніж 4 години на добу, людина зможе отримувати лише допомогу на дому. Проте, якщо існує потреба у догляді більше ніж 4 годин на день, людина похилого віку зможе отримати догляд у будинку для людей похилого віку. Стан клієнта вивчається та оцінюється кожні п'ять років з метою вивчення стану здоров'я та створення/ модифікації плану розвитку особи. У країні існує шкала національної оцінки з урахуван-

ням щоденної діяльності людини, соціальних та медичних потреб.

Допомога по догляду – виплачується також дітям, які піклуються про своїх батьків у старості.

Угорське законодавство передбачає два види витрат після смерті людини похилого віку: витрати на поховання та поховання за державні кошти.

Органи місцевої влади можуть оплатити витрати на поховання: – тим, хто бере на себе відповідальність за похорон, але незобов'язаний до цього; – родичам померлого, якщо вони не в змозі заплатити за похорони, або ж витрати фінансово загрожують благополуччю їх родини. Ця допомога не може становити менше, ніж місячна мінімальна пенсія по старості на сім'ю, а для одиноких осіб не може бути менше 150% від цієї суми. Допомога на похорони не може бути меншою, ніж 10% від вартості найдешевших похорон, і може покривати всю їх вартість, якщо витрати фінансово загрожують благополуччю родини.

Похорони за державні кошти організовуються, якщо немає нікого, хто візьме на себе фінансову відповідальність за них, або якщо відповідальна особа не знайдеться або ж відмовляється взяти на себе таку відповідальність. У цьому випадку мер мікрорайону, де померла людина похилого віку, повинен забезпечити поховання за державні кошти протягом 30 днів після повідомлення про смерть.

Біля 5000 людей похилого віку з віддалених регіонів Угорщини отримують від держави ноутбук або комп'ютер щорічно. Успішно діє програма «Erzsébet», за якою тільки у 2017-2018 році понад 100 тисяч осіб будуть мати можливість скористатися пільговими цінами на відпочинок.

Висновки. Угорське законодавство щодо питань людей похилого віку регулюється різними галузевими актами та урядовими декретами. Проте не існує окремого акту чи урядового указу, присвяченого суто людям похилого віку.

В Угорщині пенсіонери отримують від місцевих органів влади ряд цільових грошових виплат і допмог: – допомога при кризових ситуаціях; – допомога на поховання; – допомога для погашення заборгованості; – допомога на оплату комунальних послуг; – допомога при вакцинації; – допомога на оплату ліків, гігієнічних засобів; – забезпечення харчовими талонами; – забезпечення безкоштовним проїздом у громадському транспорті; – безкоштовна доставка транспортом до лікаря; – допомога на підтримку оздоровлення та відпочинку; – надання пільгових квитків до театру, в басейн, до музею тощо. Суми та види їх залежать від можливостей місцевих органів.

Список використаної літератури

1. Budai I. Húsz év után – önkritikusan / István Budai // Esély. – 2010. – 4.sz. – PP.51-81
2. Bugarszki Z. A hazai szociális munka válsága / Zolt Bugarszki // Esély. – 2014. – 3.sz. – PP.64-74
3. Krémer B. Az alapvetések érthetőségéről és tarthatatlanságáról / Balázs Krémer // Esély. – 2014. – 3.sz. – PP.79-87
4. Németh L. Hova jutott a szociális szakma a rendszerváltástól napjainkig? / László Németh // Esély. – 2014. – 3.sz. – PP.95-100
5. Szabó L. A szakmai kultúra és az intézményes kultúra, valamint az intézményi és társadalmi környezet szerepe a szociális munkában / Lajos Szabó // Párbeszéd, Szociális munka folyóirat. – 2014. – Vol.1. – No.1-2. [Електронний ресурс]. – URL: <http://parbeszed.lib.unideb.hu/megjelent/html/551a4e308904a>
6. Szoboszlai K. Szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk és mit kellene tennünk? / Katalin Szoboszlai // Esély. – 2014. – 3.sz. – PP.87-95
7. Fedor R.A. Social Policy and Social Security in Hungary / R.A.Fedor, L.Patyán / In: Social Work Across Europe (Ed. P.Erath, B.Littlechild). – Ostrava: ERIS, 2010. – PP.81-91
8. Eurostat. Statistics Explained. ISSN 2443-8219 [Electronic Resource]. – URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2006_and_2016_\(%25_of_the_total_population\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Population_age_structure_by_major_age_groups_2006_and_2016_(%25_of_the_total_population).png)
9. Időügyi Nemzeti Stratégiában. Magyar Köztársaság Kormánya [Electronic Resource]. – URL: <http://www.parlament.hu/irom38/10500/10500.pdf>
10. 1997. évi LXXXI. Törvény a társadalombiztosítási nyugellátásról [Electronic Resource]. – URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700081.TV#lbj0id73d2

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Бартош Елена

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Батори-Тарци Зита

кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

**СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА
В ВЕНГРИИ**

В статье рассмотрены особенности социального обеспечения пожилых в Венгрии. Венгерское законодательство по вопросам пожилых людей регулируется различными отраслевыми актами и правительственными декретами. Система социальной защиты и ухода в Венгрии унаследовала черты централизованности, иерархичности, патерналистскости и медико-социальный подход. В этом контексте социальные услуги предоставлялись путем развития институционального потенциала. Государственная пенсионная система, связанная с заработной платой, является обязательным системой определенных выплат. Пожилые люди с недостаточным доходом имеют право на пособие по старости. В Венгрии пенсионеры получают от местных органов власти ряд целевых денежных выплат и пособий. Суммы и виды их зависят от возможностей местных органов власти.

Ключевые слова: пожилые люди, старение, пенсия, законодательство, Венгрия.

Bartosh Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Batori-Tartszi Zita

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

SOCIAL PROTECTION OF THE ELDERLY IN HUNGARY

The article considers the main features and current state of social protection of the elderly in Hungary. Hungarian legislation on elderly people is regulated by various sectoral acts and government decrees. However, there is no separate act or governmental decree devoted exclusively to the elderly. The system of social protection and care in Hungary has inherited the features of centralization, hierarchy, paternalistic and the medical and social approach. In this context, social services are provided through the development of institutional capacity. According to the Law LXXXI of 1997 "On Social Pensions", persons who have reached the retirement age and have paid contributions for social insurance for the required number of years, are entitled to a retirement pension. The state wage-related pension system is a compulsory system of defined benefits. The elderly with not enough income are entitled to old age benefits. In Hungary pensioners receive from the local authorities a number of targeted cash and other type benefits: – assistance in crisis situations; – assistance for funeral; – assistance for debt repayment; – assistance for the payment of utilities; – help with vaccination; – payment of medicines, hygienic means; – provision of food; – free transportation by public transport; – free transport to a doctor; – assistance in the maintenance of health and rest; – provision of tickets to theaters, museums, etc. The amount and type of allowance depends on the capabilities of local authorities.

Key words: the elderly, aging, pension, legislation, Hungary.

Басай Надія Пилипівна
науковий співробітник
відділ навчання іноземних мов
Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Статтю присвячено проблемі формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов; уточнено поняття «соціокультурна компетентність» і схарактеризовано її компоненти; сформульовано умови, за якими її розвиток в учнів молодших класів буде ефективним; рекомендовано застосування сучасних технологій навчання для досягнення поставленої мети; розглянуто форми позакласної роботи для формування соціокультурної компетентності молодших школярів, які сприяють сталому інтересу до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: початкова школа, іноземні мови, соціокультурна компетентність.

Вступ. У зв'язку зі змінами, що відбуваються в нашій країні, все більше зростає інтерес до вивчення іноземних мов, культур і реалій тих країн, які є партнерами нашої держави і орієнтовані на входження України у світовий освітній, культурний і економічний простір, і відповідно розширюються можливості міжкультурного спілкування. Саме тому одним з провідних принципів навчання в загальноосвітніх навчальних закладах стає принцип культуровідповідності, який передбачає, що виховання ґрунтується на загальнолюдських цінностях, будується відповідно до цінностей і норм національної культури і регіональних традицій, що не суперечать загальнолюдським цінностям. Таким чином, вивчення культури у процесі навчання іноземних мов робить суттєвий внесок у навчання, знайомить з загальнолюдськими цінностями, тобто сприяє навчанню учнів у контексті соціокультурного підходу і «діалогу культур».

Новий державний стандарт і нова навчальна програма з іноземних мов для початкової школи диктують новий підхід до навчання, сутність якого полягає не тільки в перегляді методики навчання окремих аспектів мовної системи, але і в забезпеченні культурознавчої спрямованості навчання. Оволодіння іноземною мовою на основі ознайомлення учнів з культурою, традиціями і реаліями країни, мова якої вивчається, є сьогодні одним із базових принципів навчання предмету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мета навчання іноземної мови – використовувати її як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу – загострює особливу увагу до соціокультурного складника іншомовної комунікативної компетентності. Публікації Н.Бориско, Л.Зені, Л.Калініної, О.Локшиної, С.Ніколаєвої, О.Паршикової, О.Першукової, Т.Полонської, В.Редька, І.Самойлюкевич, О.Шаленка та інших науковців присвячено питанню компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, в яких висвітлюються їхні погляди на цю проблему. Проте ми не знайшли глибоких і переконливих досліджень у сфері формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. Питання, що порушувалися деякими авторами наукових робіт, побіжно розкривали зазначену проблему, але результати здійснених досліджень не були системними і не узагальнювалися.

Мета статті: визначити особливості формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов, схарактеризувати її компоненти і сформулювати умови для її ефективного розвитку в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння мо-

лодшими школярами соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також формування навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань. Термін «соціокультурна компетентність» є одним з найбільш частотних у методичній літературі. Про це свідчить розмаїття різних підходів. У словнику методичних термінів подано визначення соціокультурної компетентності як «сукупності знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурну специфіку соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатності користуватися такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови» [1, с.286-287]. Г.Єлізарова вважає, що соціокультурна компетентність – це комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству [3]. В.Сафонова трактує соціокультурну компетентність як знання учнями національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, вміння здійснювати мовленнєву поведінку відповідно до цих знань, а також готовність і здатність жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [6]. На думку О.Солововой соціокультурна компетентність є «інструментом виховання міжнародно орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства» [7, с. 12]. І.Риске розглядає соціокультурну компетенцію як аспект комунікативної здатності, який включає в себе такі специфічні риси суспільства і його культури, які проявляються в комунікативній поведінці членів цього товариства [5]. Н.Гальскова підкреслює, що використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні звичаї і традиції, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається враховувати не тільки інший мовний код (розвиток мовленнєвого досвіду), але й інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, усвідомлюючи при цьому факт їх чужорідності [2].

Аналіз наукової літератури показав, що поняття «соціокультурна компетентність» розглядається досить різнобічно. На нашу думку, соціокультурний компонент змісту навчання іноземних мов знайомить учнів з різними аспектами життя їхніх зарубіжних однолітків, історією та сучасністю країни виучуваної мови, поглиблюючи і диференціюючи уявлення школярів про дійсність. Цей компонент змісту становить країнознавчу і лінгвокраїнознавчу компетентності. *Країнознавча компетентність* – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою,

особливостей побуту, традицій та звичаїв країни). *Лінгвокраїнознавча компетентність* передбачає оволодіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації.

Грунтуючись на визначенні соціокультурної компетентності, яка розглядається як здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі, вважаємо, що соціокультурну компетентність молодших школярів можна визначити, як здатність застосовувати соціокультурні знання, вміння, здібності та особистісні якості у процесі іншомовного спілкування.

Формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи здійснюватиметься шляхом паралельного і взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до їхніх вікових особливостей пріоритетними спочатку будуть репродуктивні види навчальної роботи, які виконуватимуться за зразком, інструкцією як орієнтовною основою діяльності. Але поступово відбуватиметься перехід на продуктивні види роботи, які спонукатимуть учнів до творчого мислення, розвитку самостійності у визначенні мовного оформлення мовленнєвих дій і вибору способів їх засвоєння. [4].

Оволодіваючи іноземною мовою, учні початкової школи ознайомляться зі світом іншої культури. Розвиток країнознавчої мотивації, в основі якої лежить інтерес до життя однолітків за кордоном, до народу країни, мова якої вивчається, є однією із основних цільових установок у методиці навчання іноземних мов. Її успішній реалізації сприятиме різноманітний навчальний матеріал, що в цікавій формі відображає життя зарубіжних однолітків. Він формуватиме емоції та образно-художню пам'ять учнів, стимулюватиме їхнє образне мислення, розвиватиме смаки і почуття.

Формування соціокультурної компетентності буде успішним за умови систематичного виконання вправ і завдань, які передбачають розвиток таких умінь: – формувати позитивне ставлення до культури народів, мова яких вивчається; – проводити паралелі між двома культурами; – вибирати соціокультурні явища відповідно до завдань учителя; – оцінювати соціокультурні події та знаходити відмінності; – формувати асоціативні вміння та естетичні почуття; – коментувати іншомовний матеріал соціокультурного змісту, висловлюючи при цьому власну думку; – висловлювати своє ставлення до важливих подій іншомовної культури; – інтерпретувати соціокультурну інформацію для формування вмінь критичного мислення; – виконувати завдання соціокультурного змісту в умовно-комунікативних ситуаціях тощо.

У початковій школі вже з перших уроків діти знайомляться з соціокультурними особливостями країни, мова якої вивчається: вивчають імена зарубіжних однолітків, засвоюють назву країни, мова якої вивчається, пізнають її столицю з визначними пам'ятками, вивчають назви грошових знаків, оволодівають зразками іншомовного фольклору (римуваннями, лічилками, дитячими віршами і піснями), знайомляться з іменами письменників і назвами їхніх творів, отримують інформацію про деякі свята, традиції і звичаї, які пов'язані з цими святами, тощо.

Засобами вербальної наочності під час навчання іноземних мов у початковій школі є вірші, казки,

оповідання, на матеріалі яких учні виконують пошукові та творчі завдання, знаходять інформацію для використання в рольових іграх, драматизації чи проєктній роботі. Одним з прийомів може бути використання автентичних віршів з виучуваних тем. Вірші легко і з цікавістю заучуються дітьми, їх можна інсценувати, розігрувати, розповідати напам'ять у формі змагання і навіть складати власні.

На другому-третьому році навчання іноземних мов учні починають знайомитися з літературою мови, що вивчається. Окрім читання, перекладу, драматизації окремих уривків учні можуть порівнювати, наприклад, ту чи іншу іноземну казку, її героїв з наявними в рідній мові еквівалентами. Через розбіжності деталей в українській та іноземній літературі діти пізнаватимуть несхожість світосприйняття, менталітету, культури двох народів.

Робота з прислів'ями та приказками, які є в чинних підручниках з іноземних мов або ж дібрані вчителем, не лише сприятиме збагаченню словникового запасу молодших школярів, а й занурить учнів у культурну й національну різноманітність світу, навчить відчувати спільне та особливе в кожній культурі й мові, краще і глибше розуміти один одного, виховає повагу до іншого та стане джерелом формування соціокультурної компетентності учнів на ранньому етапі навчання іноземних мов. Переклад, пошук українських еквівалентів, порівняння різних способів вираження однієї і тієї ж думки також сприятиме формуванню соціокультурної компетентності учнів.

Для молодшого шкільного віку характерні яскрава образність, безпосередність сприйняття, легкість входження в різні образи, тому на ранньому етапі оволодіння іноземною мовою найбільш ефективною формою навчання є гра. За допомогою гри у школярів розвивається інтерес до іншомовного спілкування, застосовуються елементи культури спілкування, здійснюється інтернаціональне, естетичне виховання, створюється іншомовна інформаційна база, формуються мовні механізми. Враховуючи психологічні та вікові особливості молодшого шкільного віку, доцільно використовувати на уроках ігрові технології в якості важливого методичного прийому. У програванні рольових ситуацій учні можуть «приміряти на себе» різні ролі, зокрема і ролі дорослих. Гра на уроці дозволить створювати ситуації, в яких вони не зможуть «відмовчатися», гра може зробити захоплюючим вивчення навіть не дуже цікавого і складного лінгвокраїнознавчого матеріалу. Наведемо деякі приклади таких ігор:

Гра «Доміно». Декілька команд отримують однакові комплекти карток із зображеннями предметів, осіб або істот і карток зі словами, що їх позначають. Кожен з учасників бере собі кілька карток, так щоб у всіх гравців команди їх було порівну. Гравці «ходять» по черзі, зіставляючи картку із зображеннями з відповідною карткою зі словом. У разі відсутності в учасника необхідної картки хід переходить до наступного гравця. Усі команди одночасно виконують завдання на швидкість. Лексику в цій грі можна використовувати з будь-якої виучуваної теми про країну виучуваної мови, наприклад: «Тварини», «Їжа», «Свята» тощо.

Гра «Що в посилці?» до теми «Різдво». Передбачається, що до дітей напередодні приїжджав гість із закордону і розповідав про особливості святкування Різдва в його країні. Учитель повідомляє дітям, що гостю в Україні дуже сподобалося, він хотів би віддячити за теплий прийом і надіслав посилку. У ній знаходиться подарунок на Різдво. Але гість просив не віддавати його просто так, – учні мають відгадати,

що там знаходиться. Для цього потрібно згадати, що мешканці цієї країни дарують один одному на Різдво, чим прикрашають свої будинки, ялинку і т. д.

Гра «Актори» до теми «Спорт у країні виучуваної мови». Дві команди стають обличчям одна до одної. Кожна команди вибирає «актора», який зображає якийсь вид спорту, спортивну дію або гру. Наприклад, «актор» з 1-ої команди зображує, що він їде на велосипеді. Члени іншої команди відгадують.

На третьому-четвертому році навчання в початкової школи формування соціокультурної компетентності переходить в нову площину: учні не тільки отримують інформацію, знайомляться, вивчають її, а й порівнюють різні аспекти з країнознавства: географію, історію, тісно пов'язані з ними питання культури, традицій та звичаїв різних народів. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, зокрема того, який сприяє формуванню соціокультурної компетентності. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструменту у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Реалізація мети залучення дітей до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови здійснюється через знайомство молодших школярів зі світом зарубіжних однолітків, з дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країн, мова яких вивчається. Важливим завданням у сучасних умовах багатополарного і полікультурного світу є виховання доброзичливого ставлення до представників інших країн. У відповідності з цими цілями і завданнями до всіх підручників мають бути включені завдання, які реалізують принцип діалогу культур. Для молодших школярів доцільно обрати прямий прийом: листування між персонажами (українськими, британськими, американськими, німецькими, французькими, іспанськими однолітками), яке дозволяє наочно зіставляти схожі типові ситуації в кожній культурі. Діти вчать-ся виділяти культурні реалії, що мають відношення до життя українських школярів та їхніх зарубіжних однолітків, запам'ятовувати особливості мовної поведінки в кожному мовному середовищі.

Принцип діалогу культур передбачає не тільки залучення до іншої культури, а й усвідомлення особливостей культурних традицій своєї країни і вміння гідно представляти її під час спілкування з представниками інших країн. Знайомство з іншомовною культурою має стати імпульсом до культурної самоідентифікації дитини, зміцнення в ній почуття патріотизму, усвідомлення традиційних цінностей українського суспільства, усвідомлення приналежності до українського народу.

Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, що були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів, і з власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні поступово оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності.

Для успішного формування соціокультурної компетентності доцільно задіяти раціональну систему вправ і завдань, яка б забезпечила поетапну організацію процесу навчання. Ця система має забезпечити як добір вправ і завдань, які сприятимуть розвитку

навичок і вмінь вживання соціокультурного матеріалу, так і певну послідовність цих вправ і завдань, а також регулярність їх виконання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Вправи і завдання соціокультурного спрямування мають відповідати розробленим у методичні критеріям, а саме: бути комунікативними, орієнтованими на учня, мовними і мовленнєвими, усними та письмовими, одномовними. Такі вправи і завдання мають підпорядковуватися етапам формування та вдосконалення соціокультурної компетентності: 1-й етап – введення в соціокультурне середовище; 2-й етап – виконання соціокультурних завдань з використанням опор; 3-й етап – самостійне інтерпретування соціокультурних реалій. На всіх етапах важлива роль відводиться мотивації з боку вчителя, який зацікавив би учнів соціокультурною проблемою, дібрав би відповідний матеріал та розробив вправи і завдання комунікативного характеру. Доцільно такі вправи і завдання виконувати парами, мікро- або макрогрупами, застосовувати інтерактивні технології, не обмежувати спілкування режимом учитель – учень, а й заохочувати процес учіння між школярами.

У зв'язку з введенням соціокультурного компонента навчання іноземних мов, гостро постає проблема автентичності мовного середовища, яка вирішується за допомогою застосування автентичних текстів як одиниць спілкування, що демонструють зразки сучасної іноземної мови, перш за все усної, і деяких різновидів писемного мовлення в рамках побутової сфери спілкування, відібрані і схвалені носіями іноземної мови. Тексти супроводжуються великою кількістю ілюстрацій, в тому числі і сюжетних, що відображають побутові та культурні реалії країн, мова яких вивчається, і України. У книгах для вчителя мають бути коментарі до тем, які допомагають ввести дітей в ситуацію, з акцентом на значущу для поданої ситуації культурологічну інформацію. Таким чином, поступово розширюється фонові культурна інформація про країни, мова яких вивчається. Під час ознайомлення з інформацією культурологічного та країнознавчого характеру учні засвоюють особливості іншої культури й аналізуючи їх, вчать-ся краще розуміти власну культуру. Але не лише навчальні тексти можна використовувати як автентичний матеріал. Велика різноманітність прагматичних матеріалів: дитячі газети і журнали, квітки, афіші, етикетки, рекламні проспекти з туризму тощо допомагають створювати життєві ситуації, вирішувати проблеми з різних сфер спілкування (навчальної, сімейно-побутової, спортивної тощо). Їх специфіка полягає в тому, що вони забезпечують спілкування з реальними предметами.

Ефективний прийом для залучення молодших школярів до культури країни, мова якої вивчається, – драматизація. Вона дозволить учням відчувати себе в ролі іншомовного персонажа, певним чином відчувати на собі деякі особливості його життя.

Ще одним засобом формування соціокультурної компетентності учнів є використання відеоматеріалів – свого роду культурних портретів країни, мова якої вивчається. Завдяки їм учні зможуть побачити ландшафти і визначні пам'ятки країни, спостерігати процес свята, обряду, моделі поведінки людей в повсякденному житті, наприклад, у кафе і в магазині, на вокзалі, на дні народження, на прийомі у лікаря тощо. Учні початкової школи зможуть з допомогою вчителя і навіть самостійно створювати різні соціокультурні проекти. Метод проектів як засіб формування соціокультурної компетентності учнів на уроках іноземної мови можна визначити як сукупність пошуково-дослідницьких, проблемних, творчих прийомів, що ви-

користуються в процесі навчання іноземних мов у загальноосвітній школі та забезпечують покращення рівня мовленнєвої підготовки учнів молодших класів і поглиблення їхніх знань про історію та культуру країн, мови яких вивчаються.

Організація проектної діяльності складається з підготовчого, основного та заключного етапів. На підготовчому етапі відбувається планування вчителем і всіма учасниками власної роботи над проектом. Основний етап передбачає самоорганізацію роботи в мікрогрупі, тобто планування роботи без участі вчителя (розподіл обов'язків між членами мікрогрупи, встановлення термінів виконання завдань, визначення форм і порядку звітності тощо). Кінцевою метою заключного етапу виступає презентація (захист), аналіз і оцінювання проектної діяльності. На підготовчому етапі доцільно дотримуватися таких етапів: 1) визначення характеру майбутньої роботи, її мети та теми, консультація учнів, допомога у формулюванні теми проекту тощо); 2) ознайомлення із суттю проекту та основними етапами його проведення. На заключному етапі роботи відбувається презентація та оцінювання проекту. Під час представлення результатів виконаної роботи кожна група презентує свій проект не більше 10-15 хвилин; під час презентації учні використовують демонстраційні матеріали, які сприяють кращому сприйняттю змісту повідомлення; у презентації проектів беруть участь усі члени групи, що є переконливим свідченням роботи кожного з членів групи над проектом.

Успішність виконання учнями проекту соціокультурного характеру визначатиметься за такими критеріями: а) завершеність (відповідність дібраної інформації поставленій меті); б) зрозумілість (логічність і послідовність розміщення інформації); в) інформативність (достовірність інформації, наявність ключових фактів); г) доказовість (різноманітність джерельної бази проекту); ґ) наочність (використання технічних засобів навчання під час підготовки та презентації проекту); д) характер представлення проекту (активність кожного учасника, естетичність оформлення презентації тощо).

Враховуючи психологічні особливості учнів молодших класів, їхні інтереси вчитель може використовувати на уроках пісні, відеозаписи різних подій або програм, фрагменти (відео)фільмів. Досить перспективним може бути використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, які сприятимуть розвитку в учнів умінь аналізувати, оцінювати отриману інформацію, узагальнювати і робити висновки. Наприклад, Інтернет надасть можливість під наглядом дорослих знаходити потрібну інформацію, спілкуватися з однолітками з різних країн (листування, Skype тощо).

Позакласна робота з метою формування соціокультурної компетентності учнів на всіх етапах навчання сприятиме сталому інтересу школярів до іноземних мов. Матеріал для такої роботи має бути цікавим і може бути складнішим, ніж матеріал обов'язкового курсу. Участь школярів у різних формах позакласної роботи допомагатиме їм подолати скутість і мовні бар'єри під час спілкуванні іноземною мовою.

Індивідуальну позакласну роботу доцільно проводити з окремими учнями, які можуть підготувати повідомлення про країну, мова якої вивчається, про визначні дати і події, про видатних людей; можуть розповідати вірші, співати пісні, виразно читати уривки з літературних творів іноземною мовою; можуть виготовляти наочні посібники, оформляти стінгазети, альбоми, стенди тощо.

Групову форму позакласної роботи доцільно організовувати з постійним складом учнівського колективу, пов'язаного спільними інтересами. До цієї форми можна віднести різноманітні гуртки: вокальні, драматичні, позакласного читання тощо. Можна організовувати комбіновані гуртки, де відбуватиметься поєднання різних видів діяльності: розучування пісень класами, хоровими групами; підготовка театральних вистав іноземними мовами; інсценування іноземними мовами казок; здійснення роботи з позакласного читання; перегляд (відео)фільмів або мультфільмів з подальшим обговоренням тощо.

Масові форми позакласної роботи доцільно проводити під керівництвом класного керівника, учителів іноземних мов та заступника директора з позакласної роботи. До таких форм можна віднести: художню самодіяльність, шкільні фестивалі, конкурси, вікторини, карнавали, тематичні вечори тощо іноземними мовами. Ці заходи проводяться епізодично, але за планом вчителів іноземних мов. Для шкільної практики можна запропонувати такі форми позакласної роботи з іноземних мов: 1) змагальні: «Що, де, коли?», Олімпіади, вікторини, конкурси, ігри тощо; 2) з використанням засобів масової інформації (читання газет, випуск шкільного журналу «Розмовляємо англійською / німецькою / іспанською / французькою», учнівської газети іноземними мовами з повідомленнями, наприклад, про видатних художників, композиторів, учених, винахідників тощо); 3) культурно-масові (КВК, «Тиждень іноземної мови», театралізовані вистави, інсценування, дискотеки, перегляди фільмів, екскурсії, зокрема й віртуальні, відвідування музеїв, визначних місць тощо); 4) політико-масові (класні години, шкільні збори, зустрічі з видатними людьми села / міста / регіону, з учителями року, інформаційні уроки, «уроки мужності» тощо).

Висновки. Отже, процес формування соціокультурної компетентності є актуальним на будь-якому етапі розвитку дитини, допомагає учневі зануритися в культурний контекст країни, мова якої вивчається, брати активну участь у діалозі культур, а також розширювати власний кругозір. Вправи і завдання, орієнтовані на формування соціокультурної компетентності лише підвищують інтерес учнів до навчального процесу, адже на уроках можна застосовувати аудіо- та відеоматеріали з автентичним мовленням, тексти, які вміщують соціокультурний компонент. Рівень підготовки самих учнів дозволить застосовувати різні комплекси вправ і завдань, спрямованих на формування соціокультурної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності. Соціокультурний компонент сприятиме формуванню в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається.

Список використаної літератури

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С.3-8.
3. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции / Г.В.Елизарова // Studia Linguistica. 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. – СПб.: Тригон, 1999. – С.274-281
4. Редько В.Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгводидактичний аспект / В.Г.Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна

- думка, 2017. – Вип.18. – 282 с.
5. Рiske И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / И.Э.Рiske. – СПб, 2000. – 259 с.
6. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е.Н.Соловова. – М.: АСТ : Астрель, 2008. – 238, [2] с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Басай Надежда
научный сотрудник
отдел обучения иностранным языкам
Институт педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности учащихся начальной школы в процессе обучения иностранным языкам; уточнено понятие «социокультурная компетентность» и охарактеризованы ее компоненты; сформулированы условия, по которым ее развитие у учащихся младших классов будет эффективным; рекомендовано применение современных технологий обучения для достижения поставленной цели; рассмотрены формы внеклассной работы для формирования социокультурной компетентности младших школьников, способствующие устойчивому интересу к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: начальная школа, иностранные языки, социокультурная компетентность.

Basai Nadiia
Research Officer
Department of Teaching Foreign Languages
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

FEATURES FOR THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to the problem of socio-cultural competence formation to primary school pupils in the process of teaching foreign languages, since the modern educational paradigm considers education of a multicultural person, capable of participating in a dialogue of cultures, as one of the main objectives in teaching foreign languages. It has been proved that socio-cultural content filling is obligatory for educational materials, which are used in foreign languages teaching process. It is revealed that text information is the main source of socio-cultural knowledge for primary school pupils, while authentic texts and other educational materials of linguistic and ethnographic content provide pupils with the opportunity to get acquainted with various socio-cultural aspects of the country's life, whose language is being studied.

Key words: primary school, foreign languages, socio-cultural competence.

УДК 373.5.016:53

Бенедисюк Марія Миколаївна
асистент кафедри алгебри та геометрії
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД У ФІЗИЦІ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається процес формування ключових компетентностей в учнів основної школи; аналізується рівень дослідженості даної проблеми; досліджуються окремі компоненти ключових компетентностей, які, відповідно до вікових особливостей учнів, розвиваються при виконанні учнем фізичних задач; формулюється визначення поняття «компетентність», розкривається його сутність і зміст; формулюється перелік очікуваних результатів, які є критеріями і показниками рівня сформованості ключових компетентностей в учнів основної школи.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, метод, готовність, задачний підхід.

Вступ. Під час навчання учні в основній школі здобувають базову загальну середню освіту, що в сукупності із початковою являється основою загально-освітньої підготовки. Завдяки чому у них формується готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти. Різноманітність методик організації навчання, а також наявність в учнів можливості обирати курси за вибором залежно від власних пізнавальних здібностей дають змогу застосовувати особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Основне завдання школи полягає в тому, щоб надати можливості розвитку, саморозвитку особистості, сприяти пошуку індивідуальності, самореалізації. Уміння вчитися передбачає індивідуальний досвід успішної навчальної праці учня, наявність в нього розвинених способів навчальної діяльності. Сформоване уміння вчитися передбачає, що учень сам визначає собі мету навчання, виявляє зацікавленість до навчання, докладає вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності, раціонально організовує свою навчальну працю, знаходить джерела потрібної інформації, виконує практичні дії, усвідомлює свою діяльність і намагається її вдосконалити.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компетентностей учнів перебуває в центрі уваги дидактів, психологів, працівників методичних служб і вчителів-практиків. Зокрема, предметом досліджень були такі аспекти: психологічні основи формування компетентностей досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (А.Асмолов, Л.Виготський, Н.Кузьміна, А.Маркова та ін.); впровадження засад компетентнісної освіти у навчальний процес (І.Бех, Л.Величко, С.Гончаренко, О.Пометун та ін.); організація компетентнісно орієнтованого навчально-виховного процесу у вищій і середній школі (Ю.Галатюк, І.Зязюн, В.Шарко та ін.); формування ключових компетентностей (Н.Бібік, В.Кремень, О.Савченко, О.Хуторський та ін.); формування фізичної компетентності (П.Атаманчук, О.Бугайов, С.Величко, М.Головко, Є.Коршак, Л.Непорожня, О.Ляшенко, В.Савченко, М.Садовий, В.Сиротюк, М.Шут та ін.). Проблеми реалізації задачного підходу до навчання фізики досліджували Д.Александров, Г.Альтшуллер, С.Гончаренко, П.Знаменський, А.Павленко, О.Сергєєв, М.Тульчинський, А.Шапіро та інші науковці.

Аналіз змісту та структури збірників задач з фізики, розроблених різними колективами й авторами, свідчить, що вони будуються переважно на основі випадкового вибору завдань як за змістом, так і за формою. Тому учням потрібно надати інструмент у

вигляді масиву системних компетентнісно орієнтованих завдань, застосування якого сприяло б якісній професійній підготовці, розвитку інтересу до фізичної науки. Різні думки, ідеї та підходи до формування фізичних компетентностей, визначення їх структури, побудови відповідної системи задач свідчать про актуальність цього питання, що потребує додаткового вивчення.

Метою статті є аналіз окремих компонентів ключових компетентностей, які, у відповідності з віковими особливостями учнів, розвиваються під час виконання учнем фізичних завдань. Відповідно до мети визначено основні **завдання** дослідження: 1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування компетентностей з фізики в учнів основної школи. 2. Уточнити сутність базових понять. 3. Виділити та охарактеризувати види ключових компетентностей учнів основної школи, що формуються в процесі вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Спільним у різних тлумаченнях «компетентності у навчанні» є акцентування на формуванні і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [3, с.408].

Ключові компетентності зароджуються, формуються та розвиваються протягом усього навчання в школі. Неабияку роль у процесі формування ключових компетентностей відіграє фізика, як навчальний предмет. У статті ми розглянемо ключові компетентності, що формуються на уроках фізики в учнів основної школи під час розв'язування задач [5, с.67].

Перш ніж перейти до процедури формування й розвитку ключових компетентностей, необхідно спершу визначити та скласти перелік ключових компетентностей, формування яких можливе на уроках фізики.

Визначимо як проявляються ключові компетентності у фізиці і можливий внесок даного навчального предмету у формування компонентів кожної з них у основній школі. Тому виділяють наступні ключові компетентності: загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційно-комунікаційна, соціально-трудова, природничо-наукова, комунікативна, самоосвітня компоненти яких можна активно розвивати на уроках фізики.

Формування компетентностей в навчальному процесі є довготривалим, – це праця на перспективу, яка проходить декілька етапів. Ми розглянемо основну школу, перший етап формування ключових компетентностей, оскільки перша фаза є найбільш важливою для подальшого розвитку, а вік школярів 7-9 класів є підлітковим і має свої психолого-педагогічні

особливості, які слід враховувати.

Підлітковий період – період закінчення дитинства і перехід до самостійності. Підліток відчуваючи себе дорослим бажає, щоб і оточуючі визнали його дорослим, самостійним та значущим у суспільстві. У цей віковий період можна виділити психологічні потреби підлітка: прагнення спілкуватись з ровесниками, бажання бути самостійним і незалежним від дорослих. Виходячи із вищеперерахованих психологічних потреб, можна виділити і провідну діяльність, яка є найбільш бажаною у цьому віці. Погоджуючись із означенням науковців, під провідною діяльністю розуміємо такий вид діяльності дитини, який визначає найбільші успіхи в розвитку його пізнавальних процесів. Провідна діяльність характерна тим, що в ній перебудовуються основні психічні процеси, проходять зміни психологічних особливостей особистості, виникають і диференціюються інші види діяльності на даному етапі розвитку школяра. Навчальна діяльність для підлітка зберігає свою актуальність, але в психологічному відношенні переходить на задній план. Провідною діяльністю у цьому віці стає спілкування з однолітками та соціально корисна й визначна діяльність. Тому на даному етапі доцільно формувати ті компоненти ключових компетентностей, які розвиваються під час спілкування з однолітками, пов'язані з проявами самостійності під час діяльності, усвідомленістю її значення.

Для того, щоб безпосередньо перейти до навчання та розуміти, які компоненти ключових компетентностей ми розвиваємо у підлітків на уроках фізики, на нашу думку, доцільно задати компетентності через вміння учнів.

Виразимо компоненти компетентностей в діяльнісній формі як це запропонував А.Хуторський [6, с.68]. Під час навчання фізики та у процесі розв'язування задач у 7-9 класах формуються наступні компоненти ключових компетентностей:

1. *Природничо-наукова компетентність* – опанування здібністю спостерігати і розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому: задавати собі і оточуючим запитання «чому?», «навіщо?», «як?», «в чому причина?», «як це відбувається?». Усвідомлювати свою роль і значення у ньому – «я зможу так?», «як це зробити?», «як її розв'язати?», опанувати вмінням вибирати цільові установки своїх дій і вчинків. Збагачуючи термінологічний апарат, засвоюючи предметні знання та усвідомлюючи суть основних законів, формуються вміння розуміти перебіг природних явищ і процесів; формуються ціннісні орієнтації на збереження природи, ідеї сталого розвитку. Стосовно процесу навчання фізики, і конкретно – розв'язуванню задач, – ця компетентність реалізується через компоненти усвідомлення значущості діяльнісного (діяльнісний метод – метод формування перед собою запитань, цілей, задач (якісних, кількісних, експериментальних) для їх подальшого успішного розв'язання використовуючи знання, вміння, навички та експеримент) та експериментального методу пізнання навколишнього світу та здатності їх використовувати. Опанування вміння ставити цілі, вибирати метод розв'язання задачі, виконувати план розв'язку завдання, усвідомлюючи місце кожної проробленої дії, формулювання відповіді (результату) її дослідження, обґрунтування одержаного результату не лише для себе, а й для інших.

2. *Загальнокультурна компетентність* – усвідомлення ролі науки фізики в житті людини, її вплив на навколишній світ, на промисловість та технології, початок усвідомлення (засвоєння) учнем наукової картини світу (поняття процесів, явищ, тіл, речо-

вин). Ця компетентність під час навчання фізики при розв'язуванні задач реалізується через усвідомлення учнем суті і практичного значення явища, процесу в промисловості, побуті, яке розглядається в процесі розв'язування задач. Під час розв'язування навчальних задач відбувається актуалізація отриманих знань про явища, об'єкти та процеси. Пізнавальна задача формує усвідомлення ролі розв'язування задач в пізнанні.

3. *Навчально-пізнавальна компетентність* – формування й опанування загальнонавчальних умінь та навичок (розв'язувати завдання, проводити дослідження, формувати короткий запис, користуватися формулами, проводити розрахунки, переводити фізичні величини в систему СІ, робити висновки й аналіз, опанувати вимірювальні вміння, уміти описувати явища й процеси). Ця компетентність реалізується безпосередньо через розв'язання самої задачі, під час розв'язання якої учню необхідно з'ясувати фізичний зміст, провести практичні дії, сформулювати ідею розв'язку, провести перетворення, обрахувати й визначити значення шуканої величини, зробити висновки по проведеній роботі (розв'язання, дослідження експеримент) та отриманим даним чи спостереженням. Процес розв'язку включає роботу з теоретичним і довідниковим матеріалом – вміння користуватись довідниками, знаходити необхідну інформацію. Вміння розв'язувати фізичні задачі уособлює здатність учнів застосовувати теоретичні знання на практиці і водночас є основою формування навчально-пізнавальних компетентностей учнів [2, с.57]. Процедура підбирання фізичних задач має здійснюватись за певними системами. Суть такого підбору полягає в тому, що "... система задач має охоплювати всі основні явища, поняття і закони, а задачі треба розв'язувати в порядку зростання їх складності, щоб кожна попередня задача, була певним підґрунтям для розв'язання наступної" [1, с. 45]. Необхідність вміння розв'язувати фізичні задачі майбутніми фахівцями визначається і тим, що якраз майбутню професійну діяльність людини можна представити як постійний та безперервний процес складання і розв'язування відповідних професійних задач. Це підкреслює важливість задачного підходу. На цій основі можна зробити висновок, що вміння розв'язувати фізичні задачі є необхідною професійною якістю, яка передбачає вміння розв'язувати пізнавальні (вміння вчитися), експериментальні (вміння самостійно проводити експерименти) і розрахункові задачі. Тільки на основі аналізу майбутнім вчителем вміння учня розв'язати задачу можна зробити висновок про розуміння змісту відповідних теоретичних положень [4, с.69].

4. *Інформаційно-комунікаційна компетентність* – опанування вміннями самостійно відбирати, опрацьовувати і передавати необхідну інформацію фізичного характеру: працювати із задачами з реальними даними, політехнічним, науковим і сільськогосподарським змістом, розв'язувати експериментальні задачі працюючи з фізичним обладнанням. Працювати із комп'ютерними моделями фізичних об'єктів, складати на основі них задачі, вивчати властивості об'єктів, явищ і процесів на базі них. Подавати отриману інформацію в різних видах – табличному, графічному, знаковому. Формувати навички поводження й використання учнем інформації, що міститься в навчальному предметі та навколишньому світі. Реалізація даної компетентності відбувається через виконання завдань під час роботи із комп'ютерними моделями або із реальними задачами; через роботу із теоретичним матеріалом, навчальними і пізнавальними задачами. Необхідно навчити учнів порівнювати реальні та ідеальні ситуації, керувати процесом

розв'язування задач.

5. *Комунікативна компетентність* – покращення володіння умінь працювати в парі, групі, опанування різних ролей в залежності від місця в колективі. Формування даної компетентності відбувається під час спільного (колективного) розв'язування задач, діти вчаться працювати в парі, ділячи завдання, виконуючи різні кроки спільної справи, збираючи схеми. Також дана компетентність розвивається під час формулювання висновків. Школярі мають навчитись правильно використовувати фізичні терміни під час пояснення та аналізу розв'язаної задачі. Комунікативна компетентність пов'язана із соціально-трудовою (уміння виконувати свої соціальні ролі в колективі (групі) під час виконання завдання).

6. *Соціально-трудова компетентність* – формування соціальної активності та функціональної грамотності: уміння брати на себе різні ролі в групі і колективі – керівника, виконавця, працювати в парі, самостійно. Виконувати різні види діяльності – пошук інформації, розв'язування задач, проведення дослідів, уміння переходити від одного виду діяльності до іншого без втрати продуктивності. Під час розв'язування задач, розбивши учнів на групи, формування даної компетентності відбувається так: спершу учитель корегує розподіл ролей, враховуючи індивідуальні побажання, – хто з учнів з'ясовує фізичний зміст задачі і проводить короткий запис, хто висуває гіпотези та складає план розв'язку, хто проводить розв'язання в загальному вигляді, а хто перевірку та аналіз (по черзі). Розрахунки, вимірювання, аналіз і висновки учні роблять самостійно. Розв'язуючи навчальні задачі, доцільним є індивідуальне виконання.

7. *Самоосвітня компетентність* – опанування базового та поглибленого рівня навчання з фізики для розуміння навколишнього світу. Формування власної системи ціннісних орієнтацій, світобачення; уміння, бажання їх відстоювати і розвивати; розвиток самостійності, активності, відповідальності; формування й розвиток творчих і розумових здібностей. Опанування певних видів діяльності із власних міркувань та інтересів. Учень проявляє напрямлену активність

до певного предмету чи виду діяльності, що забезпечує реалізацію особистих цілей. Для формування даної компетентності після розв'язання задачі обговорюються уміння, які були необхідні, їх користність у повсякденному житті. Вчитель підтримує бажання дитини відстоювати власну думку, свої висновки та пропозиції, сприяє розвитку його самостійності і відповідальності перед собою, призвичаює до аналізу не лише своїх результатів, а й самої діяльності пропонуючи учням свої додаткові задачі чи скласти та розв'язати задачу самостійно.

Як ми бачимо, зміст ключових компетентностей перетинається, це закладено в їх суті. Під час вивчення фізики, в тому числі і під час розв'язування задач, відбувається розвиток наукового розуміння матеріальної картини світу. Уявлення про це починають формуватися вже на перших уроках фізики, коли формується початкове уявлення про матерію, закони, що діють в навколишньому світі, про матеріальну природу процесів і явищ, про їх пізнання за допомогою фізики. Учні починають розуміти явища навколишнього світу, їм стає цікава фізика як навчальний предмет. Починають формуватися інтереси, які в процесі розв'язування задач переростають у пізнавальні. Розв'язуючи задачі учні усвідомлюють, що на основі фізичних явищ і законів проходять виробничі процеси на підприємствах.

Висновки. Отже, на першому етапі формування ключових компетентностей під час навчання фізики у 7-9 класах відбувається формування окремих компонентів ключових компетентностей, які у відповідності з віковими особливостями учнів переважно розвиваються під час спілкування та виконання соціально корисної праці, пов'язані із виявом самостійності, усвідомленням значення діяльності, яку виконують під час розв'язування задач з фізики. Щоб створити сприятливе середовище для формування і розвитку компетентностей потрібно застосовувати різноманітні технології і методики, базуючись на наявних знаннях і досвіді, на самостійну роботу і відповідальність школярів, а також на міжпредметні зв'язки та знання, що виходять за межі навчального предмету.

Список використаної літератури

1. Дідович М.М. Комплексне вирішення завдань навчання при розв'язуванні фізичних задач на заключних уроках теми / М.М.Дідович // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С.45-47.
2. Іваницька Н. А. Проблемний метод навчання як основа розв'язування учнями задач у класах фізико-математичного профілю / Н.А.Іваницька, Т.О.Герасименко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 56-59.
3. Компетентність у навчанні. Компетенції [Текст] // Енциклопедія освіти / В.Г.Кремень (голов.ред.). – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 408 – 409.
4. Ляшенко О.І. Розвиток навчально-пізнавальної компетентності учнів основної школи у навчанні фізики / О.І.Ляшенко, І.В.Бурган // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 68-73.
5. Педагог-фізик ХХІ века. Основы формирования профессиональной компетентности: монография / П.С.Атаманчук, К.Г.Никифоров, А.А.Губанова, Н.Л. Мыслинская. – Калуга- Каменец-Подольский: изд. КТУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 268 с.
6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В.Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А.В.Хуторского. – М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65-79.

Рецензент: докт.пед.наук, доц. Вербівський Д.С.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Бенедисюк Марія

ассистент кафедра алгебры и геометрии
Житомирский государственный университет имени Ивана Франка
г.Житомир, Украина

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В ФИЗИКЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается процесс формирования ключевых компетентностей в учащихся основной школы; анализируется уровень исследованности данной проблемы; исследуются отдельные компоненты ключевых компетенций, которые, в соответствии с возрастными особенностями учащихся, развиваются при выполнении учеником физических задач; формулируется определение понятия «компетентность», раскрывается его сущность и содержание; формулируется перечень ожидаемых результатов, являющимися критериями и показателями уровня сформированности ключевых компетентностей в учащихся основной школы.

Ключевые слова: компетентность, ключевая компетентность, метод, готовность, задачный подход.

Benedysiuk Mariia

Assistant of the Department of Algebra and Geometry
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

TASK-BASED APPROACH IN PHYSICS AS A METHOD OF FORMATION OF KEY COMPETENCES IN BASIC SCHOOL PUPILS

The article considers the process of formation of key competences in primary school students; the level of research of this problem is analyzed; the individual components of key competencies are studied, which, in accordance with the age characteristics of students, develop when the student performs physical tasks. In order to create a favorable environment for the formation and development of competencies, it is necessary to apply various technologies and techniques based on existing knowledge and experience, on independent work and responsibility of schoolchildren, as well as on interdisciplinary connections and knowledge beyond the curriculum.

Key words: competence, key competency, method, readiness, task approach.

УДК 338.488.2:640.4:005.336.2:377

Богоніс Ольга Миколаївна

викладач Львівського професійного коледжу готельно-туристичного та ресторанного сервісу, м.Львів,
Україна

аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО ТА РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ В КОЛЕДЖІ

В статті розглянуто головні теоретичні підходи до проблеми формування економічної компетентності майбутнього фахівця, викладено результати дослідження процесу педагогічного моделювання. Проаналізовано останні наукові дослідження та публікації на визначену тематику. Розроблено та обґрунтовано модель формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в коледжі, що забезпечить впровадження методики реалізації педагогічних умов розвитку досліджуваного явища, спрямованої на досягнення майбутніми фахівцями ефективного результату при вирішенні економічних завдань у сфері HoReCa.

Ключові слова: компетентнісний підхід, економічна компетентність, професійна компетентність, педагогічне моделювання, модель формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу.

Вступ. Проблема розробки та обґрунтування ефективної моделі формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в коледжах не була предметом спеціального наукового вивчення, що і зумовило актуальність даного дослідження. Формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу слід розглядати як комплексний процес становлення майбутнього спеціаліста сфери HoReCa, що включає оволодіння системою професійно-орієнтованих економічних знань, навичок та умінь, які зможуть забезпечити здатність майбутнього спеціаліста використовувати та актуалізовувати їх в процесі здійснення професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та зміст економічної компетентності у певних професійних контекстах досліджували Т.Бурлаєнко, С.Вітер, В.Дивак, Г.Дмитренко, Н.Овсюк, О.Онуфрієва, Л.Отрошенко, О.Падалка, В.Саюк, К.Тушко, О.Цільмак, О.Шпак. Певні компоненти економічної компетентності описали О.Анкудинова, А.Нівколаєва, К.Овакімян, Г.Ложкін, В.Спасенников та ін.. Проблеми методики викладання економіки досліджували М.Багров, М.Баранський, Н.Бірюкова, Ф.Заставний, Л.Крулик, П.Масляк, М.Пістун, А.Сиротенко, О.Топузов, О.Топчієв, Б.Яценко та інші. Формування економічної освіти були описані в працях А.Аменда, В.Аносова, Е.ДжМайєра, П.Єщенко, Р.Капелюшнікова, Р.Кійосаки, Ю.Пахомова, та ін..

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема розробки моделі формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в коледжах не була предметом спеціального вивчення, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розробка та обґрунтування ефективної моделі формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в професійному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Метод моделювання у педагогічній площині інтегрує різнофункціональні чинники, взаємозв'язки між компонентами педагогічної системи, формалізуючи у моделі найбільш оптимальний їх зміст, орієнтований на формування у суб'єктів навчання визначених у предметі моделювання професійних чи особистісних якостей.

Процедурність створення моделі ґрунтується на певних алгоритмах, прийнятих у педагогічному мо-

делюванні. Так, С. Гончаренко, у процесі моделювання визначає такі етапи: перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі, експериментальне дослідження моделі, перехід від моделі до природного об'єкта (перенесення результатів, отриманих в ході дослідження, на даний предмет) [3, с. 120]. Л. Онишук стверджує, що у площині педагогічних процесів, структурні елементи моделі мають відображати зв'язок педагогічної науки з практикою [6, с. 153]. Як зазначає О. Баглай, у процесі побудови моделі виявляється суттєві взаємозв'язки та залежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні ресурси. Модель імітує процес підготовки, а інформація дає можливість зрозуміти те, яким чином досягався стан рівноваги в системі, підвищувалася якість професійної освіти. Основна проблема при моделюванні систем полягає в тому, що доводиться шукати компроміс між простотою описування та необхідністю врахування численних чинників і характеристик складної системи [2, с. 125].

На переконання А. Ашерова, визначальними орієнтирами у розробленні будь-яких педагогічних моделей є такі об'єкти: процес підготовки фахівця, навчальна діяльність студента, майбутня професійна діяльність фахівця [1]. У цьому контексті Л. Сушенцева узагальнює, що у структурі моделі фахівця важливо відобразити взаємозв'язок таких компонентів: функціонального (аналіз структури діяльності), предметного (аналіз знань та умінь) і особистісного (специфічні соціальні і психологічні якості) [8, с. 183]. Орієнтуючись на майбутню професійну діяльність фахівця, Д. Костюк, аргументує, що модель повинна містити суб'єктний і професійний складники, які будуть сприяти підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці [4, с. 59].

Ми поділяємо погляди вітчизняних й зарубіжних учених-педагогів, методологів, практиків щодо процедурності створення й функціонального призначення педагогічних моделей і наступні кроки щодо розроблення моделі економічної компетентності майбутніх фахівців готельного та ресторанного сервісу будемо здійснювати, ґрунтуючись на:

- сучасних підходах і принципах загальнонаукового значення;
- закономірностях і положеннях педагогічних систем, зокрема й особливостей підсистеми професійної підготовки у коледжах;
- особистісних й професійних потребах суб'єктів навчання (молодших спеціалістів готельно-

го та ресторанного сервісу);

– очікуваннях ринку праці (сфери HoReCa) у досягненні високих показників сформованості досліджуваного явища – економічної компетентності майбутніх фахівців готельного та ресторанного сервісу, структурованої мотиваційно-особистісним, когнітивно-пізнавальним і діяльнісно-рефлексивним компонентами.

На основі наведених міркувань слід сфокусувати увагу на конкретизації блоків моделі, котрі, як самостійні елементи, мають бути збагачені таким змістом, який функціонально спрямований на комплексну реалізацію цілісної моделі, об'єктом якої є формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у процесі професійної підготовки.

Отже, в основі моделювання зазвичай покладено цільовий блок, що уособлює актуальність створення моделі, її мету й завдання, методологічні підходи й принципи. Функціонально цільовий блок окреслює стратегію формування досліджуваного явища у контексті розвитку сучасної педагогічної теорії й практики.

Компоненти досліджуваної нами економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу утворюють змістовий блок – центральне ядро моделі – на формування якого спрямовані суб'єктний (педагоги й студенти) й процесуальний (педагогічні умови, методика реалізації педагогічних умов) блоки.

Результативний блок має надати відповідь: чи досягається мета моделі у ході її впровадження. Для відповіді на це запитання необхідно для моделі розробити критеріально-діагностичний апарат, що включатиме: критерії та показники оцінювання рівнів сформованості економічної компетентності майбутніх фахівців готельного та ресторанного сервісу у коледжах. Модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу схематично зображена на рис. 1.

Схарактеризуємо зміст представлених у моделі блоків. Зовнішні чинники: економічні, культурологічні, науково-технічний прогрес та видозміна особистісно-професійних мотивів суб'єктів навчання, що сукупно актуалізують необхідність формування економічної компетентності майбутніх фахівців сфери HoReCa, трансформуються конкретними організаційно-методичними заходами у процесі професійної підготовки у коледжах, визначаючи мету й завдання тих моделей, які сприятимуть досягненню збалансованості між ринком праці та системою надання освітніх послуг.

За таких обставин, у структурі цільового блоку мета моделі полягає у створенні підсистеми формування економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу, що інтегрується до системи професійної підготовки у коледжах.

Функціонування педагогічних систем реалізовується за умов якісної організації педагогічної діяльності в усіх частинах професійної освіти, професійної підготовки: теоретичного й виробничого навчання, виховної роботи тощо. Потреба у формуванні тих чи інших компетентностей студентів у ході професійної підготовки зумовлює організацію чітко спрямованої на їх розвиток діяльності, а специфіка такої діяльності, особливості контингенту, процедурність добору форм, методів, засобів й технологій навчання з урахуванням рівня професійної майстерності педагогів професійного навчання, освітнє середовище у

навчальному закладі тощо.

Конструювання моделі формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу базується на концепціях найбільш поширених у соціально-педагогічних дослідженнях та освітній практиці наукових підходів, які постають у певній системній цілісності реалізації визначального компетентнісного підходу, який, на переконання О. Дубасенюк, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі [6, с. 11].

Безперечно, у прагненні реалізації підсистеми, якою у нашому дослідженні є модель формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у коледжах, необхідно орієнтуватись на методологію системного підходу задля досягнення кінцевої цілісності професійної підготовки із попереднім виявленням блоків, компонентів, механізмів функціонування підсистеми, а також внутрішніх і зовнішніх зв'язків між ними. Відтак, актуалізується потреба безперешкодного «включення» новоствореної моделі до системи професійної підготовки у коледжах, що уможливило інтегративний підхід, який, з однієї сторони забезпечує зовнішню інтеграцію підсистем у педагогічні системи, а з іншої – у ході формування економічної компетентності у молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу сприяє реалізації принципів інтегральності знань, міждисциплінарності, зв'язку теорії з практикою, взаємодоповнюваності на основі комплементарності різних форм, методів, засобів, технологій досягнення педагогічних цілей.

Реалізацію мети моделі забезпечує навчальна діяльність суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками, компонентами економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у коледжах. При цьому діяльність, адекватна практичному застосуванню набутих компетентностей у майбутній професійній діяльності, визначає діяльнісний підхід, який у моделі формування економічної компетентності у молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу спрямовує навчальну діяльність на моделювання на практично-теоретичному рівні професійних функцій майбутніх фахівців сфери HoReCa. Діяльнісний підхід пов'язаний із професіографічним підходом, що «орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на ОКХ спеціаліста, на інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини» [6, с. 11].

Характер професійної діяльності постійно спонукає до особистісного та професійного розвитку, досягнення людиною вершин у процесі всебічного розвитку, становлення її як особистості-професіонала, суб'єкта діяльності та індивідуальності, актуалізуючи при цьому значення акмеологічного підходу у зростанні фахівця у сферах соціального і психологічного життя крізь призму культурологічних понять:

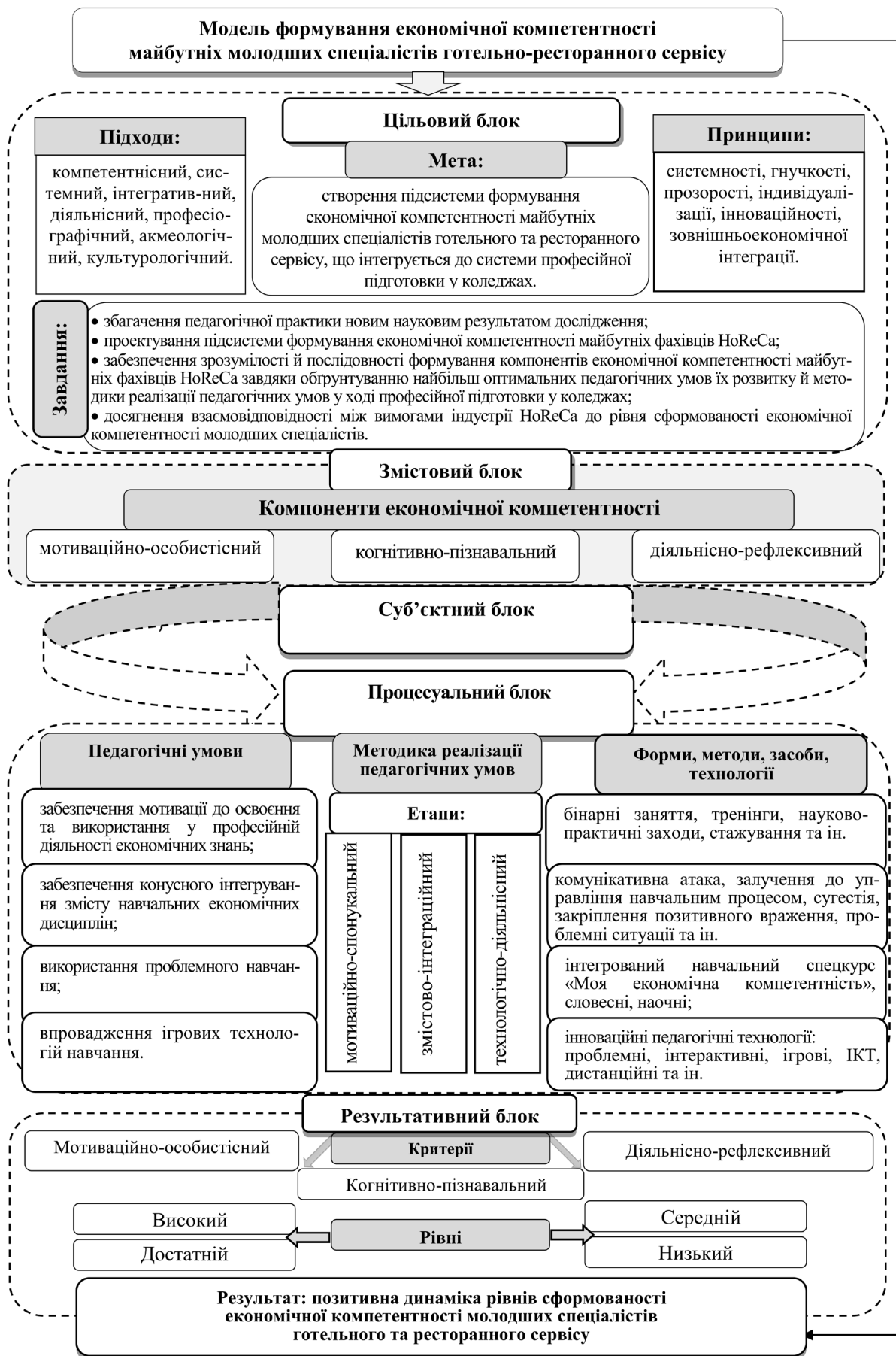


Рис. 1. Модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу

«культура», «професійна культура», «особистісна культура», «полікультурність», «транскulturність», «інтеркультурність». Відтак, культурологічний підхід процесі формування економічної компетентності у молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу детермінує культурне середовище, у якому, на основі культурологічних тенденцій, реалізуються способи всебічного розвитку майбутнього фахівця.

Таким чином, компетентнісний, системний, інтегративний, діяльнісний, професіографічний, акмеологічний, культурологічний підходи скеровують процес формування економічної компетентності у молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу на реалізацію педагогічних й професійних цілей з огляду на дотримання принципів, конкретизованих таким змістом, який у контексті педагогічної практики здатен забезпечити найвищі показники розвитку досліджуваного явища.

У моделі формування економічної компетентності у молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу такими принципами є:

- принцип системності – забезпечує формування економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у взаємозв'язку із компетентностями, які забезпечують інтегральний результат професійної підготовки – компетентний майбутній фахівець сфери HoReCa;
- принцип гнучкості – дає змогу формувати й адаптувати зміст економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу компетентностей відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості;
- принцип прозорості – окреслює чіткий опис кінцевих результатів сформованості економічної компетентності майбутніх фахівців сфери HoReCa, їх кількісну і якісну перевірку за допомогою спеціально визначеного критеріально-діагностичного інструментарію;
- принцип індивідуалізації – передбачає організацію процесу реалізації моделі з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб суб'єктів навчання;
- принцип партнерства і співробітництва – орієнтує на цілеспрямоване забезпечення міжособистісної навчальної взаємодії у системі «педагог – учень»; установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі «учень – учень», діалогізацію процесу навчання шляхом творчого застосування суб'єктно-діяльнісних методів, методик і технологій професійної підготовки [8, с.34-35];
- принцип інноваційності – сприяє формуванню прагнення у студентів до накопичення ними знань, умінь та навичок у сфері професійної інноватики, пізнання нововведень у сфері HoReCa, вивчення специфіки та умов динамічних інноваційних змін у готельно-ресторанній індустрії;
- принцип зовнішньоекономічної інтеграції – визначає реалізацію процесу формування економічної компетентності майбутніх фахівців сфери HoReCa у контексті культуровідповідності тенденцій розвитку та інтернаціоналізації економіки України міжкультурному світогляду, детермінованого впливом міжнародних організацій щодо прогресивного поступу сфери HoReCa на світовій арені.

Означені принципи у процесі формування економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу у коледжах інтегруються із загальнодидактичними принципами, визнаними у педагогічній теорії й практиці, а саме: науковості та доступності, систематичності й послідовності, наочності, доцільності, диференціації, зв'язку теорії з практикою та ін., трансформуючись у конкретних педагогічних процесах, ефективно конструйованих задля досягнення найвищих показників розвитку компонентів економічної компетентності молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** модель формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу є підсистемою, яка природньо інтегрується у педагогічну цілісність, послідовно відтворює об'єкт і предмет дослідження й шляхом комплексного функціонування цільового, змістового, суб'єктного, процесуального і результативного блоків забезпечує упровадження методики реалізації педагогічних умов розвитку досліджуваного явища, спрямованої на досягнення майбутніми фахівцями ефективного результату при вирішенні економічних завдань у сфері HoReCa.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні методики формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в коледжі та інструментарію оцінювання її ефекту на динаміку сформованості досліджуваного явища.

Список використаної літератури

1. Ашеров А. Т. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды / А. Т. Ашеров, В. В. Малёванная. – Х. : НТМІ, 2009. – 152 с..
2. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Баглай Оксана Ігорівна. – Київ, 2013. – 306 с., с. 125.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко Семен Устимович. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с., с. 120.
4. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюк Дмитро Андрійович ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2012. – 253 с., с. 59.
5. Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / [редкол.: В. О. Огнев'юк та ін.] ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2008. – № 9. – С. 152-157., с. 153.
6. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід [Текст] : монографія / [О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред. О. А. Дубасенюк] ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с., с. 11.
7. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. докт. педагогічних наук : 13.00.04 / Сушенцева Лілія Леонідівна. – Київ, 2012. – 559 с., с. 183.
8. Ягупов В. В. Суб'єктність учнів як основна детермінанта дистанційного навчання в системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 11 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Міленіум, 2016. – с. 29-37.

Рецензент: докт. пед.наук, доц. Сушенцева Л.Л.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Богонис Ольга

преподаватель Львовского профессионального колледжа гостинично-туристического и ресторанного сервиса, г.Львов, Украина

аспирантка Института педагогического образования и образования взрослых АПН Украины

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО И РЕСТОРАННОГО СЕРВИСА В КОЛЛЕДЖЕ

В статье рассмотрены основные теоретические подходы к проблеме формирования экономической компетентности будущего специалиста, изложены результаты исследования процесса педагогического моделирования. Проанализированы последние научные исследования и публикации на определенную тематику. Разработана и обоснована модель формирования экономической компетентности будущих младших специалистов гостиничного и ресторанного сервиса в колледже, что обеспечит внедрение методики реализации педагогических условий развития исследуемого явления, направленной на достижение будущими специалистами эффективного результата при решении экономических задач в сфере HoReCa.

Ключевые слова: компетентностный подход, экономическая компетентность, профессиональная компетентность, педагогическое моделирование, модель формирования экономической компетентности будущих младших специалистов гостиничного и ресторанного сервиса.

Bogonis Olga

Teacher of the Lviv Professional College of Hotel-Tourism and Restaurant Service, Lviv, Ukraine
Post-Graduate Student of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

MODEL OF FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS OF HOTEL AND RESTAURANT SERVICE IN COLLEGE

The article deals with the main theoretical approaches to the problem of forming process of the economic competence of the future specialist, the results of the study of the pedagogical modeling process are presented. Recent scientific studies and publications on a certain topic have been analyzed. The model of forming the economic competence of future junior specialists in the hotel and restaurant service in the college is developed and substantiated, which will ensure implementation of the methodology for the implementation of the pedagogical conditions of the development of the phenomenon, aimed at reaching future specialists with an effective result in solving economic problems in the HoReCa sphere. Focusing on the future professional activity of a specialist, the model should include the subject and professional components that will facilitate the training of a qualified specialist of the appropriate level and profile, competitive in the labor market.

Key words: competence approach, economic competence, professional competence, pedagogical modeling, model of formation of economic competence of future junior specialists of hotel and restaurant service.

УДК 37.015:796.011.3-053.5

Бондарчук Наталія Яківна

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Чернов Віктор Дмитрович

кандидат біологічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ НАСЕЛЕННЯ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ ТА ЙОГО ОЗДОРОВЧЕ ЗНАЧЕННЯ

У статті розглянуто теоретичні засади реалізації принципів індивідуалізації і диференціації в рамках сучасної гуманістичної педагогіки, визначено поняття диференціації та диференційованого підходу у фізичному вихованні. Автори розкривають питання реалізації диференційованого підходу через групову форму навчання та фізкультурно-оздоровчої діяльності, окреслюють основні критерії та інструменти диференціації, етапи процесу диференційованого фізичного виховання. Також у статті піднято проблеми його значення для збереження і зміцнення здоров'я людини.

Ключові слова: фізичне виховання, індивідуалізація, диференціація, диференційований підхід, здоров'я, особистість.

Вступ. Здоров'я людини, яке тісно пов'язане з її психоемоційним станом, звичками, професійною діяльністю, характером відпочинку, а отже, всім способом її життя, є одним із найважливіших соціальних чинників, який свідчить про загальне здоров'я суспільства. На жаль, тенденції до покращення здоров'я населення України сьогодні не спостерігається. Це пов'язано як із багатьма чинниками соціально-економічного та екологічного характеру, так і з низькою ефективністю роботи системи фізичного виховання, наслідком чого виступає незадовільна мотивація до фізкультурно-оздоровчих занять: більшість людей, навіть відчуваючи потребу в повсякденній фізичній активності, не виявляють зацікавленості в заняттях фізичною культурою, не бачать доцільності таких занять і реальних перспектив збереження і зміцнення свого здоров'я, покращення фізичного та функціонального стану, рівня фізичної підготовленості. Це призводить до дисбалансу між рівнем соціальних вимог до людини та її реальними можливостями їх задовольняти.

За таких умов Указом Президента України від 9 лютого 2016 р. затверджено Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 р. "Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація". У ній визнано, що, зокрема, недостатній рівень організованої рухової активності населення в Україні спричинений не тільки анахронічною методологією вітчизняної системи фізичного виховання різних груп населення, недоліками нормативно-правового та організаційно-управлінського характеру, обмеженістю ресурсного забезпечення, перебуванням переважної більшості населення в умовах перманентної соціально-економічної нестабільності тощо, а й низьким рівнем усвідомлення цінності здоров'я як власного капіталу [1].

Отже, потрібен перехід на нові принципи залучення найширших кіл населення до оздоровчої рухової активності, формування ставлення до здоров'я людини як її найвищої індивідуальної цінності та до здоров'я громадян у цілому як до найвищої соціальної цінності українського суспільства. При цьому, на наше переконання, основну увагу слід приділити проблемі підвищення психосоціальної складової фізичної культури, яка проявляється через ставлення людей до фізкультурно-спортивної діяльності як запоруки збереження і зміцнення власного здоров'я. Змінити це ставлення

в позитивний бік можливо лише за рахунок зміни мотивації, підвищення інтересу до занять фізичною культурою, враховуючи при цьому, що населення розрізняється за віком і статтю, соціальним положенням, характером і психічними особливостями, функціональним і фізичним станом організму, особливостями мислення, рівнем адаптації до професійної діяльності. Врахування всіх цих відмінностей у процесі фізичного виховання різних категорій населення вимагає застосування диференційованого підходу за широким спектром актуальних чинників і критеріїв. Потрібно також мати на увазі, що урбанізація, клімато-географічні, соціально-економічні та екологічні умови проживання впливають на адаптацію людини до навколишнього середовища, на її здоров'я та фізичний стан, що вимагає від теорії фізичного виховання розробки адекватних диференційованих методик проведення занять, спрямованих на стимуляцію життєздатності та підвищення резервів адаптації. У навчально-виховному процесі в навчальних закладах постають питання пошуку ефективних форм диференційованого навчання, диференціації учбового матеріалу, розробки освітніх технологій різнорівневого навчання, систем завдань різного рівня складності, заходів з організації навчального процесу у групах з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня.

Дослідження здійснене у відповідності до плану науково-дослідницької роботи УжНУ в рамках розробки теми "Теоретико-методичні засади диференційованого підходу у процесі фізичного виховання учнів 7-17 років".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомі наукові доробки в області вивчення загальних психолого-педагогічних та інших проблем індивідуалізації та системної диференціації навчання й виховання пов'язані з результатами досліджень таких авторів як С. Абрамова, А. Фурман, Т. Унт, І. Якіманська. Н. Бондарчук належить, зокрема, характеристика повного спектру чинників і критеріїв, які повинні стати невід'ємними складовими комплексної системи диференційованого фізичного виховання різних категорій населення [2]. Значний інтерес викликають дослідження останніх років із розробки принципів і методик диференційованого підходу до фізичного виховання школярів. Так, А. Сітовський вивчає потенціал диференційованого фізичного виховання школярів з урахуванням темпів їхнього біологічного розвитку

[3]. Проблеми застосування диференційованого підходу учнів з різними соматотипами становлять предмет наукових інтересів О. Скавронського [4]. В. Рябченко розробляє питання впровадження диференціації фізичних навантажень у процес фізкультурно-оздоровчих занять із молодшими школярами [5]. Наукові пошуки І.Боднар присвячені питанням фізичного виховання школярів у спеціальних медичних групах на засадах інтегративного підходу, диференціації нормативів фізичної підготовленості [6]. Звертають на себе увагу окремі дослідження різних проблем застосування диференційованого підходу у фізичному вихованні студентів ВНЗ. Так, А. Самошкіна спрямовує свої наукові пошуки на розробку диференційованих програм для самостійних занять зі студентами, які перенесли гострі респіраторні захворювання [7]. Застосування диференційованого підходу при дозуванні фізичних навантажень за критерієм рухового віку студентів є предметом наукових зацікавлень А.Гурєвої [8]. Водночас необхідно відзначити, що необґрунтовано мало уваги приділяється вивченню можливостей застосування диференційованого підходу до фізичного виховання осіб зрілого віку, у процесі якого акценти неминуче переміщуються на самодіяльне використання широкого спектру засобів фізичної культури, їх впровадження в побут і професійну діяльність.

Мета і завдання статті. Метою дослідження є окреслення найважливіших положень теоретичних засад використання диференційованого підходу у процесі фізичного виховання різних категорій населення. В ході підготовки статті вирішувалися такі завдання: 1) визначити поняття диференціації та диференційованого підходу у фізичному вихованні; 2) висвітлити питання реалізації диференційованого підходу через групову форму навчання та фізкультурно-оздоровчої діяльності, основні критерії та інструменти диференціації, етапи процесу диференційованого фізичного виховання; 3) окреслити його значення для збереження і зміцнення здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу. Метою сучасної гуманістичної педагогіки є виховання різнобічної, гармонічно розвиненої особистості з широким потенціалом самоосвіти й самовиховання. Досягнення цієї мети передбачає надання особливого значення принципу індивідуалізації, згідно з яким на перше місце висувається особистість з її неповторними рисами – як природними, так і набутими в ході накопичення індивідуального досвіду. Диференціацію іноді розглядають як один із засобів реалізації принципу індивідуалізації, але з нашої точки зору саме індивідуальний підхід доцільно трактувати як форму диференціації.

Термін "диференціація" походить від французького *differentia* і означає "розділення, розчленування цілого на різні частини, форми, ознаки". В педагогіці він найчастіше застосовується в концептах "диференціація навчання" (врахування індивідуальних особливостей учнів або студентів, коли вони групуються на основі певних критеріїв для роздільного навчання) і "диференціація освіти" (розподіл навчальних планів і програм, а в більш широкому розумінні – забезпечення освітніх можливостей відповідно до походження, індивідуальних відмінностей, інтересів, схильностей, здібностей і потреб учнів і студентів з метою досягнення кожним кінцевої мети освіти найбільш економічним шляхом). Значно менше уваги приділяється розкриттю концепту "диференціація виховання", хоча, на наш погляд, саме така диференціація має в широкому розумінні на меті створення оптимальних умов для розвитку кожної окремої особистості, що включає врахування індивідуальних відмінностей, специфіки регіону, різноманітних соціальних і культурних чин-

ників тощо.

Мету диференційованого фізичного виховання людини можемо визначити як складову цілеспрямованого формування особистості, основу якої складає досягнення фізкультурної досконалості шляхом розвитку індивідуальних фізкультурно-спортивних потреб і здібностей.

Конкретним інструментом реалізації принципу диференціації у фізичному вихованні виступає диференційований підхід до його різних аспектів. Узагальнено можемо визначити його як виділення в неоднорідній сукупності осіб груп або типів, відносно якісно однорідних за певними попередньо заданими ознаками. Загалом цей концепт, як правило, вживається, коли йдеться про вирішення проблем відбору, формування й корекції розвитку особистості в обраній галузі. Поняття диференційованого підходу тісно співвідноситься з поняттями індивідуального та особистісного підходів: якщо основу першого становить цілеспрямований педагогічний вплив на однорідні групи осіб, то основу індивідуального підходу – врахування індивідуальних особливостей кожного індивіда, а особистісного – послідовне ставлення до конкретної особистості як до свідомого відповідального суб'єкта власної фізичної культури, фізичного саморозвитку. Також за певних обставин вважаємо доречним вжиття терміну "індивідуально-диференційований підхід", що передбачає одночасне врахування індивідуально-своєрідного і типово-однорідного.

Реалізація диференційованого підходу до фізичного виховання різних категорій населення передбачає його групову диференціацію, тобто поділ на однорідні групи, що формуються за певними особистісними ознаками. Серед форм фізкультурних занять обирається переважно груповою формою. Критерії диференціації при формуванні груп доцільно, на наш погляд, обирати в рамках більш загальних чинників – індивідуальних, середовищних і соціальних. Із індивідуальними чинниками співвідносяться статевий критерій, фізичний стан особи, індивідуально-соматичні особливості організму, його функціональний стан, а також низка психологічних критеріїв. Серед критеріїв, що співвідносяться із середовищними чинниками, варто виділити зовнішні умови оточуючого середовища та зовнішні чинники, що впливають на ті чи інші прояви фізкультурної активності особи. Із соціальними чинниками співвідносяться такі критерії як соціальний статус особи, умови її проживання, професійні заняття, фінансові можливості. Інструментами диференціації при застосуванні диференційованого підходу можуть виступати різні методи й засоби фізичного виховання, підходи до їх реалізації, фізичні навантаження, форми проведення фізкультурно-оздоровчих занять тощо.

Організація процесу диференційованого фізичного виховання передбачає декілька етапів: комплексний обґрунтований вибір його критеріїв, їхня діагностика, розподіл осіб за групами за результатами такої діагностики, розробка для кожної групи різнорівневих методик і програм, а також регулярне здійснення діагностичного контролю, за підсумками якого гнучко змінюється склад груп і характер диференційованих програм і вправ.

В умовах освітніх закладів така організація вимагає створення спеціальних науково обґрунтованих умов, відповідного освітнього середовища. Новітні технології диференційованого навчання повинні бути спрямовані на забезпечення рівних можливостей отримання якісної фізкультурної освіти незалежно від будь-яких чинників індивідуального розвитку, а тому спиратися на реалізацію принципів внутрішньоклас-

ної диференціації. До кожної з груп учнів повинен бути вироблений специфічний підхід, який дозволяв би досягнути оптимального рівня фізичного розвитку і справив би максимальний оздоровчий вплив.

Свою специфіку має використання диференційованого підходу в адаптивному фізичному вихованні. Насамперед, індивідуальний підхід у цій сфері передбачає розробку універсальних алгоритмів навчання або виховного впливу, корекції розвитку, спрямованої на всебічну фізкультурну освіту особистості. Конкретні методи застосування диференційованого підходу в адаптивному фізичному вихованні залежать від різних захворювань і нозологій. При роботі з дітьми на перший план виходить питання проведення фізкультурно-оздоровчих занять із хворими дітьми з використанням сегрегаційного принципу, який передбачає заняття дітей із певними захворюваннями окремо від здорових.

Використання диференційованого підходу покликане всебічно забезпечити потенціал фізичної культури щодо збереження і зміцнення здоров'я людини, особливо за нинішніх умов, коли фізична активність як у побутовій сфері, так і в сфері професійної діяльності зведена до мінімуму. З точки зору кожної людини гарне здоров'я є важливим для неї на будь-якому етапі життя: так, здоров'я представників учнівської та студентської молоді виступає запорукою забезпечення високого рівня фізичної та психофізіологічної надійності й готовності до майбутньої професійної діяльності; гарне здоров'я та висока працездатність працюючих осіб нерідко стають обов'язковими умовами виживання в умовах сучасного ринку праці; збереження здоров'я в похилому віці дає змогу продовження соціально активного образу життя.

Групові заняття фізичними вправами за принципом диференціації є потужним профілактичним та лікувальним фактором. Вони здатні суттєво підвищити неспецифічну опірність організму до різноманітних несприятливих чинників – інфекцій, різних температурних коливань, інтоксикацій тощо. Застосування диференційованого підходу мінімізує ту шкоду, яку потенційно може завдати організмові нераціональне використання засобів фізичної культури. Слід також підкреслити, що застосування диференційованого підходу повинно сприяти формуванню особистості як

суб'єкта власної фізичної культури, яку вона сприйматиме як невід'ємну складову індивідуального стилю життя, не тільки фізичному, але й моральному, розумовому, емоційному розвитку особистості, більш повному розкриттю її творчих потенцій.

Висновки. 1. Поняття диференціації слід правильно розуміти залежно від його використання в концептах "диференціація навчання", "диференціація освіти", "диференціація виховання"; саме останній з них найбільш повно передає потенціал створення оптимальних умов для розвитку кожної окремої особистості. Диференціацію іноді розглядають як один із засобів реалізації принципу індивідуалізації, але з нашої точки зору саме індивідуальний підхід доцільно трактувати як форму диференціації. Метою диференційованого фізичного виховання повинні стати розвиток індивідуальних фізкультурно-спортивних потреб і здібностей, цілеспрямоване формування особистості. Конкретним інструментом реалізації принципу диференціації у фізичному вихованні виступає диференційований підхід до його різних аспектів. 2. Диференційований підхід у процесі фізичного виховання реалізується через поділ осіб на однорідні групи за певними особистісними ознаками, які визначаються після встановлення критеріїв диференціації в рамках загальних чинників – індивідуальних, середовищних і соціальних. Організація процесу диференційованого фізичного виховання відбувається в декілька етапів. В умовах освітніх закладів така організація вимагає створення спеціальних науково обґрунтованих умов, відповідного освітнього середовища. 3. Використання диференційованого підходу може допомогти у всебічному забезпеченні потенціалу фізичної культури щодо збереження і зміцнення здоров'я осіб різних вікових категорій з урахуванням тих ціннісних пріоритетів, які виходять на перший план при заняттях фізичною культурою в різному віці. 4. В рамках розвитку даної теми планується розробити алгоритм складання методики диференційованого підходу у процесі фізичного виховання школярів з урахуванням особливостей їх типологізації, розробити цілісну концепцію диференційованого підходу у процесі фізичного виховання дітей і підлітків різних вікових категорій шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація: Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 р.: Схвалено Указом Президента України № 42/2016 від 9 лютого 2016 р.: <http://www.president.gov.ua/documents/422016-19772>.
2. Бондарчук Н.Я. Характеристика спектру критеріїв диференціації у фізичному вихованні різних категорій населення / Н. Я. Бондарчук // Спортивний вісник Придніпров'я. – Дніпропетровськ, 2012. – № 1. – С. 53-59.
3. Сітовський А. М. Диференційований підхід у фізичному вихованні підлітків з різними темпами біологічного розвитку (на прикладі школярів 7-х класів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / Андрій Миколайович Сітовський. – Львів: Львівський держ. ун-т фізичної культури, 2008. – 20 с.
4. Скавронський О. П. Диференціація фізичної підготовки учнів військового ліцею на основі соматотипів / О.П.Скавронський, В.М.Гоншовський // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура. – 2012. – Вип. 16. – С. 66-74.
5. Рябченко В. Г. Диференціація фізичних навантажень у дівчаток 7-8 років з різною тілобудовою на початковому етапі фізкультурно-оздоровчих занять / В. Г. Рябченко // Науковий часопис. – К., 2011. – № 16. – С. 284-289.
6. Боднар І. Р. Інтегративне фізичне виховання школярів різних медичних груп: [Монографія] / І. Р. Боднар. – Львів: ЛДУФК, 2014. – 316 с.
7. Самошкіна А. В. Диференційований підхід до планування фізичних навантажень в самостійних заняттях з фізичного виховання зі студентами після гострих респіраторних захворювань: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / Анастасія Владленівна Самошкіна. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський держ. ін-т фіз. культури і спорту, 2013. – 20 с.
8. Гурєєва А.М. Диференційований підхід у дозуванні фізичних навантажень у процесі фізичного виховання студенток різного рухового віку: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / Антоніна Михайлівна Гурєєва. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський держ. ін-т фіз. культури і спорту, 2014. – 21 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 17.10.2017 р.

Бондарчук Наталя

кандидат наук по фізическому вихованню і спорту, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізического виховання
ГВНЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

Чернов Віктор

кандидат біологічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізического виховання
ГВНЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ НАСЕЛЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ И ЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

В статье рассмотрены теоретические основы реализации принципов индивидуализации и дифференциации в рамках современной гуманистической педагогики, определены понятия дифференциации и дифференцированного подхода в физическом воспитании. Авторы раскрывают вопросы реализации дифференцированного подхода с помощью групповой формы обучения и физкультурно-оздоровительной деятельности, обозначают основные критерии и инструменты дифференциации, этапы процесса дифференцированного физического воспитания. Также в статье подняты проблемы его значения для сохранения и укрепления здоровья человека.

Ключевые слова: физическое воспитание, индивидуализация, дифференциация, дифференцированный подход, здоровье, личность.

Bondarchuk Natalia

Candidate of Science in Physical Education and Sports, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Physical Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Chernov Viktor

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Physical Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

THEORETICAL BASIS OF USING OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF DIFFERENT AGE GROUPS POPULATION AND ITS HEALTH IMPORTANCE

The article covers theoretical basis of implementation of the individualization and differentiation principles in the modern humanistic pedagogy. The author defined the concepts of differentiation and differentiated approach in physical education. It is necessary to distinguish between the concepts of differentiation of training, differentiation of education, and differentiation of upbringing, which creates optimal conditions for the development of each individual person. An individual approach the author regards as a form of differentiation. The intention of physical education should be considered as an element of purposeful personality formation. Differentiated approach to different aspects of physical education is a tool for realizing a differentiation principle.

Key words: physical education, individualization, differentiation, differentiated approach, health, personality.

УДК 378:658-057.177:005.336.5]:37.091.26

Бородієнко Олександра Володимирівна

кандидат географічних наук, доцент

завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м.Київ

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ

У статті представлено результати експериментальної перевірки результативності розвитку мотиваційно-ціннісного і особистісного компонентів професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів). Визначено динаміку розвиненості зазначених компонентів професійної компетентності керівників, проаналізовано та проінтерпретовано отримані експериментальні дані на основі порівняльного аналізу емпіричних даних до та після формувального етапу експерименту.

Ключові слова: професійна компетентність, система розвитку, керівники структурних підрозділів, експериментальна перевірка, обслуговування споживачів, результативність, мотиваційно-ціннісний компонент, особистісний компонент.

Вступ. Значна конкуренція на ринку актуалізує необхідність пошуку операторами, які нині функціонують у сфері зв'язку, джерел конкурентних переваг для посилення їх позицій і розширення присутності на ринку. За умов подібності, а часто й аналогічності технологічно-економічних умов часто основне джерело конкурентних переваг операторів знаходиться в рамках бізнес-процесу «продаж послуг та обслуговування споживачів». Даний бізнес-процес реалізується завдяки функціонуванню мережі точок продажу й обслуговування підприємств сфери зв'язку. Для успішного виконання планів продажу, якісного обслуговування споживачів, створення високого рівня сервісу, підвищення рівня задоволеності споживачів якістю обслуговування необхідно налагодити таку роботу точок продажу та обслуговування, яка б реалізовувала всі вищезазначені функції. Тому, одним із визначальних чинників є рівень професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. Саме ця категорія працівників забезпечує організацію процесу продажу, виконання планів, реалізацію принципу якісного сервісу, виробниче навчання персоналу з продажу та обслуговування, контроль їх діяльності, рекламну діяльність, просування послуг зв'язку, оцінювання рівня задоволеності споживачів якістю обслуговування тощо.

Необхідність безперервного професійного розвитку вказаної категорії керівників, забезпечення їх можливостями оперативного опанування актуальними компетентностями входить у суперечність з існуючою вітчизняною практикою розвитку професійної компетентності на підприємствах сфери зв'язку, основними особливостями якої є відсутність науково обґрунтованих засад, системності та оптимальності педагогічних впливів, відсутність практики вимірювання результативності процесу навчання та прогресу керівників у опануванні контентом, а також посттренінгової підтримки на робочому місці після завершення навчання, що уможливорює релевантне застосування набутих умінь у робочому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу наукових джерел свідчать про практичну відсутність наукових розробок у галузі педагогічної науки щодо розвитку персоналу, зокрема, керівників підприємств сфери зв'язку. Увагу науковців переважно присвячено дослідженню певних економічних та управлінських аспектів функціонування галузі зв'язку в цілому та окремих підприємств.

Водночас, низка наукових праць – праці Т.Івлєвої, Н.Кравчук, Б.Крука, М.Мухіної, В.Трохіна – присвячена також аналізу практики розвитку персоналу підприємств сфери зв'язку. Аналіз наукових праць засвідчує відсутність дидактичних і методичних засад системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку в цілому (та керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів зокрема). Разом з тим, у сучасних умовах саме такі засади можуть стати науковою базою для вирішення низки завдань, що дозволить здійснювати цілеспрямовану орієнтацію на розвиток професійної компетентності зазначеної категорії персоналу шляхом створення системи його розвитку.

Метою статті є висвітлення результатів експериментальної перевірки результативності розвитку мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів); визначення динаміки розвиненості зазначених компонентів, аналіз та інтерпретація отриманих експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. З метою обґрунтування дидактичних і методичних засад системи розвитку професійної компетентності керівників було створено авторську концепцію, базовою гіпотезою якої було припущення про те, що створення та імплементація методичної системи розвитку професійної компетентності досліджуваної нами категорії керівників сприятиме зростанню рівня розвиненості їх професійної компетентності. Оскільки з'ясовано, що компонентами професійної компетентності досліджуваної категорії керівників є мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний (який в свою чергу включає професійні, психологічні, андрагогічні та організаційно-управлінські знання), операційно-діяльнісний (включає професійні, комунікативні, андрагогічні та організаційно-управлінські уміння) та особистісний (професійно важливі якості), а це в свою чергу передбачає багатоманітність форм та методів педагогічного впливу на керівників з метою розвитку їх професійної компетентності, то складність та багатоаспектність досліджуваного нами предмету визначила необхідність проведення комплексного педагогічного експерименту.

Оскільки в результаті застосування методу експерименту

пертих оцінок (зокрема, методу попарних порівнянь) було визначено порівняно невисокі вагові коефіцієнти мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів у структурі професійної компетентності керівників (0,04 та 0,02 відповідно), то програмою розвитку даних компонентів передбачалось інтегрування в основні курси (дистанційні курси, тренінги та посттренінговий супровід) специфічних завдань, кейсів, вправ для розвитку необхідних для виконання функціональних обов'язків професійно важливих особистісних якостей, цінностей та установок.

Для аналізу підходів до вимірювання рівня розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності нами було проаналізовано інструментарій, зокрема: методика вибору професії (В.Семиченко) [5], методику «Задоволеність обраною професією» (В.Ядов, Н.Кузьміна в модифікації А.Реана) [1], методику визначення факторів привабливості професії (В.Ядов в модифікації Н.Кузьміної, А.Реана) [4], методику «Ціннісні орієнтації» (М.Рокіч в модифікації Ю.Поваренкова) [6], методику «Оцінка професійного стресу» (опитувальник Вайсмана) [3], тест-опитувальник «Дослідження суб'єктивності контролю» (Е.Бажин) [3], методику діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів зовнішнього середовища (В.Бойко) [3]. Щодо методик аналізу ціннісних орієнтацій можна зазначити наступне: як правило, вони містять набір загальнолюдських, базових цінностей та дають змогу проаналізувати ступінь вираженості або тяжіння індивіда до тієї чи іншої групи цінностей. Відтак, більшість методик мають справу із індивідуальними цінностями, які, безумовно, впливають на поведінку індивіда в професійному контексті. У нашому випадку мова йде про так звані надіндивідуальні цінності (які продукуються та комунікуються на рівні підприємства) та впливають на індивідуальні ціннісні орієнтації. Наше дослідження показало, що такою надіндивідуальною цінністю є клієнтоорієнтованість – орієнтація на максимальне задоволення потреб клієнта. Іншою надіндивідуальною цінністю є лояльність до підприємства – превалювання інтересів підприємства над індивідуальними інтересами індивіда. Відтак, існує складність у вимірюванні специфічних професійних ціннісних орієнтацій з використанням зазначених вище методик.

Методики вимірювання рівня задоволеності об-

раною професією та вмотивованості до професійної діяльності дозволяють проаналізувати дані компоненти та виявити співвідношення факторів, які впливають на задоволеність та вмотивованість. Нашою концепцією передбачається в тому числі розвиток у досліджуваній категорії керівників орієнтованості на безперервний професійний розвиток через самодетермінацію та самоактуалізацію, відтак, вважаємо, що більш відповідною процедурою є самооцінювання рівнів задоволеності та вмотивованості безвідносно до факторів, які на це впливають. На нашу думку, саме така процедура дасть змогу ідентифікувати поточний рівень розвитку особистісних компонентів професійної компетентності з метою його корекції та подальшого вдосконалення.

Нами був розроблений інтегрований опитувальник, який дає змогу оцінити рівень розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності. Процедура передбачає самооцінювання з використанням 10-бальної шкали, яка відображає рівень схильності до тієї чи іншої моделі (з-поміж двох полярних) та рівень прояву у поведінці тієї чи іншої ціннісної установки та особистісної якості. У ній 1 бал відповідає дуже низькому рівню розвиненості компонента; 2 – низькому; 3 – нижче за середній; 4 – трохи нижче за середній; 5 – середній; 6 – трохи вище за середній; 7 – вище середнього; 8 – високий; 9 – дуже високий; 10 – експертний. За таким принципом оцінюються професійні надіндивідуальні ціннісні орієнтації та професійно важливі особистісні якості.

Враховуючи специфіку внутрішньо фірмового навчання та складність сепарування контрольної та експериментальної груп нами було обрано послідовний тип експерименту. Контрольні зрізи рівнів розвиненості професійної компетентності проводились для однієї групи учасників до та після здійснення педагогічного впливу. Експеримент проводився на базі двох найбільших підприємств, які представляють сферу зв'язку – ПАТ «Укртелеком» та УДППЗ «Укрпошта». Для категорії керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів у ПАТ «Укртелеком» вибіркова сукупність склала 31 особа (із генеральної сукупності 64 особи). Диференціація отриманих даних на рівні прояву представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Диференціація кількісних показників розвиненості професійної компетентності керівників на рівні розвинутості

№ п/п	Критерій оцінювання	Шкала вимірювання	Диференціація критерію на рівні розвинутості
1.	Мотиваційно-ціннісний та особистісний (комбінована оцінка)	Відносна (% від максимально можливої кількості балів).	Базовий: 0-60% (від 0 до 95 балів); Достатній: 60-80% (від 96 до 127 балів); Високий: 80-100% (від 128 до 160 балів).

Для аналізу результатів вимірювання рівнів розвиненості основних компонентів професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів нами використовувався наступний алгоритм: статистична обробка отриманих результатів вимірювань (описова статистика); встановлення відмінностей характеристик групи до та після здійснення педагогічного впливу. Для визначення достовірності співпадіння та відмінностей для експериментальних даних, вимірювання яких проводилось із використанням порядкової шкали з L різними балами (в нашому випадку $L = 3$: базовий, достатній, високий), нами було використано критерій однорідності $T_{кр}$. Експериментальна перевірка результативності

розвитку мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності включала: самооцінювання учасників навчання до здійснення безпосереднього педагогічного впливу; педагогічний вплив на учасників навчання (опанування матеріалами дистанційних курсів, участь у тренінгах, посттренінговий супровід учасників); самооцінювання учасників навчання після здійснення безпосереднього педагогічного впливу. Для спрощення статистичної обробки та співставності отриманих результатів абсолютні величини балів були переведені у відносні, які в свою чергу були диференційовані за рівнями.

З метою перевірки ефективності експериментальної методики навчання було проведено анкетування групи, яка складалась з 31 особи. Анкету «Само-

оцінювання рівнів розвиненості компетентностей» було заповнено до та після здійснення педагогічного впливу. Анкета складається з трьох частин.

У першій частині керівникам з продажу послуг та обслуговування споживачів було запропоновано оцінити рівень прояву певних оцінюваних якостей під час виконання професійних обов'язків із управління структурним підрозділом з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. Було запропоновано оцінити 16 якостей, відмітивши одне з 10 чисел від 1 (дуже низький рівень) до 10 (експертний). З метою аналізу та інтерпретації отриманих результатів ми розраховували такі показники, як середнє значення балів по кожному поведінському прояву, середнє квадратичне відхилення, дисперсія, спостережне значення критерію Крамера-Уелча. Було виявлено, що всі розраховані емпіричні значення критерію Крамера-Уелча за всіма шістьнадцятьма показниками анкети суттєво перевищують критичне значення

$T_{кр} = T_{0,05} = 1,96$, що свідчить про те, що достовірність відмінностей характеристик групи до та після здійснення педагогічного впливу складає 95%. Таким чином, можна зробити висновок про те, що ефект змін обумовлений застосуванням експериментальної методики навчання.

Цікавим на нашу думку є порівняльний аналіз оцінки особистих якостей до та після здійснення педагогічного впливу. Шляхом проведення тесту Крамера-Уелча необхідні розрахунки було проведено в розрізі особистих результатів для кожного з учасників опитування з метою перевірки гіпотези про зна-

чушість змін у оцінюваних якостях як результату педагогічного впливу на експериментальну групу. Проведені розрахунки показують, що для всіх без винятку учасників опитування спостережні значення критерію Крамера-Уелча перевищують критичні, що дає підстави стверджувати, що самооцінка розвиненості оцінюваних якостей кожного з тридцяти одного учасників опитування значно покращилась.

Друга частина анкети передбачала визначення того, до яких з двох протилежних властивостей ближчою є характерна для опитуваного модель поведінки. Опитувані визначались з оцінкою від 1 до 10. Основні числові характеристики анкетування – середній бал, дисперсія та середнє квадратичне відхилення оцінок, отриманих при опитуванні до та після проведення експерименту, а також спостережні значення критерію Крамера-Уелча свідчать про суттєві зміни, які відбулись у рівнях розвиненості оцінюваних якостей як результат проведення експерименту.

Проведено аналіз самооцінювання рівнів розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності. Максимальна кількість можливих балів для кожного з учасників складає 160. Вважаємо, що рівень базовий, якщо було набрано від 0 до 95 балів (до 60 % від максимальної кількості), достатній – від 96 до 127 балів (60-80 %), високий – від 128 до 160 балів (80-100 %). Розподіл досліджуваної вибірки за рівнями розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності представлено у таблиці 2 та на рисунку 1.

Таблиця 2.

Розподіл досліджуваної вибірки за рівнями розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності

Рівень	Бали	До педагогічного впливу		Після педагогічного впливу	
		Кількість учасників	%	Кількість учасників	%
Базовий	0-95	21	67,74	1	3,23
Достатній	96-127	10	32,26	14	45,16
Високий	128-160	0	0	16	51,61
Разом		31	100	31	100

З метою визначення достовірності збігу та відмінностей для експериментальних даних, що представлені у формі порядкової шкали, ми розраховуємо емпіричне (спостережне) значення критерію χ^2 для експериментальної групи до та після здійснення педагогічного впливу.

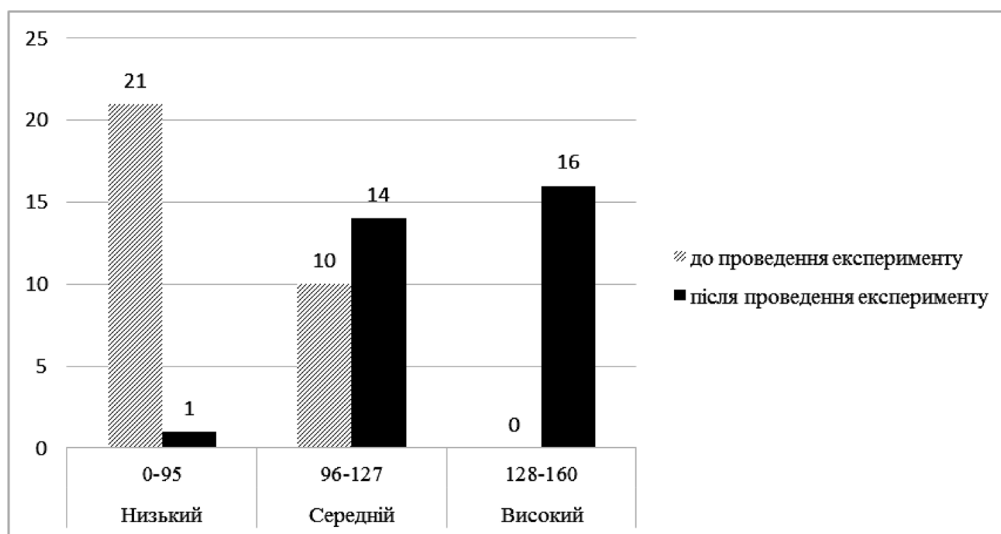


Рис.1. Розподіл досліджуваної вибірки за рівнями розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів

Маємо наступне спостережне значення критерію χ^2 (при $N=M=31$,

$$n_1 = 21, m_1 = 1, n_2 = 10, m_2 = 14, n_3 = 0, m_3 = 16$$

$$\chi^2_{\text{емп}} = 31 \cdot 31 \cdot \left(\left(\frac{21}{31} - \frac{1}{31} \right)^2 : 22 + \left(\frac{10}{31} - \frac{14}{31} \right)^2 : 24 + \left(\frac{0}{31} - \frac{16}{31} \right)^2 : 16 \right) = 34,8$$

Критичне значення критерію χ^2 для рівня значимості $\alpha = 0,05$ складає $\chi^2_{\text{кр}} = \chi^2_{0,05}(2) = 5,99$ [2]. Таким чином, спостережне значення перевищує критичне значення, що дає підставу стверджувати, що достовірність відмінностей характеристик порівнюваних сукупностей складає 95%, а ефект зміни у досліджуваних характеристиках об'єкту обумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Висновки. Отже, здійснена нами експериментальна перевірка показала результативність методичної системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, а зростання

показників розвиненості мотиваційно-ціннісного та особистісного професійної компетентності досліджуваної категорії керівників є результатом застосування експериментальної методики навчання.

В результаті здійсненої експериментально перевірки результативності розвитку мотиваційно-ціннісного компонентів професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів було виявлено позитивні зміни у рівнях їх розвиненості. Позитивна динаміка у рівнях розвиненості зазначених компонентів професійної компетентності засвідчила результативність впровадження авторської педагогічної системи розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників. Таким чином, зміни у рівнях розвиненості елементів мотиваційно-ціннісного та особистісного компонентів професійної компетентності досліджуваної категорії керівників є значущими та обумовленими застосуванням експериментальної методики навчання.

Список використаної літератури

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В.Кузьмина. – М.: Прогресс, 1984. – 251 с.
2. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
3. Психодиагностика стресса: практикум/ сост. Р.В.Куприянов, Ю.М.Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
5. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А.Семиченко – К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. – 247 с.
6. Rokeach M. The Nature of Human Values. – New York, 1973. – 438 p.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 07.10.2017 р.

Бородиенко Александра

кандидат географических наук, доцент

заведующая лабораторией зарубежных систем профессионального образования и обучения, Институт профессионально-технического образования НАПН Украины, г.Киев

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО И ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕДПРИЯТИЙ ОТРАСЛИ СВЯЗИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

В статье представлены результаты экспериментальной проверки результативности развития мотивационно-ценностного и личностного компонентов профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи (на примере руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей). Определена динамика уровней развития указанных компонентов профессиональной компетентности руководителей, проанализированы и проинтерпретированы полученные экспериментальные данные на основе сравнительного анализа эмпирических данных до и после формирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, система развития, руководители структурных подразделений, экспериментальная проверка, обслуживание потребителей, результативность, мотивационно-ценностный компонент, личностный компонент.

Borodiyenko Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Head of Laboratory of Foreign VET Systems' Research

Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine, Kyiv

DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL-VALUE AND PERSONAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF HEADS OF DEPARTMENTS IN COMMUNICATION COMPANIES: EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS

The article presents the results of the experimental verification of the effectiveness of the development of the motivational-value and personal components of the professional competence of the heads of departments in communication companies (on example of the heads of sale of communication services and customer service departments). Positive dynamics in the levels of development of motivational-value and personal components of professional competence was demonstrated by the effectiveness of the author's pedagogical system of development of professional competence of the investigated category of managers. Thus, changes in the levels of development of elements of motivational-value and personal components of the professional competence of the investigated category of managers are significant and determined by the author's concept and the use of experimental teaching methods.

Key words: professional competence, system of development, heads of departments, sales service, customer service, experimental verification, effectiveness, motivation-value component, personal component.

УДК 364-786-057.36:7.02

Бриндіков Юрій Леонідович

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

АРТ-ТЕРАПІЯ: СУТЬ, МОЖЛИВОСТІ РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ УЧАСНИКАМИ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення арт-терапії. З методологічної точки зору арт-терапію розглядають як форму психотерапії, інноваційну освітню і реабілітаційну технологію, комплекс методик для лікування і адаптації людини у соціумі. Представлено переваги арт-терапії, розкрито її суть і можливості у роботі з військовослужбовцями учасниками бойових дій. Охарактеризовано варіанти проведення індивідуальної і групової арт-терапії, серед яких для комбатантів оптимальною може бути студійна відкрита група, аналітична замкнена група і тематично орієнтована група.

Ключові слова: арт-терапія, індивідуальна арт-терапія, групова арт-терапія, військовослужбовці учасники бойових дій.

Вступ. Гнучко реагуючи на складні економічні, політичні, соціальні, культурні, військові події, що динамічно змінюються протягом першої чверті ХХІ століття, арт-терапевти створили складну високодиференційовану систему послуг для широкого кола клієнтів. При цьому зберігається прихильність гуманістичним цінностям, усвідомлюється відповідальність за здоров'я людей, повага їх гідності і врахування способу життя і культурного досвіду військовослужбовців учасників бойових дій. Останнім часом саме арт-терапію почали активно використовувати у лікувально-реабілітаційній роботі з комбатантами, які мають психоемоційні розлади, наслідки психотравматичних стресових розладів, прояви деструктивних емоційних станів тощо. Це пов'язано з тим, що арт-терапія не має протипоказань і характеризується такими ознаками:

- сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, практичних навичок образотворчої діяльності, художніх здібностей;
- знімає втому, зменшує негативні емоційні стани й прояви;
- створює позитивний емоційний настрій у групі;
- дає змогу опрацювати думки й емоції, які людина звикла пригнічувати, надає можливість трансформувати їх у позитивні;
- дає можливість на символічному рівні експериментувати з найрізноманітнішими відчуттями, досліджувати й виражати їх у соціально прийнятній формі;
- створює умови для експериментування з кінестетичними й зоровими відчуттями, стимулює розвиток сенсомоторних умінь і в цілому правої півкулі головного мозку, що відповідає за інтуїцію й орієнтацію в просторі;
- полегшує процес комунікації з іншими людьми;
- сприяє створенню відносин взаємного прийняття та емпатії;
- дає змогу звернутися до тих реальних проблем, які складно обговорювати;
- розвиває відчуття внутрішнього контролю;
- підвищує адаптаційні можливості людини до повсякденного життя;
- ефективна при корекції різних відхилень і розладів особистості;
- спирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції і зцілення;
- дає змогу вибудовувати взаємини на основі любові й прихильності, і тим самим, компенсувати їх можливу відсутність у сім'ї [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що загальні аспекти до розробки психологічних і педагогічних аспектів арт-терапії представлені

у роботах Б. Карвасарського [9; 16], О. Копитіна [11], А. Грішиної [7], Л. Лебедевої [12; 13] та інших. Суттєво поглиблюють розуміння досліджуваного феномена ідеї зарубіжних арт-терапевтів – Е. Крамер, М. Лібман, М. Наумбург та інших. Теоретико-методичні аспекти арт-терапії аналізували українські вчені – О. Вознесенська [4], Л. Калініна [8], О. Смілянець [18], О. Сорока [19] та інші.

Метою статті є розкриття теоретичних підходів до визначення арт-терапії, аналіз форм проведення арт-терапевтичних занять, обґрунтування можливостей арт-терапевтичної роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій в якості реабілітаційного засобу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні не існує єдиного прийнятого визначення «арт-терапії». Для конкретизації та уточнення звернемося, передусім, до висвітлення наукової категорії «арт-терапія» у науково-довідковій літературі. Так, Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення арт-терапії – це «метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві» [3, с. 41]. У психотерапевтичній енциклопедії окрім «арт-терапії» використовують терміни «образотворча терапія» або «художня терапія», проте вони не тотожні до англійського аналога й звужують його зміст [16, с. 43]. У тлумачному словнику психіатричних термінів арт-терапія представлена як вид психотерапії, лікування залученням до мистецтва. Для цього з «хворим» обговорюють витвори мистецтва (катарсичний вплив) або використовують переживання творця – мистецтво створює можливості для самовираження, відрегування, відволікання (катарсис митця). До арт-терапії відносять бібліотерапію, музикотерапію, кінотерапію тощо [2].

У педагогічному словнику [10] арт-терапію розглядають як терапію засобами мистецтва. Як метод, вона ґрунтується на тому, що внутрішні переживання, труднощі, конфлікти людини мають представництво на образному, символічному рівні і можуть бути виражені в образотворчому мистецтві – малюнку, ліпленні, аплікації на вільну тему. Арт-терапія допомагає звільнитися від конфліктів і сильних переживань за допомогою розвитку уваги до почуттів, посилення власної особистісної цінності і підвищення художньої компетенції.

У Резолюції Російської арт-терапевтичної асоціації (16.05.2009 р.) арт-терапія характеризується як «система психологічних і психофізичних лікувально-коректувальних дій, заснованих на заняттях клієнта образотворчою діяльністю, побудові й розвитку психотерапевтичних стосунків. Вона може застосовуватися з метою лікування і попередження різних хвороб, корекції порушеної поведінки й психосоціальної дезадаптації, реабілітації осіб з психічними й фізичними захворюваннями

і психосоціальними обмеженнями» [17, с. 9].

Науковці по-різному трактують наукову дефініцію «арт-терапія». Виходячи із вагомості зарубіжного досвіду впровадження арт-терапії в Американській і Британській школах, вважаємо за доцільне, насамперед, проаналізувати основні підходи найбільш яскравих представників цих шкіл до самої дефініції «арт-терапія». Засновниця арт-терапевтичного напрямку в США М. Наумбург характеризує арт-терапію як «техніку, що дає змогу людині виражати внутрішньопсихічні конфлікти у візуальній формі і поступово переходити до їх усвідомлення і вербалізації» [7, с. 86]. Протилежної думки притримується Е. Крамер. Художній педагог за освітою, вона вважає, що «арт-терапія впливає таким чином, що продукт образотворчої діяльності сублімує агресивні тенденції автора й попереджає тим самим їх безпосередній прояв у вчинках» [7, с. 86]. Актуальним є підхід М. Лібман, яка під поняттям арт-терапії розуміє використання засобів мистецтва для передачі почуттів та іншого змісту психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття [20].

Принагідно зазначити той факт, що в англomовних країнах (США, Великобританії) арт-терапія іноді позначається такими термінами, як *art as therapy* (образотворче мистецтво як терапія), або *therapeutic art* (лікувальне образотворче мистецтво). Акцент робиться на терапевтичному впливі самого процесу творчої, образотворчої діяльності, активізації учасників арт-терапевтичного процесу, розвитку у них комплексу експресивних навичок. При такому підході не відбувається заглиблення в клінічні аспекти і складну внутрішню- і міжособистісну динаміку, пов'язану з арт-терапевтичним процесом [11].

Слід констатувати, що на сьогоднішній день арт-терапія активно розвивається в Росії. Представимо найбільш вагомі трактування цього феномену. Досить актуальним є педагогічний підхід до сутності наукової дефініції «арт-терапії», представлений Л. Лебедевою, яка наголошує, що термін «арт-терапія» (від англ. *art*: мистецтво, *art-therapy* букв. – терапія мистецтвом) означає вплив на психоемоційний стан хворого за допомогою пластичної образотворчої діяльності. Як правило, для цього використовують візуальні види мистецтва: живопис, графіку, скульптуру, дизайн або такі форми творчості, у яких візуальний канал комунікації відіграє провідну роль (кінематограф, відеоарт, перфоманс) [12, с. 35]. Цікавою є думка А. Грішиної [7, с. 96], яка розглядає арт-терапію як «технологію, що застосовує спонтанну образотворчу діяльність з метою розкриття творчого потенціалу і гармонізації внутрішнього світу дітей».

Найбільш розробленою і авторитетною є позиція представників психологічного підходу. У цьому відношенні цікавою є думка Т. Глухової щодо арт-терапії як «особливої форми психотерапії, заснованої на динамічній взаємодії трьох її основних елементів-учасників: клієнта, психотерапевта й образотворчого матеріалу – продукту творчості» [6, с.69]. Колектив науковців розглядають арт-терапію як «...усі види практики надання психологічної допомоги особистості, навчання, реабілітації і психотерапії, засновані на мистецтві і творчих продуктивних формах активності людини... Арсенал форм, видів і методів арт-терапії надзвичайно різноманітний» [5, с. 206]. Як справедливо зазначає Л. Повстан, «арт-терапія є засобом психологічної гармонізації і розвитку людини через її заняття художньою творчістю. А оскільки - вона є терапією шляхом творчого самовираження, то ця властивість відкриває практично безмежні можливості для особистісного розвитку» [14, с. 37–46]. З позиції адаптації, арт-терапія розцінюється як «інтегративний адаптаційний механізм, що надає людині

активну позицію відносно можливостей пристосування до середовища, яке сприяє загальній гармонізації особистості» [9, с. 243].

У контексті спеціальної освіти колектив російських учених розглядають арт-терапію як «синтез декількох галузей наукового знання (мистецтва, медицини і психології), а в лікувальній і психокорекційній практиці як сукупність методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі, що дають змогу за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини з проблемами здійснити корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів і відхилень в особистісному розвитку» [1, с. 26].

Цінним для нас є дослідження ряду науковців, результати яких знайшли відображення у психологічному словнику [15], автори якого які визначають арт-терапію як засіб і технологію реабілітації осіб із обмеженими можливостями засобами мистецтва й художньої діяльності, що базуються на здібності людини до образного сприйняття оточення й упорядкування своїх зв'язків у будь-якій художній, символічній формі. Мистецтво як діяльність є експериментуванням людей художніми образами, символами в якості заступників реальних об'єктів.

Для розгляду нашої проблеми необхідно звернутися до праць вітчизняних дослідників. Найбільш розробленою і авторитетною є позиція О. Сороки, яка трактує «арт-терапію як інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовують музику, казку, танець, гру, драму тощо» [19, с. 34]. У публікації О. Вознесенська пропонує розуміти арт-терапію як «метод оздоровлення за допомогою творчого самовираження. Зцілення передбачає духовну цілісність, гармонію духа і тіла» [4, с. 20]. З позиції Л. Калініної, арт-терапію є «терапією, змістом якої є художня творчість людини» [8, с. 25]. Цікавою є погляди на арт-терапію О. Смілянець, яка вважає її методом лікування за допомогою художньої творчості, що сприяє вираженню агресивних почуттів у соціально допустимій формі; дає основу для інтерпретації і діагностичної роботи в процесі терапії; дає змогу працювати з думками і почуттями, які здаються нездоланими; сприяє виникненню відчуття внутрішнього контролю й порядку; розвиває й посилює увагу до почуттів [18, с. 473].

Аналіз літературних джерел дає підставу встановити, що арт-терапію розглядають як особливу форму психотерапії за допомогою візуального, пластичного мистецтва, як інноваційну освітню і реабілітаційну технологію, як сукупність методик, що створюють умови для лікування і адаптації людини у соціумі. Розглянуті позиції дають можливість з'ясувати суть арт-терапії, що передбачає терапевтичний і корегувальний вплив мистецтва на людину і проявляється в реконструюванні психотравматичної ситуації за допомогою творчої діяльності. При цьому у людини в арт-терапевтичному процесі виникають нові позитивні враження, емоції і потреби.

Слід констатувати, що на сьогоднішній день склалися три самостійних напрями арт-терапії – психотерапевтичний (медичний), педагогічний і соціальний (терапія зайнятості). Їх об'єднує використання художньої творчості як лікувального засобу, що відволікає людину від неприємних, болісних переживань і гармонізує емоційну сферу.

Проаналізувавши сучасні підходи науковців до арт-терапії як наукової категорії визначаємо, що вони передбачають художню творчість, образотворчу діяльність

для «гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання в мистецтві, у порівнянні, наприклад, з грою, що пов'язано з продуктивним характером мистецтва – створенням естетичних продуктів, що об'єктивують у собі почуття, переживання і здібності людини, полегшують процес комунікації з іншими людьми» [5, с. 208].

Зазначимо, що на сьогодні виокремлюють чотири варіанти застосування арт-терапії:

- 1) пасивна арт-терапія – передбачає аналіз та інтерпретацію картин (репродукцій), фотографій учасниками арт-терапевтичного процесу для «лікування»;
- 2) активна арт-терапія – зосереджена на самостійній творчій діяльності, яка розглядається як лікувальний чинник;
- 3) поєднання пасивної і активної арт-терапії;
- 4) навчання учасника арт-терапевтичного процесу творчій діяльності і вибудовування взаємин з арт-терапевтом.

Існують різні форми арт-терапії, проте найбільш розповсюдженими є індивідуальна й групова, кожна з яких має різновиди. Інколи, вибір проведення арт-терапевтичних занять залежить від бажання учасників, оскільки за відсутності протипоказань вони можуть займатися як індивідуально з арт-терапевтом, так і в групі. Особливо цінною арт-терапією є для тих учасників, які мають труднощі у вербалізації своїх переживань, йдеться про малоконтактність, мовні порушення, «невимовність» у людей з посттравматичними стресовими розладами. Як правило, вони виражають свої емоції і переживання в малюнках, художніх виробках. Для активізації психічних процесів, тренування сенсомоторних умінь і навичок, налаштування на роботу корисною може бути нескладна маніпуляція або гра з різними матеріалами.

За умови вибору індивідуальної арт-терапії, арт-терапевт намагається налаштувати учасника на роботу. При цьому важливим є встановлення психотерапевтичного контакту, який відбувається на перших зустрічах. При цьому як у арт-терапевта, так і в учасника виникають реакції один на одного (вони не завжди бувають позитивними), що в подальшому впливатиме на атмосферу арт-терапевтичного процесу. Арт-терапевт детально пояснює мету, особливості, характер і умови арт-терапевтичної роботи. В разі погодження учасником правил арт-терапевтичної роботи складається контракт, що «захищає» і клієнта, і арт-терапевта, формуючи відповідальність обох сторін за прийняті зобов'язання. Арт-терапевт забезпечує належні умови для проведення індивідуальних арт-терапевтичних занять (засоби, оснащення, регулярність проведення сесій). Учасник зобов'язується відвідувати арт-терапевтичні заняття й оплачувати послуги арт-терапевта.

На початкових арт-терапевтичних сесіях арт-терапевт разом із учасником узгоджує правила поведінки на заняттях, пояснює що арт-терапія не передбачає спеціальних художніх здібностей, умінь чи навичок, наголошується на вільному самовираженні учасника за допомогою різних художніх матеріалів і засобів. Арт-терапевт має враховувати схильність учасника до індивідуального темпу діяльності, оскільки деяким людям

складно розпочати малювати, пояснюючи це страхом, сприйманням малювання як дитячої гри або навпаки намаганням створювати якомога гарні малюнки.

Поступово, з кожним заняттям між арт-терапевтом і учасником формуються психотерапевтичні відносини, що відрізняються захищеністю, комфортом, переважанням позитивних емоцій. Інколи у учасника можуть виникати негативні відчуття – страх, провина, гнів, образа, злість тощо, які не рекомендується стримувати. Під час малювання, наприклад, техніки «Моє минуле» можуть проявлятися різні спогади, які «опрацьовуються» на етапі обговорення. Арт-терапевт намагається встановити зв'язок між характером образотворчої діяльності людини, досвідом дитинства, взаємовідносинами з іншими людьми і проблемами, характерними для даного періоду життя. Тривалість індивідуальної арт-терапії залежить від загального стану учасника, покращення його психоемоційного стану, характеру образотворчої діяльності – від кількох місяців до року і більше.

Групова арт-терапія створює передумови для обміну досвідом, як на вербальному, так і невербальному рівнях, призводить до усвідомлення спільних переживань. Окрім цього, групові арт-терапевтичні заняття відрізняються «демократичною» атмосферою, що проявляється у рівності прав і відповідальності всіх учасників арт-групи, меншому ступені залежності від арт-терапевта, здатністю адаптуватися до групових норм.

У цьому контексті М. Лібман [20] наголошує, що групова арт-терапія:

- підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності;
- пов'язана з наданням взаємної підтримки учасникам арт-групи;
- дає змогу опановувати нові ролі, розвивати ціннісні соціальні навички;
- надає можливість спостерігати за результатами своїх дій і їхнього впливу на інших учасників групи;
- розвиває уміння і навички прийняття рішень.

Серед варіантів групової арт-терапії, за ступенем групової взаємодії і структурованості, поширеними є студійна відкрита група, аналітична закрита група і тематично орієнтована група. Слід зазначити, що арт-терапевтична група структурується не тільки за рахунок тем, що мають характер індивідуальних чи групових завдань з інструкціями для виконання, але і за рахунок розподілу часу сесії на етапи: 1) введення і «розігрів» (займає приблизно 10–25 % часу сесії); 2) образотворча діяльність (30–40 %); 3) обговорення і завершення сесії (35–40 %).

Висновки. Отже, при проведенні арт-терапевтичних занять з військовослужбовцями необхідно стимулювати їх комунікацію, формуючи і розвиваючи практичні вміння і навички, пов'язані з професійною діяльністю та адаптацією до мирного життя. Завданнями роботи арт-терапевтичних груп є подолання соціальної депривації, опанування комбатантами адаптивних форм поведінки (особливо, в конфліктних ситуаціях), вільне і відкрите вираження ними своїх переживань і проблем, підвищення самооцінки і зміцнення ідентичності, розвиток творчого потенціалу тощо.

Список використаної літератури

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Блейхер В.М. Толковый словарь психиатрических терминов / В.М.Блейхер, И.В.Крук. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 640 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.]. – К.; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
4. Вознесенская Е.Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине / Е.Л. Вознесенская // Наукові праці (Серія : Педагогіка) : науково-методичний журнал. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – Вип. 95. –

- Т. 105. – С. 19–24.
5. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова [и др.] – М.: Академия, 2002. – 416 с.
 6. Глухова Т.Г. Актуализация восприятия профессионального здоровья педагогов средствами арт-терапии : дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07/ Татьяна Георгиевна Глухова. – Самара, 2003. – 181 с.
 7. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / А.В.Гришина. – Волгоград, 2004. – 186 с.
 8. Калініна Л.А. Використання лялькотерапії як напряму арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку / Л.А.Калініна // Наукові праці : науково-методичний журнал (Серія : Педагогіка). – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім.Петра Могили, 2009. – Вип.95. – Т.105. – С.25–30.
 9. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учебник для студ. мед. ВУЗов / Борис Дмитриевич Карвасарский. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
 10. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
 11. Копытин А.И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / А.И.Копытин. – М.: Когито-Центр, 2014. – 208 с.
 12. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01/ Людмила Дмитриевна Лебедева. – М., 2003. – 426 с.
 13. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Людмила Дмитриевна Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
 14. Повстан Л.А. Возможности арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с социальными сиротами, имеющими нарушения психического развития на доназологическом уровне: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.04 / Людмила Александровна Повстан. – Томск, 2004. – 176 с.
 15. Психологический словарь / авт.-сост.: В.Н.Коропулина, М.Н.Смирнова, Н.О.Гордеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 640 с.
 16. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 752 с.
 17. Резолюция Российской арт-терапевтической ассоциации (16 мая 2009 г.) // Исцеляющее искусство: Международный журнал арт-терапии. – 2009. – Т.12. – № 1. – С. 9.
 18. Смілянecь О. Корекція девіантної поведінки підлітків засобами арт-терапії [Електронний ресурс] / О.Смілянecь // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2009. – URL: <http://vuzlib.com/content/view/944/94/>
 19. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.
 20. Liebmann M. Art Therapy for Groups: A Handbook of Themes, Games and Exercises. – Cambridge, MA : Brooklyn Books, 1986.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 10.10.2017 р.

Брындиков Юрий

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

АРТ-ТЕРАПИЯ: СУТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ УЧАСТНИКАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

В статье проанализированы различные подходы к определению арт-терапии. С методологической точки зрения арт-терапию рассматривают как форму психотерапии, инновационную образовательную и реабилитационную технологию, комплекс методик для лечения и адаптации человека в социуме. Представлены преимущества арт-терапии, раскрыта ее сущность и возможности в работе с военнослужащими участниками боевых действий. Охарактеризованы варианты проведения индивидуальной и групповой арт-терапии, среди которых для комбатантов оптимальными могут быть студийная открытая группа, аналитическая закрытая группа и тематически ориентированная группа.

Ключевые слова: арт-терапия, индивидуальная арт-терапия, групповая арт-терапия, военнослужащие участники боевых действий.

Bryndikov Yuriy

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

ART THERAPY: THE CORE, POSSIBILITIES OF WORK WITH THE SERVICEMEN THE COMBATANTS

Different approaches to the definition of the art therapy have been analyzed in the article. From the methodological point of view, art therapy is considered as a form of psychotherapy, innovative educational and rehabilitation technology, a set of techniques for the treatment and adaptation for a person in society. The advantages of the art therapy are presented, as well as its core and possibilities in work with the servicemen the combatants who have psycho-emotional disorders, consequences of the psychotraumatic stress disorders, manifestations of destructive emotional states. The positions of domestic and foreign scientists have been considered which made it possible to find out the core of the art therapy, which involves the therapeutic and corrective effects of art on man and manifests itself in the reconstruction of traumatic situation through creative activity. A person experiences positive impressions, emotions and needs while drawing.

Key words: art-therapy, individual; art-therapy, group art-therapy, servicemen the combatants.

УДК 37.091.279.2:005.963.1

Бурак Мар'яна Ігорівна

аспірант кафедри англійської філології

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

м. Тернопіль, Україна

СПОСОБИ МІНІМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ РЕЙТЕРІВ НА ВАЛІДНІСТЬ ТА НАДІЙНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ МОВНИХ МАСШТАБНИХ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ТЕСТІВ

Стаття розглядає основні фактори впливу реєтерів на валідність та надійність результатів суб'єктивного оцінювання продуктивних видів іношомовної комунікативної компетентності, розглядає різні аспекти тестування як найпоширенішого засобу визначення рівня володіння мовою та аналізує дослідження ефективності навчальних програм для реєтерів з метою мінімізації неточності реєтерів та їхньої непослідовності в оцінюванні, особливо важливої у випадку масштабних стандартизованих тестів.

Ключові слова: тестування, валідність, надійність, послідовність, реєтер, іношомовна компетентність, оцінювання

Вступ. Дослідження шляхів оптимізації методів та засобів мовного оцінювання останнім часом привертають увагу науковців не лише за кордоном, але й у вітчизняній прикладній лінгвістиці та педагогіці. Це зумовлено, зокрема, інтенсивними процесами глобалізації, академічної та робочої міграції українців, розширенням міжнародних суспільно-економічних зв'язків нашої країни та науково-дослідної співпраці українських вчених з колегами чи навчальними закладами за кордоном. Такі тенденції у суспільному житті вимагають від українців певного рівня володіння іноземними мовами та часто його підтвердження сертифікатом про складання відповідного іспиту. Так існує низка популярних нині засобів визначення рівня сформованості іношомовної компетентності з англійської мови, на зразок міжнародних іспитів TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge English Test, CaMLA, OPI тощо, проте, об'єктивність їхніх результатів усе ще викликає питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уже більше як століття науковці світу ведуть дискусії про найефективніші засоби перевірки досягнень іношомовної компетентності (Л.Бахман, Д.Барвелл, Р.Вуд, Ч.Гандшін, М.Канейл, Ф.Келлі, Ч.Олдерсон, А.Палмер, Ч.Старч, М.Свейн, Г.Фулхер тощо). Проте одним із оптимальних засобів такого оцінювання на сьогодні все ще залишається мовне тестування. Розробка та використання тестів з метою оцінювання мовної компетентності – сфера досліджень лінгводидактики, яка виникла та вже широко розвинулася за кордоном. Перші наукові дослідження з педагогічної тестології (науки про тести) з'явилися на початку ХХ століття у США і стосувалися розробки та використання тестів як засобу об'єктивного контролю рівня знань. Відтак за минулі сто років американська та західна тестологія кілька разів кардинально зміщувала акценти, перебувала у постійному розвитку та пошуку оптимальних методів оцінювання, розробила систему понять, виробила методологію і стала однією з провідних сфер прикладної лінгвістики та галузі педагогічних вимірювань. Тимчасом в Україні, як зазначав у 2009 р. директор Центру оцінювання освіти І.Лікарчук в одному із своїх інтерв'ю, “немає власної школи тестування. Взагалі, в Україні немає такої науки як тестологія, немає такої науки як педагогічні вимірювання. Те, що дуже давно є в багатьох країнах світу, у нас тільки починає розвиватися” [1, с.88]. Однак потрібно взяти до уваги, що наукові дослідження вітчизняних вчених останніх років свідчать про певні зрушення у цій сфері (І.Булах, Л.Морська, С.Ніколаєва, Л.Петрашук, О.Петренко тощо), про зародження української тестології і її поступовий розвиток.

Огляд наукових досліджень українських авторів, втім, показав, що увага вітчизняних науковців здебільшого зосереджена на дидактичних принципах контролю знань, які реалізуються у змісті, формі та методах його проведення. Втім один із аспектів перевірки, який має суттєвий, а іноді і визначальний, вплив на результат контролю – професійні знання та вміння екзаменаторів (реєтерів), які власне оцінюють відповіді тестованих, – залишається поза їхньою увагою, тоді як у закордонній тестології питання професійної підготовки фахівців з оцінювання рівня сформованості іношомовної компетентності набуває все більшого інтересу (С.Вейгл, А.Кемпбелл, Т.Макнамара, Д.Чарні тощо).

На нашу думку, сьогодні для України питання підготовки оцінювачів (реєтерів) рівня сформованості комунікативної компетентності є особливо актуальним. Сучасне масове використання стандартизованих масштабних тестів з високим статусом у вигляді Зовнішнього незалежного оцінювання, проведення атестації осіб, які претендують на вступ на державну службу, щодо вільного володіння державною мовою (Постанова Кабінету міністрів України № 301 від 26.04.2017) та гостра потреба у розробці та проведенні стандартизованих тестів на визначення рівня володіння українською мовою як іноземною вимагають негайного вивчення проблеми для ретельної професійної підготовки екзаменаторів/реєтерів, особливо при оцінюванні продуктивних (творчих) типів завдань з говоріння та/чи письма.

Метою статті є аналіз впливу реєтерів на оцінювання мовного масштабного стандартизованого тесту та пошук способів його мінімізації. Завдання – визначити ефективність курсів підготовки/перепідготовки реєтерів у підвищенні рівня валідності та надійності оцінювання, а відтак зменшенні впливу реєтера на результати тестування.

Виклад основного матеріалу. Найоптимальнішим засобом перевірки сформованості іношомовної компетентності вважають мовне або лінгводидактичне тестування. Проте науковці не досягли однастайності у визначенні поняття “тесту”/ “тестування”. Так, В.Коккота вважає, що тест – це “короткочасне, технічно просто обставлене випробування, яке проводиться в рівних для всіх умовах і яке має вигляд такого завдання, вирішення якого піддається кількісному обрахунку” [2, с.7] Власне лінгводидактичним тестом, який і є об'єктом нашого дослідження, Н.Гарматюк та В.Марценюк [3, с.19] влучно вважають “підготовлений до певних вимог комплекс завдань, які попередньо випробовувались з метою встановлення їх якості і які дозволяють виявити в учасників тестування їх рівень лінгвістичної або комунікативної компетенції та оцінити результати тес-

тування за заздалегідь виведеними критеріями”.

Оскільки предметом нашого дослідження є професійна діяльність реєтера в оцінюванні результатів тесту, то, вважаємо, що “тестування” у цьому контексті слід розглядати не лише як процедуру проведення контролю у формі тесту, а у широкому значенні цього терміна у трактуванні С.Ніколаєвої “як сукупності процедурних етапів планування, складання й випробування тестів, обробки та інтерпретації результатів проведення тесту” [2, с.4] включно з професійною підготовкою укладачів та оцінювачів самих тестів.

Стандартизовані тести з високим статусом (селективні тести з життєво важливими наслідками для тестованих, на зразок можливості навчання у певному закладі, визначення професійної придатності чи відповідності посаді, шансів на отримання громадянства тощо), які є об’єктом нашого дослідження, – це ті процедури оцінювання, результати яких можуть мати доленосне значення для кандидатів, а відтак мають бути якомога більше націлені на валідність як самих тестів, так і їхнього оцінювання.

Масштабне стандартизоване тестування – важке і комплексне. Його можна вважати видом комплексного контролю, проте, не в розумінні Ю.Головач [4, с.3], яка визначає такий вид перевірки як сукупність “поопераційного поточного та періодичного контролю” на різних етапах формування мовленнєвих навичок, а як формування цілісного уявлення про рівень сформованості цих навичок на основі “тестів, які пройшли попереднє випробування на великій кількості учасників і мають кількісні показники якості” [3, с.20].

Сучасні масштабні мовні тести з високим статусом є здебільшого багатокомпонентними та багаторівневими. Вони передбачають перевірку усіх видів мовленнєвої діяльності на репродуктивному, конструктивному та творчому рівнях. Часто такі тести поєднують репродуктивні (читання та аудіювання) та продуктивні (говоріння та письмо) види у межах одного завдання. Такі інтегровані завдання дозволяють занурити кандидата у мовленнєву ситуацію, максимально наближену до реального життя, де комуніканти сукупно оперують різними видами мовлення. Саме такий тип завдань, на думку Кладкової [4, с.81], є оптимальним для перевірки загального рівня володіння мовою та “якнайкраще корелює з основними принципами компетентісного підходу” до викладання іноземних мов, який передбачає, на думку С.Ніколаєвої, “формування у студентів здатності застосовувати набуті знання, навички і вміння у конкретних ситуаціях” [4, с.81]. Проте процес створення та валідації таких тестів важкий та дорогий, а завдання, хоч і наближені до реальних життєвих умов, все ж штучно створені або й опосередковані, у випадку парного оцінювання усного мовлення за участю інтерв’юера (інтерлокатора). І саме такі продуктивні, творчі або інтегровані типи завдань передбачають суб’єктивне оцінювання їхніх результатів, яке базується на судженні того, хто перевіряє, а отже вимагає від нього особливих знань та вмінь.

Цілком виправдано, що більшість реєтерів провідних тестових компаній з англійської мови як іноземної перед початком своєї професійної діяльності зобов’язані пройти короткий курс навчання під керівництвом провідного фахівця або кваліфікованого працівника тестового центру для чіткого розуміння критеріїв, типів зразків та самої процедури оцінювання. Згодом реєтер повинен представити на розгляд акредитаційної комісії певну кількість своїх власних пробних оцінювань. Лише після підтвердження того, що відповідний відсоток їхніх оцінювань був надійним та валідним реєтер може отримати серти-

фікат про акредитацію та офіційно працювати. Проте часто така акредитація є тимчасовою та вимагає від реєтера повторного підтвердження професійності: Впродовж усього терміну своєї роботи оцінювач зобов’язаний проходити систематичні вишколи з так званої рестандартизації або поточної стандартизації [5, с.91].

Реєтери, як звичайні люди, відрізняються мірою своєї строгості чи поблажливості в оцінюванні. Адже не існує бездоганих реєтерів і традиційно в дослідженнях розрізняють поняття ідеалізованого (ідеального) реєтера та фактичного (звичайного) реєтера. Дослідник категорії оцінки з точки зору логіки О.Івін [6, с.9] вважає, що “не лише кожна людина по-різному оцінює одне й те ж явище, але й ставлення однієї особи до певного об’єкта може змінюватися в діахронічному розвитку” (наприклад, при повторному оцінюванні того самого зразка через деякий час, реєтер може змінити свою думку щодо результату). Відтак, очевидно, що такий притаманний реєтерам певний особистий і ситуативний рівень строгості/поблажливості чи упередженості до тих чи інших завдань або кандидатів має безпосередній вплив на об’єктивність результатів. До того ж оцінювання продуктивних видів мовленнєвої діяльності як з рідної, так і з іноземної мови є цілісним, а тому не завжди точним. Аби мінімізувати вплив таких факторів на валідність результатів тестування і виникає необхідність у ретельній підготовці реєтерів та постійному відслідковуванні їхньої роботи. З іншого боку, строгість чи поблажливість реєтера є його постійною психологічною рисою, яку неможливо калібрувати відповідно до вимог надійного оцінювання за допомогою будь-яких навчальних методів чи засобів. І хоч існують нечисельні докази того, що професійна підготовка може дещо зменшити суттєву різницю в строгості оцінювання реєтерів (С.Вейгл) [7, с.2], вони потребують ще додаткового вивчення та підтвердження. Водночас, оскільки дієвим способом мінімізувати вплив різного ступеня строгості оцінювання є додатковий аналіз результатів тестування за допомогою метричної моделі Джорджа Раша, то зменшення відмінностей у строгості оцінювання може і не бути основною метою навчання реєтерів. Адже, як вважає ряд дослідників, ефект строгості реєтера, який полягає у послідовному оцінюванні кандидатів одним реєтером або надто строго, або надто поблажливо у порівнянні з іншими, – неєдиний систематичний вплив оцінювачів на визначення рівня знань та вмінь (Т.Макнамара) [5, с.91]. Серед інших таких факторів впливу (Т.Макнамара) [8, с.4], зокрема, називає: *непослідовність* – схильність реєтера до непослідовного застосування тієї чи іншої категорії шкали оцінювання у порівнянні з іншими реєтерами; *ефект ореолу* – неспроможність реєтера відділяти окремі концептуальні категорії при оцінюванні, а відтак присуджувати подібні результати за різними категоріями шкали оцінювання, керуючись загальним враженням про кандидата; *ефект доцентровості* – тяжіння до виставлення середніх оцінок та уникання надто високих чи надто низьких результатів; *неточність (упередженість)* – схильність до надто строгого чи поблажливого оцінювання одного з аспектів тестової ситуації (скажімо, певної категорії шкали оцінювання чи певного завдання).

Одним із способів уникнути ненадійності в оцінюванні є його максимальна відповідність стандартам, описаним у рубриках оцінювання. «Стандартизуючи процес оцінювання, рубрики підвищують його надійність. Кожне завдання оцінюють за тими самими критеріями, а виконання інструкцій до рубрик мінімізує

вплив неточностей» (О.Гітт і Е.Гельмс) [9, с.117] Інші дослідники теж говорять про важливість рубрик, які «зменшують неточність оцінювання» (А.Пауелл) [5, с.117], «підвищують рівень послідовності та надійності оцінювання» (А.Кемпбелл) [9, с.117] та «зосереджують на конкретних критеріях функціонування» (С.Райтмайер) [9, с.117]. Відтак, очевидним є те, що попереднє ознайомлення нових реїтерів з рубриками та шкалою оцінювання, а також їх систематичний перегляд уже сертифікованими екзаменаторами, повинен бути і, зазвичай, є частиною навчальних програм для реїтерів. Доцільність таких повторень підтверджують і відгуки самих реїтерів на одну із навчальних програм [8, с.16]. Однак, як свідчать нещодавні дослідження М.Ловорн та А.Резаї [9, с.118], лише використання рубрик під час вишколів реїтерів автоматично не підвищить міжреїтерську надійність чи точність результату. Для цього потрібно також тренувати екзаменаторів практично оцінювати відповіді (Дж.Макклеллан) [9, с.118].

Запорукою ефективного тестування є відповідність тестів якісним характеристикам, основними серед яких Гришук та Галкіна [10, с.112] вважають валідність (відповідність тесту меті оцінювання та його ефективність в її досягненні) та надійність (рівень співпадіння результатів двох чи більше тестів для оцінювання тих самих характеристик тестованих (К.Ікеда) [11, с.4]. Обидві ці характеристики є «суто вимірювальними» (Овчарук) [12, с.67], тобто можуть статистично обчислюватися, а відтак є максимально репрезентативними. Впродовж останніх років із стрімким розвитком тестології все більше науковців говорять про важливість підготовки реїтерів власне задля підвищення надійності їхнього оцінювання (П.Дідріх, С.Карлтон, Дж.Френч) [7, с.2], що передбачає послідовність в оцінюванні того самого продукту чи функції двома чи більше незалежними реїтерами. Точність такого оцінювання зазвичай обчислюється шляхом порівняння особистих результатів окремих реїтерів з «правдивим» результатом експерта. С.Стемлер [9, с.118] запропонував термін «консенсусна оцінка» для позначення ступеня схожості оцінок того самого матеріалу різними екзаменаторами. Така величина обчислюється як відсоток загальної узгодженості та/чи відсоток суміжної узгодженості (в межах одного рівня) (А.Джонсон і Дж.Свінгбі) [9, с.118]. Надійність оцінювання забезпечується різними рівнями процесу стандартизації, який передусім самій процедурі тестування - це і визначення шкали та процедури оцінювання, і намагання досягти подібності в оцінюванні та узгодженості у результатах оцінювання реїтерів.

Однак, як стверджував Дж.Лінакр [7, с.2], «функція підготовки реїтерів полягає не в примусі їх діяти згоди між собою (міжреїтерської надійності), а радше у навчанні їх власній послідовності (внутрішньореїтерської надійності)». Адже доведено (П.Сток і Дж.Робінсон) [7, с.2], що незначні розбіжності в оцінюваннях між реїтерами, які існують навіть після навчання, є природними та невідворотними. Тому основною метою підготовки є «застерегти реїтерів від винесення власних вердиктів» (Д.Чарні) та «підвищити загальну послідовність шляхом підвищення внутрішньореїтерської послідовності» (Т.Макнамара) [7, с.2] за рахунок зменшення індивідуальних неточностей реїтерів. З іншого боку, кількісне напівекспериментальне дослідження іранських науковців М.Фахім та Г.Біджані довело ефективність навчальних програм для реїтерів у плані підвищення рівня узгодженості їхнього оцінювання, а відтак у збільшенні міжреїтерської надійності. І. Шенес

також вважає очевидним, що вишколи реїтерів є обов'язковою передумовою досягнення максимальної міжреїтерської та внутрішньореїтерської послідовності [13, с.47].

Про доцільність навчання реїтерів говорили і С.Майер та Дж.Штульман [9, с.134]. Вони пропонували включити до курсу підготовки: 1. Зразки відповідей кожного рівня з можливістю обговорення з експертами обґрунтування оцінок. Вивчення зразків потрібно починати з чітких та однозначних прикладів конкретного рівня виконання і лише згодом варто додавати на розгляд інші нетипові види відповідей (Дж. Макклеллан) [9, с.118]. 2. Можливість вправлення в оцінюванні та в подальшому зіставлення результатів з оцінками експертів. 3. «Калібрування» реїтерів, яке полягає у продовженні практичного оцінювання з рецензією, доки оцінювання реїтера не буде послідовно узгоджуватися з попередньою оцінкою експертів.

Першочерговим ж елементом навчання, як уже зазначалося, повинно стати все ж первинне/повторне вивчення критеріїв оцінювання [14, с.38; 8, с.16].

Отож, як показали численні дослідження С.Вейгл [8, с.5], П.Макінтайер і Г.Віглсворт [14, с.38], вишкіл реїтерів є ефективним, оскільки усуває суттєву відмінність у строгості оцінювання, підвищує внутрішньореїтерну надійність за рахунок зменшення кількості випадкових помилок окремого реїтера та знижує рівень особистих неточностей стосовно різних критеріїв ситуації (наприклад, завдання, шкала чи кандидат). Для тестів високого статусу, зокрема, «й мінімально прийнятні показники надійності мають бути високими» [15, с.519].

Тим не менш, низка дослідників піддають сумніву ефективність вишколу реїтерів, а відтак і доцільність такого навчання. Побутує думка, що намагання змусити реїтерів до узгодженості щодо того чи іншого оцінювання може призвести до нівелювання їхніх професійних знань та досвіду, а відповідно і валідності їхніх суджень (зокрема, в оцінюванні письма) (Л.Барріт) [14, с.38]. Водночас С.Вейгл заперечує вагомість цього фактора для проведення вишколів, пояснюючи це тим, що досягнення згоди не є першочерговим завданням реїтера. Інше твердження про те, що у випадку оцінювання письма навчальні програми для реїтерів відволікають увагу останніх від змісту та загальної комунікативної ефективності зразків і змушують їх зосереджуватися на поверхневих аспектах (Д.Чарні) [14, с.38], визначених у дескрипторах шкали оцінювання, С.Вейгл також спростовує, зазначаючи, що таке спрощення є передумовою будь-якого вимірювання, а простота визначення необхідна для стандартизації використання шкали різними реїтерами.

Загалом вважається, що курси для реїтерів підвищують рівень систематичності їхньої поведінки. Так, хоч і незначна на сьогодні, але все ж певна кількість дослідників спробували оцінити довготривалість позитивного ефекту навчання та зробили невтішні висновки. Наприклад, М.Лунц і Дж.Шталь [14, с.39] виявили непостійність поведінки реїтерів вже за півдня після закінчення тренувань. Спостерігаючи за поведінкою екзаменаторів після вишколу з оцінювання письма, Т.Лумні і Т.Макнамара [14, с.39] помітили суттєві розбіжності між оцінками реїтерів під час симулятивного оцінювання протягом навчальної сесії та під час робочого оцінювання місяць потому. На їхню думку, покращити ситуацію могли б регулярні навчання реїтерів безпосередньо перед проведенням оцінювання та запровадження багатореїтерського оцінювання того самого зразка.

П.Конгдон і Дж.Макквін [14, с.39] аналогічно висловили занепокоєння відносними змінами у строгості рейтера при порівнянні одного дня навчання з наступним та їх абсолютними змінами при порівнянні першого дня курсу з останнім, що, на думку вчених, свідчить про недоцільність акредитації рейтерів після одноразового калібрування та потребу їх постійних вишколів, особливо при оцінюванні тестів з високим статусом. На підтвердження малоефективності навчальних курсів для рейтерів письма Дж.Кейсон наводить цифру у 35% випадків неточного оцінювання рейтерами навіть після проходження спеціального вишколу. А це спонукає до залучення до процесу оцінювання двох чи більше незалежних рейтерів для забезпечення надійності результату. У випадку масштабних тестів з високим статусом С.Елдер радить також застосовувати статистичні програми на зразок FACETS та метричної системи Джорджа Раша, які дозволяють корегувати різницю між індивідуальними оцінюваннями різних рейтерів, враховуючи особливості їхньої роботи [14, с.39]. Щопрада, такі корективи можливі лише у випадку особистої послідовності у строгості/поблажливості рейтерів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Попри виклики, пов'язані з проведенням тестування – інструменти (вибір та впровадження), середовище (програмне та матеріальне забезпечення), час (обмеженість в часі для розробки, проведення та аналізу) – воно залишається найпоширенішим засобом оцінювання іншомовної компетентності. У випадку масштабних тестів з високим статусом зазначені фактори мають особливе значення. Ефективність такого оцінювання безпосередньо залежить не лише від валідності та надійності самого тесту, а й від валідності та надійності його оцінювання. Відтак попередній аналіз проведених досліджень довів, що професійна підготовка рейтерів може суттєво підвищити ці показники, рівно ж як і внутрішньорейтерську послідовність та міжрейтерську надійність. Нечисельні думки щодо малоефективності таких навчань чи їх короткотривалої ефективності потребують подальшого емпіричного вивчення і підтвердження. Проте попередньо погоджуємося, що такі недоліки можна спробувати мінімізувати за рахунок полірейтерського оцінювання та систематичній рес-тандартизації самих рейтерів, особливо безпосередньо перед оцінюванням тестів з високим статусом.

Список використаної літератури

1. Прісовська Г.С. Типологія тестового оцінювання / Г.С.Прісовська // Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – 2011. – С.88-89
2. Копилова І.М. Тестування умінь рецептивних видів мовленнєвої діяльності студентів / І.М.Копилова [Електронний ресурс]. – URL <http://intkonf.org/kopilova-im-testuvannya-umin-retseptivnih-vidiv-movlennevoyi-diyalnosti-studentiv>
3. Гарматюк Н.Д. Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах / Н.Д.Гарматюк, В.П.Марценюк. // Медична освіта. – 2013. – №3. – С.17-24
4. Кладкова Т.А. Комплексний контроль і засоби його проведення у процесі вивчення іноземних мов майбутніми психологами / Т.А.Кладкова [Електронний ресурс]. – URL: www.seanewdim.com
5. Knoch U. An evaluation of an online rater training program for the speaking and writing sub-tests of the Aptis test. / U. Knoch, J. Fairbairn & A. Huisman // Papers in Language Testing and Assessment. – 2016. – Vol. 5, Issue 1. – PP.90-106
6. Бобошко Т.М. Логічний підхід до аналізу категорії оцінки / Т.М.Бобошко. // Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти: Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. – 2013. – С.8-10
7. Fahim M. The Effects of Rater Training on Raters' Severity and Bias in Second Language Writing Assessment / M.Fahim, H.Bijani // Iranian Journal of Language Testing. – 2011. – Vol. 1, No. 1. – PP.1-16
8. Knoch U. An Evaluation of the Effectiveness of Training Aptis Raters Online. Final report / U.Knoch, J.Fairbairn, A.Huisman // Language Testing Research Centre. The University of Melbourne. British Council. – 2015. – 21p.
9. Pufpaff L. A. The Effects of Rater Training on Inter-Rater Agreement / L.A.Pufpaff, L.Clarke, R.E.Jones // Mid-Western Educational Researcher. – 2015. – Volume 27, Issue 2 117. – PP.117-141
10. Гришук Ю.В. Забезпечення валідності та надійності мовних тестів згідно вимог стандартів НАТО «STANAG 6001» / Ю.В.Гришук, В.Д.Галкіна // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2015. – №1. – С.111-114
11. Kondo Y. Examination of rater training effect and rater eligibility in L2 performance assessment / Y.Kondo // Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. – 2010. – №14(2). – PP.1-23
12. Пасічник М.В. Розробка ефективних тестів для контролю читання англomовних професійно орієнтованих текстів / М.В.Пасічник, С.Е.Жигалко // Молодий вчений. – 2015. – № 7 (22) Частина 2. – С.66-69
13. Csépes I. Measuring Oral Proficiency Through Paired-task Performance Language Testing and Evaluation (Book 14) / I.Csépes // Peter Lang GmbH. – 2009. – 240p.
14. Elder C. Evaluating rater responses to anonline training program for L2writing assessment / C.Elder, G.Barkhuizen, U.Knoch, J.von Randow // Language Testing. – January 2007. – №24 (1). – PP.37-64
15. Проценко Н.В. Тестовий контроль та сучасні технології викладання іноземних мов / Н.В.Проценко [Електронний ресурс]. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2009_11_90

Рецензент: докт.пед.наук, проф. Микитенко Н.О.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Бурак Марьяна

аспірант кафедри англійської філології

Тернопольский национальный педагогический университет имени В.Гнатюка г.Тернополь, Украина

СПОСОБЫ МИНИМИЗАЦИИ ВЛИЯНИЯ РЕЙТЕРОВ НА ВАЛИДНОСТЬ И НАДЕЖНОСТЬ ОЦЕНИВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ МАСШТАБНЫХ СТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ ТЕСТОВ

Статья рассматривает основные факторы влияния рейтеров на валидность и надежность результатов субъективного оценивания продуктивных видов иноязычной коммуникативной компетентности, рассматривает разные аспекты тестирования как самого распространенного средства определения уровня владения языком и анализирует исследования эффективности учебных программ для рейтеров для

минимизации рейтерской неточности и непоследованости в оценивании, что особенно важно в случаи масштабных стандартизированных тестов.

Ключевые слова: тестирование, валидность, надежность, последовательность, рейтер, иноязычная компетентность, оценивание

Burak Mariana

Post-Graduate Student

Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

WAYS TO MINIMIZE RATERS' EFFECTS ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF LANGUAGE STANDARDIZED TEST ASSESSMENT

The article highlights the main rater effects on the validity and reliability of foreign language proficiency subjective scoring, describes different aspects of testing as one of the most wide-spread means of language assessment and provides analysis of the existing researches on the efficiency of rater training programs in terms of minimizing raters' biases and consistency in the process of rating. The objectivity of the proficiency evaluation is of special importance in case of high-stakes examinations such as TOEFL, TOEIC, IELTS, Cambridge English Test, CaMLA, OPI, which demand extreme accuracy of their results. Training raters seems to be the most important way of achieving reliability of the assessment. However, there are few studies researching the exact affects of such sessions as well as the degree of their effectiveness in terms of reducing the raters' biasedness.

Key words: testing, validity, reliability, consistency, rater, L2 proficiency, assessment

УДК 371.134

Варга Наталія Іванівна

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано сутність та особливості дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки вчителя. Визначено основні фактори, які зумовлюють дослідницьку спрямованість педагогічної діяльності. Наголошено на ролі мотивації, інтелектуальної та творчої активності студентів як визначальних чинників успішності науково-дослідницької роботи в процесі навчання. Обґрунтовано необхідність володіння студентами дослідницькими вміннями. Розглянуто різні класифікації дослідницьких дій та відповідні їм дослідницькі вміння.

Ключові слова: дослідницька діяльність, професійна підготовка педагогів, мотивація, інтелектуальна активність, творча активність, дослідницькі вміння.

Вступ. Реалії сьогодення визначають вищу освіту як визначальний чинник соціального і економічного розвитку країни, від ефективності якої залежить становлення як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Сучасний ринок праці вимагає наявності не просто освіченого працівника, а фахівця-інтелектуала, який володіє високою культурою мислення і здатний до самовдосконалення протягом всього життя. Завдання, які висувуються наукою і практикою настільки складні, що їх вирішення часто вимагає творчого пошуку і передбачає високий рівень продуктивної діяльності людини. У зв'язку з цим, сучасний фахівець повинен володіти не тільки сукупністю фундаментальних і прикладних знань, а й певними навичками творчого вирішення нагальних проблем, вміннями використовувати в своїй роботі інновації, постійно підвищувати кваліфікацію, швидко адаптуватися до динамічних умов життя. Всі ці якості необхідно виховувати в процесі професійної підготовки у ВНЗ шляхом активної участі студентів у науково-дослідницькій роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідницька робота розглядається в контексті загальної теорії діяльності, що відображено в роботах К.Абульханової-Славської, В.Загвязинського, І.Зимня, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна. Окремі аспекти дослідницької діяльності фахівців різних галузей досліджують Г.Артемчук, Т.Голуб, Т.Дерев'яно, Є.Райхман, Г. генська та ін. Незважаючи на підвищений інтерес вчених до проблеми дослідницької діяльності, залишається низка недосліджених питань, пов'язаних з визначенням її сутності та особливостей в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Мета статті – вивчення особливостей дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. Для визначення специфіки дослідницької діяльності майбутніх педагогів розглянемо її основні характерні ознаки.

Так, І.Зимня, досліджуючи особливості дослідницької роботи зазначає про наявність у її структурі мотиваційного компонента. Будь-яка діяльність породжується низкою мотивів – внутрішніх і зовнішніх. Розглядаючи мотивацію дослідницької діяльності, вчена виокремлює внутрішній мотив, який входить в саму структуру діяльності, визначає і спрямовує її. В той же час, важливим є і зовнішній мотив, зокрема мотив досягнення – отриманий результат, який має певну практичну значущість [1, с. 23].

Досліджуючи мотивацію науково-дослідницької роботи, вчені різну мотиваційну спрямованість такої діяльності: перетворювальну, комунікативну, утилі-

тарну, кооперативну, конкурентну, мотивацію на досягнення результату.

1. Перетворювальна спрямованість – передбачає активність суб'єкта, спрямовану на досягнення результату заради самого результату або на процес праці заради самої праці. Тобто, функцію мети тут виконує об'єкт, заданий у вигляді конкретного завдання чи проблеми.

2. Комунікативна – прагнення до спілкування, встановлення або збереження певних відносин з іншими людьми.

3. Практична – прагматичне сприйняття світу, людей, що виражається у використанні своєї праці для задоволення інших потреб.

4. Кооперативна – виражається в прагненні до співпраці з іншими заради отримання корисного для суспільства результату.

5. Конкурентна – врахування в процесі діяльності оцінки інших людей, що виражається в прагненні бути або першим серед кращих, або не гіршим за інших.

6. Спрямованість на досягнення результату – виражається в прагненні до особистого зростання через перетворювальну діяльність [2].

Розглядаючи дослідницьку роботу студентів у контексті науково-пізнавальної діяльності, необхідно відзначити, що її метою є отримання нового знання. Дослідницька діяльність задовольняє основні пізнавальні потреби людини – пізнання навколишнього світу, пізнання самого себе.

Аналіз наукової літератури в досліджуваному аспекті дозволяє визначити таку характеристику діяльності як активність. Потреба студентів у здійсненні дослідницької діяльності відіграє вирішальну роль в навчальному процесі. Якщо на заняттях у повному обсязі не подається матеріал для активізації розумової діяльності, то слухачі втрачають інтерес до заняття. Як зазначає К. Ушинський, причиною втрати інтересу до навчання є «недостатність душевної діяльності» [3]. Активність характеризується прагненням до пізнання, розумовим напруженням і проявом морально-вольових якостей особистості, в той же час сама активність впливає на якість діяльності. Так, Д.Богоявленська зазначає про роль інтелектуальної активності, під якою розуміється здатність до самостійного вирішення проблеми, інтелектуальна ініціатива, яка є продовженням розумової діяльності за межами ситуативної заданості і не обумовлена ні практичними потребами, ані суб'єктивною оцінкою роботи [4, с.93].

Вивчаючи проблему активності в процесі дослідницької діяльності вчений А. Матюшкін відзначає творчу активність. Науковець вважає, що саме творча (продуктивна) активність є показником здатності

людини до саморозвитку і самоосвіти [2]. Таким чином, активність розглядається від адаптивно-репродуктивної до продуктивної, що особливо проявляється на різних етапах дослідницької діяльності.

При всьому різноманітті конкретних видів діяльності в кожному з них традиційно виділяють деякі загальні структурні компоненти предметного змісту, зокрема: предмет, засоби, способи, продукт, результати.

Предметом дослідницької діяльності є отримання нових знань (теоретичних або емпіричних). Відповідно, дослідницька робота здійснюється двох взаємопов'язаних рівнях – теоретичному і емпіричному. На першому рівні висувуються і формулюються загальні для даної предметної галузі дослідження закономірності, які дозволяють пояснити раніше відкриті факти і емпіричні закономірності, а також прогнозувати майбутні події і факти. На другому рівні встановлюються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

Засоби реалізації предметної діяльності є важливим компонентом її предметного змісту. Тут розмежовуються внутрішні засоби, в якості яких виступають наявні знання, образи, розумові дії тощо. Зовнішні засоби – це інструменти, технічні засоби, мережі [1].

Під продуктом діяльності розуміють все те, в чому вона матеріалізується. Продуктом дослідницької роботи є певний факт, закономірність, які зафіксовані на конкретному носії інформації. Це може бути текст наукового звіту, доповіді, реферату, курсової, дипломної роботи. При цьому результатом здійснення дослідницької діяльності виступає оцінка і самооцінка її продукту.

Таким чином, під дослідницькою діяльністю будемо розуміти специфічну людську діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю, спрямована на задоволення пізнавальних інтелектуальних потреб, продуктом якої є нові знання, отримані відповідно до об'єктивних законів і певних обставин, які визначають реальність і досяжність мети.

Необхідність дослідницької спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається багатьма факторами.

По-перше, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в нашій країні зумовили потребу докорінної зміни системи освіти. Сучасна парадигма освіти спрямована на діяльність педагога, здатного до нестандартних рішень. У зв'язку з цим, дослідницька праця вчителя виступає засобом оновлення освітньої практики.

По-друге, гуманізація і гуманітаризація освіти зумовлюють спрямованість діяльності вчителя на адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб студентів, можливість їхнього саморозкриття.

По-третє, створення нових типів навчальних закладів, вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм і технологій навчання. У даній ситуації істотно зростає роль дослідницької діяльності педагога в освітній практиці.

По-четверте, зміна характеру ставлення вчителів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень забезпечує залучення їх до цілеспрямованої педагогічної творчості [5, с. 31].

Ефективність будь-якої діяльності, в тому числі й дослідницької, залежить від практичної готовності людини до неї, в основі якої лежить комплекс відповідних умінь. Зокрема, А. Леонтьєв зазначає, що вміння – це процес, послідовність дій; це складне стійке утворення; це сукупність знань і навичок, спосіб діяльності людини; це психічна властивість особистості, яка забезпечує внутрішню можливість

успішного виконання певної діяльності [6].

Щоб оволодіти конкретним умінням, необхідно не тільки усвідомити мету діяльності, а й засвоїти прийоми і способи її здійснення. Уміння – це діяльність, яка спрямовується мотивом і виконується шляхом усвідомлених дій з різним ступенем досконалості. Таким чином, вміння має мотиваційний і операційний аспекти. При цьому процес формування умінь передбачає оволодіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для цілеспрямованої регуляції діяльності, наявними у суб'єкта знаннями і навичками. Повторні дії зміцнюють ці асоціації, а варіації завдань роблять їх все більш точними [6].

У педагогічній науці виокремлюють різні трактування поняття «дослідницькі вміння»: – це вміння застосовувати певний прийом наукового методу під час вирішення проблеми, виконання завдання (В. Андреев); – вміння мислити і діяти категоріями науки, цілісно сприймати галузь знань і власну професійну діяльність очима дослідника (С. Архангельський); – здатність до проведення самостійного дослідження, спостереження, експерименту, пошуку, яка формується в процесі вирішення педагогічних завдань (Н. Сухіна).

Виділяють різні класифікації дослідницьких умінь педагогів. Так, вчені Н. Уйсімбаєва і Є. Райхан класифікують дослідницькі вміння таким чином: – аналітико-дослідницькі – збір інформації для дослідження, визначення проблем і суперечностей, аналіз явищ і процесів педагогічної діяльності; – професійно-пошукові – здійснення пошукової діяльності, аналіз отриманої інформації, узагальнення, систематизація нових даних; – рефлексивно-оціночні – розуміння процесу дослідження, усвідомлення і оцінювання якості продуктів науково-дослідної роботи; – організаційно-методичні – планування науково-дослідницької роботи, розробка програм, загальних і часткових методик дослідження; – моделюючо-прогностичні – постановка проблеми, вибір наукового напрямку, визначення цілей і завдань наукового пошуку з урахуванням стану науки і потреби практики [7; 8].

Є. Пассов розрізняє три групи досліджуваних умінь. Першу групу він пов'язує з аналізом, наприклад, вміння аналізувати наукові, методичні джерела інформації, окремі навчальні заняття, діяльність колег і свою власну. Друга група вмінь передбачає володіння методами наукового дослідження (вміння працювати з науковою літературою, здійснювати спостереження, анкетування, експеримент). Третя група включає вміння узагальнювати власний досвід та інших, вміння створювати нові знання і впроваджувати їх у практичну діяльність, займатися самоосвітою [9, с. 153].

Навчально-дослідницькі вміння є своєрідною інтеграцією теоретичних, практичних і організаційно-комунікативних умінь. До теоретичних дослідницьких умінь можна віднести вміння визначати ціль, об'єкт, предмет, завдання роботи; вміння сформулювати проблему, гіпотезу дослідження, передбачати помилки, оцінювати результати роботи; вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки. Вміння проводити експеримент, фіксувати результати досліджень, будувати графіки, таблиці, складати схеми, здійснювати вимірювання, обробку результатів є практичними вміннями. Організаційно-комунікативні дослідницькі вміння включають в себе вміння планувати хід дослідницької роботи, організовувати робоче місце, здійснювати контроль за виконанням роботи, співпрацювати в колективі.

Вчена Н. Сухина розподілила основні дослідницькі дії на блоки і співвіднесла їх з конкретними вміннями: 1) вміння працювати з першоджерелами – бібліографічні дії, робота з каталогами, періодичною літературою, структурування і систематизація викладеного матеріалу; 2) вміння спостерігати педагогічні явища – вибір об'єкта спостереження, визначення цілей і завдань спостереження, його проведення, фіксація спостережуваних явищ, аналіз отриманих даних; 4) вміння ставити і вирішувати педагогічне завдання – аналіз педагогічних ситуацій, формулювання завдання, перевірка вирішення проблеми; 5) вміння формулювати гіпотезу – аналіз і оцінка даних, на яких базується гіпотеза, здійснення пошукового експерименту, формулювання та уточнення гіпотези; 6) вміння розробляти і проводити експеримент, обробляти і узагальнювати результати – аналіз, формулювання гіпотези, розробка технології і методики експерименту, реалізація експерименту; 7) вміння узагальнювати матеріал у вигляді звіту, реферату, доповіді – написання зазначених наукових праць та ін. [2].

Нам імпонує позиція Є. Шашенкової, яка виділяє три групи дослідницьких дій і відповідні їм дослідницькі вміння.

До першої групи, інтелектуально-дослідницької, авторка відносить такі розумові дії як: порівняння, аналіз, синтез, абстракцію, систематизацію, класифікацію, моделювання, висунання гіпотези та ін. Зазначеним діям відповідають такі вміння: аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, вибрати головне, ставити мету, формулювати завдання дослідження та ін. Окреслені дії і вміння дають можливість конструювати, проектувати і реалізовувати дослідження, що потребує прояву інтелектуальної активності, вирішення проблемних ситуацій на основі самостійного

перенесення знань і вмінь у нову ситуацію [1, с. 35].

Група інформаційно-рецептивних дій дослідницької діяльності включає дії, які співвідносяться з прийомом інформації, її смисловою інтерпретацією (спостереження, смислове сприйняття інформації, аналітичне читання тощо) і такі вміння: спостерігати, збирати та обробляти дані, логічно осмислювати матеріал, вміння працювати з науковою літературою та ін. Сукупність цих дій і вмінь допомагає розкрити об'єктивний зміст і сутність досліджуваного предмета.

До групи продуктивних дослідницьких дій належать: отримання, обґрунтування, описання, оформлення результатів, отриманих в результаті здійснення дослідження, кількісний і якісний аналіз даних, складання плану, виділення фактів, підготовка тексту курсової, дипломної роботи і відповідні вміння: збирати і обробляти дані, вміння проводити експеримент, складати бібліографію та ін.

Висновки. Дослідницька діяльність майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки передбачає наявність у нього мотивації, інтелектуальної та творчої активності. Визначальними в цьому процесі є дослідницькі вміння, які співвідносяться з інтелектуально-дослідницькими, інформаційно-рецептивними і продуктивно-дослідницькими діями вчителя. Зазначені вміння дають можливість розкрити об'єктивний зміст і сутність досліджуваного предмета, конструювати, проектувати і реалізовувати дослідження, оформляти його результати та ін.

Подальші дослідження вбачаємо в розробці моделі підготовки вчителів до науково-дослідницької діяльності, яка передбачає сукупність певних етапів, змісту, форм, методів навчання та визначених педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск: Книга, 2001. – 234 с.
2. Сухина Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: монография / Н.А. Сухина. – Барнаул: Книга, 2006. – 161 с.
3. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – Львів: Вид-во УРАО, 2002. – 592 с.
4. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1993. – 173 с.
5. Тамбовкин Т. Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т.Ю. Тамбовкин // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 63 – 68.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 584 с.
7. Уйсимбаева Н.В. Научно-дослідницька діяльність майбутнього фахівця / Н.В. Уйсимбаева // Збірник наукових праць: Наукові записки. – Вип. 88. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С. 243 – 246.
8. Райхман С. Научно-дослідна робота майбутніх магістрів педагогічної освіти як педагогічний феномен / С. Райхман // Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». – 2015. – №1 (9). – С. 164 – 170.
9. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1993 – 159 с.

Рецензент: канд. пед. наук, доц. Повідайчик О.С.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Варга Наталя

аспірант кафедри общей педагогики и педагогики высшей школы
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье проанализированы сущность и особенности исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки учителя. Определены основные факторы, которые обуславливают исследовательскую направленность педагогической деятельности. Отмечено роль мотивации, интеллектуальной и творческой активности студентов в качестве определяющих факторов успешности научно-исследовательской работы в процессе обучения. Обоснована необходимость владения студентами исследовательскими умениями. Рассмотрены различные классификации исследовательских действий и

соответствующие им исследовательские умения.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, профессиональная подготовка педагога, мотивация, интеллектуальная активность, творческая активность, исследовательские умения.

Varga Natalia

Postgraduate Student of the Department of General Pedagogic and Pedagogy of the Higher School, State University «Uzhgorod National University», Uzhgorod, Ukraine

RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN TEACHER

The article analyzes the essence and the features of research activity in the process of professional training of the teacher. It is found out that research work is a specific human activity, which is regulated by consciousness and activity aimed at satisfying cognitive intellectual needs, the product of which is new knowledge, obtained in accordance with objective laws and certain circumstances that determine the reality. In the article the role of motivation, intellectual and creative activity of students as the determining factors of the success of research work in the process of education is emphasized. It has been substantiated that the motivation of research activity has different orientation: transformative, communicative, utilitarian, cooperative, competitive, orientation on achievement of the result.

Key words: research activity, professional training of teachers, motivation, intellectual activity, creative activity, research skills.

УДК 378.14:174

Вербівський Дмитрій Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізується процес формування професійної етики майбутніх вчителів інформатики, проведено аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики, уточнюються дефініції «етика», «професійна етика»; формулюється визначення поняття «професійна етика вчителя інформатики», розкривається його сутність та зміст; формулюється перелік очікуваних результатів, які є критеріями і показниками рівня сформованості професійної етики майбутніх вчителів інформатики.

Ключові слова: етика, професійна етика, майбутні вчителі інформатики, професійна етика вчителя інформатики, фахова підготовка.

Вступ. У період становлення ринкових відносин, інтегрування у світові економічні процеси, розширення кола професій та конкурсного відбору кваліфікованих кадрів гостро відчувається потреба забезпечення високого рівня професіоналізму майбутніх учителів інформатики, підвищення їх загальної культури, формування морально-етичних якостей, що постає, як зазначається в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти», пріоритетним завданням та предметом особливої уваги української держави. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [п. 1 статті 56]. Саме тому в процесі інтеграції української освіти в європейський простір питання загальної культури вчителя, його моральних та професійно-етичних якостей набувають особливої гостроти й актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що різні аспекти теоретичних засад етичних знань знайшли своє відображення в історії зарубіжної та вітчизняної науки (Аристотель, Конфуцій, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Сократ, Г. Сковорода та ін.). Проблеми професійної етики розглядалися в працях М.Вебера, Т.Гоббса, Дж.Локка, Протагора та інших філософів і педагогів минулого. Взаємозв'язок етики з людською діяльністю висвітлено в роботах сучасних науковців (О.Бобир, С.Богдан, Н.Вознюк, В.Губин, Г.Йонас, Э.Сабат), співвідношення загальнолюдського й професійного компонентів моралі досліджували Д.Волгогонов, Т.Герет, Ф.Кузін, В.Лозовий та ін.

Аналіз дисертаційних робіт засвідчує про посилену увагу до проблеми формування морально-етичних якостей фахівців різних професій, зокрема, службовців митних органів (Н.Тимченко), майбутніх управлінців навчальних закладів (А.Москаленко), майбутніх працівників податкової служби (А.Болдова), інженерів (О.Лапузіна, О.Романовський), майстрів виробничого навчання (О.Кривошеєва), учителів загальноосвітніх навчальних закладів (Н.Сопнева, Л.Хоружа, І.Чернокозов).

Основні аспекти культури професійного спілкування висвітлено в роботах О.Куліша, В.Лівенцова. Пошук шляхів удосконалення морально-етичних відносин у колективі здійснювали Н.Суглик, Т.Чмут та ін. Загальні підходи щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителя інформатики, об-

ґрунтування умов та способів цілеспрямованого формування їх морально-етичних якостей досліджували А.Верлань, М.Жалдак, Є.Машбиць, Н.Морзе, Ю.Рамський, В.Руденко, О.Спирін та інші науковці.

Не зважаючи на зацікавленість, яку виявляють науковці до професійно-етичної складової як основного чинника підвищення якості трудової діяльності, проблема формування професійної етики майбутніх вчителів інформатики як однієї з ключових компетентностей залишалася практично поза увагою дослідників і не була предметом спеціального наукового дослідження.

Метою статті є розгляд особливостей формування професійної етики майбутніх вчителів інформатики у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження**: 1) Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування професійної етики майбутнього фахівця. 2) Уточнити сутність базових понять. 3) Виділити критерії та показники сформованості морально-етичних якостей майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою підготовки сучасного фахівця є розуміння змісту професійної етики. Проблема визначення й систематизації морально-етичних якостей та розроблення системи їх формування в процесі професійної діяльності, як основного елементу професіоналізму, потребує визначення та усвідомлення відповідного понятійного апарату.

Етика як наука виникла та розвивалася в межах філософії і розглядалася як практична або моральна філософія. Етимологія терміна «етика» сягає глибокої давнини. Це слово виникло в Давній Греції (грец. *ἠθικόν*, від дав.-грец. *ἦθος* – етос, «нрав, звичай») і в різні часи мало різні значення [3, с. 8–9]. Вважається, що науку про етичні чесноти (особистісні якості), достоїнства характеру людини Аристотель назвав етикою [2, с.21].

За аналогією, у латинській мові від терміна *mos* (*moris*) – крій одягу й мода, звичай і порядок, вдача і характер людини – давньоримський філософ Цицерон (106–43 рр. до н. е.) утворив прикметник «моральний», тобто такий, що стосується характеру, звичаю. У IV ст. до н.е. виникає термін «мораль», який ототожнювали з поняттям «етика» [3, с.8-9]. Така нечітка термінологічна визначеність, на погляд більшості вчених (Г.Васянович, А.Гусейнов, П.Матвеев та ін.), зумовлена тим, що між мораллю (як реальним явищем) і етикою (як наукою) не існує чіткої межі.

Розгляд історичного походження та взаємозв'язку термінів дозволяє зробити висновок, що мораль розуміють як реальні явища (звичай суспільства, уста-

лені норми поведінки, оціночні уявлення про добро, зло, справедливість), а етику – як науку що вивчає мораль (моральність).

Із сучасних позицій вона розглядається як філософське вчення, що осмислює, узагальнює та систематизує історію етичних теорій, концепцій, доктрин, які обґрунтовують сутність, природу, специфіку, функції моралі, закономірності становлення та функціонування, взаємозв'язок з іншими формами матеріального й духовного життя людей. Вона виконує регулятивну, гносеологічну, орієнтаційну, мотиваційну, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну функцію, які реалізуються в єдності [2, с.37-38].

Одним із важливих компонентів структури етичних знань є *професійна етика*, яку трактують як:

- *самостійний розділ етики, галузь науки*, яка вивчає специфіку проявів моралі в різних видах трудової діяльності (Г.Васянович, В.Губін, К.Ірдиненко, Я.Кисильов, В.Шепель);
- *систему моральних норм та правил поведінки*, що визначають ставлення людей до професійного обов'язку (А.Гусейнов, М.Зотов, А.Солоніцина, О.Федоренко);
- *кодекси поведінки*, що забезпечують моральний характер тих взаємин між людьми, які впливають з їх професійної діяльності (О.Беляєва, В.Лозовой, Л.Рубан, І.Чернокозов);
- *спосіб регулювання поведінки працівників* при виконанні ними функціональних обов'язків (І.Бех, І.Зеленкова, М.Рудакевич, Н.Статінова, Л.Хоружа).

Співставлення та узагальнення представлених поглядів щодо сутності поняття «*професійна етика*» дозволяє розглядати його як трансформовану та пристосовану до професійних особливостей етику, що відрізняється виокремленням найбільш пріоритетних морально-етичних якостей, що властиві цій професії [3].

Проведений аналіз дає можливість визначити об'єкт її вивчення: специфічні професійно-етичні стосунки, а також моральні норми і принципи павної у суспільстві моралі, що трансформовані до особливостей певного виду професійної діяльності, та регулюють поведінку працівників при виконанні ними функціональних обов'язків, які санкціоновані громадською думкою та їх власними моральними переконаннями [4].

Метою професійної етики є сприяння оволодінню працівниками морально-етичними нормами, які стають їх особистісними принципами, та визначають успішність професійної діяльності. У таких професійно-етичних відносинах має бути окреслений зв'язок суспільних інтересів з інтересами, спрямованістю та покликанням окремої особистості [2]. Виходячи з загальної мети можна окреслити основні завдання професійної етики: – вивчення процесу становлення та віддзеркалення професійних взаємин працівників в їх моральній свідомості та діяльності; – уточнення сутності і змісту професійно-етичних якостей та їх зв'язку з професійною майстерністю фахівця; – надання рекомендацій професіоналам, посадовим особам, керівникам щодо місця моральної складової у виконанні професійних функцій; – моніторинг усвідомлення суспільних завдань та цілей обраної професії, її значення для суспільства [1; 2].

Основні *категорії професійної етики* є спільними із категоріями загальної етики («мораль», «обов'язок», «совість», «честь», «відповідальність», «моральна свідомість», «моральний вчинок», «моральна поведінка», «моральний вибір» тощо), однак окремі поняття відображають специфічні риси по-

глядів, діяльності і відносин, що зумовлені особливостями професії.

Формування професійно-етичних норм кожної фахової діяльності (наукової, педагогічної, художньої тощо), з урахуванням специфічних особливостей її організації, призводить до появи різноманітних видів професійної етики. Основними вважається педагогічна, лікарська, етика вченого, актора, художника, підприємця, інженера, які визначаються своєрідністю професійної діяльності, мають свої традиції та специфічні вимоги в галузі моралі. Розглянемо деякі характерні особливості педагогічної етики, які в сучасний період мають спрямованість на оновлення моральних орієнтирів.

Педагогічна етика розглядає сутність основних категорій педагогічної моралі і моральних цінностей, до яких можна віднести систему уявлень про добро і зло, справедливість, честь, що виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, моральних достоїнств і вчинків людей. До педагогічної діяльності застосовуються всі основні моральні поняття, однак окремі з них відображають такі риси педагогічних поглядів, діяльності і відносин, що виділяють педагогічну етику у відносно самостійний розділ науки [2; 3; 5].

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо тлумачення даного поняття, усвідомлення сутності й підходів до виділення різних видів професійної етики, дозволяє розглядати професійну етику вчителя інформатики як сукупність морально-етичних норм і способів поведінки, що відображають специфіку педагогічної професії, динаміку розвитку інформатики як науки та її проникнення в повсякденне життя, ставлять певні вимоги до формування моральних якостей вчителя інформатики, регламентують й регулюють виконання ними професійних обов'язків.

Структуруючи професійну етику, можна виділити наступні критерії та показники сформованості морально-етичних якостей майбутніх вчителів інформатики. В якості критеріїв професійної етики виступають ознаки, виражені в знаннях, навичках і здібностях, що відрізняють професійну етику від інших категорій. Показниками професійної етики виступають характеристики ознак, виражені в якості очікуваних результатів, тобто формулювань того, що саме будуть здатні продемонструвати майбутні вчителі інформатики. Розроблені показники та критерії подано у таблиці 1.

Вищезгадані характеристики, що розкривають сутність і зміст професійної етики не вичерпують безліч інших існуючих особливостей досліджуваного педагогічного феномену. Однак, вони актуалізують процес формування професійної етики в нових сучасних умовах і підтверджують сучасні педагогічні дослідження про те, що процес формування професійної етики необхідно здійснювати з урахуванням сформульованих критеріїв і показників, що базуються на компетентнісному підході.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки, що актуальність дослідження проблеми формування професійної етики майбутніх учителів інформатики зумовлена необхідністю дотримання професійно-етичних норм як умов підвищення ефективності трудової діяльності. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що проблема дослідження є предметом уваги різних наук, оскільки головним завданням професійної етики є підняття рівня моральної підготовки фахівця, озброєння його знаннями, уміннями та навичками, користуючись якими, можуть бути більш ефективно вирішені про-тиріччя у професійній діяльності.

Таблиця 1.

Зміст професійної етики майбутнього вчителя інформатики

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
1. Здатність етично грамотно здійснювати процеси спілкування і взаємодії зі споживачами освітніх послуг (діти, батьки).	– перераховує, ілюструє категорії професійної етики; – демонструє етику в процесі спілкування і взаємодії зі споживачами освітніх послуг; – регулює процеси спілкування та взаємодії з урахуванням норм професійної етики; – аргументовано доводить вибір стратегії педагогічного спілкування і взаємодії (стилі поведінки).
2. Здатність відповідати нормам поведінки, системі моральних принципів, що регулюють діяльність педагога по відношенню до учнів і колегам.	– класифікує конструктивні норми поведінки педагога, систему моральних принципів; – аргументовано проектує норми поведінки педагога і систему моральних принципів на професійну життєдіяльність педагога; – прогнозує педагогічні ситуації, похідними яких є деструктивні прояви поведінки педагога.
3. Прихильність до координації і регуляції норм поведінки, моральних принципів у педагогічному процесі.	– розпізнає характеристики деструктивних і аморальних проявів поведінки; – аргументовано позиціонує норми поведінки в суспільстві і моральні принципи; – моделює педагогічну взаємодію відповідно до норм професійної етики.
4. Здатність до формування професійної етики.	– перераховує етапи, умови і шляхи формування професійної етики; – проектує процес формування компетенцій, які характеризують професійну етику; – демонструє вміння формування професійної етики в процесі пізнавальної та виховної діяльності.
5. Володіння навичками самоконтролю.	– розпізнає показники самоконтролю; – систематизує дані показники; – застосовує прийоми самоконтролю в процесі професійної діяльності; – розпізнає і інтерпретує значення невербальних засобів, що характеризують самоконтроль.
6. Здатність регулювати міжособистісні конфлікти на основі норм поведінки і моральних принципів.	– класифікує види міжособистісних конфліктів; – аргументує вибір прийомів та інструментів запобігання конфліктам; – використовує конструктивні способи вирішення конфліктів; – демонструє здатність до профілактики конфліктів.
7. Здатність до створення доброзичливого середовища.	– перераховує основні характеристики доброзичливого середовища і фактори, що на нього впливають; – прогнозує умови створення доброзичливого середовища; – демонструє процеси створення доброзичливого середовища.

Аналіз основних категорій зазначеної проблеми показав наявність неоднозначного підходу до їх розуміння різними авторами. Застосування логіко-семантичного аналізу базових понять дослідження дало можливість виділити їх ознаки та сформулювати означення поняття «професійна етика вчителя інформатики».

Такий підхід дозволив окреслити сутність, зміст та завдання професійної етики, призначення якої полягає у формуванні етичних норм професійної діяльності відповідно до її специфіки, а також дозволив виділити основні критерії та показники сформованості морально-етичних якостей у майбутніх учителів інформатики.

Список використаної літератури

1. Бандурка О.М. Професійна етика працівників органів внутрішніх справ / О.М.Бандурка. - Х.: Вид-во НУВС, 2001. – 219 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посіб. / Г.П.Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с.
3. Гусейнов А.А. Введение в этику / А.А.Гусейнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 208 с.
4. Єремєєва В.М. Професійно-етичні якості – важлива складова успішності професійної діяльності // Науковий пошук молодих дослідників : зб. наук. праць студ., магістр. та викл. / за ред. В.М.Єремєєвої, О.М.Корольок. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 201-204.
5. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. / Л.Л.Шевченко – М.: Соброрь, 1997. – 506 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Вербовский Дмитрий

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франка
г.Житомир, Украина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье актуализируется процесс формирования профессиональной этики будущих учителей информатики, анализируется уровень исследованности данной проблемы, уточняются дефиниции «этика», «профессиональная этика»; формулируется определение понятия «профессиональная этика учителя информатики», раскрывается его сущность и содержание, формулируется перечень ожидаемых результатов, являющимися критериями и показателями уровня сформированности профессиональной этики будущих учителей информатики.

Ключевые слова: этика, профессиональная этика, будущие учителя информатики, профессиональная этика учителя информатики, специальная подготовка.

Verbivskyi Dmytro

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Applied Mathematics and Informatics

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhitomir, Ukraine

SPECIFICITY OF FORMATION OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS IN THE PROCESS OF SPECIAL TRAINING

In the article the process of formation of professional ethics of future teachers of informatics is actualized, the analysis of the latest researches and publications on this problem is carried out. It is determined that in the period of the formation of market relations, integration into world economic processes, expansion of the range of professions and competitive selection of qualified personnel, there is an acute need to ensure a high level of professionalism of future informatics teachers, to increase their general culture, to develop moral and ethical qualities, special attention of the Ukrainian state. Analysis of scientific sources and dissertational works testifies to the increased attention to the problem of the formation of moral and ethical qualities of specialists of different professions. Various aspects of the theoretical foundations of ethical knowledge are reflected in the history of foreign and domestic science.

Key words: ethics, professional ethics, future teachers of informatics, professional ethics of the teacher of informatics, professional training.

УДК 376.364(477)

Гіптерс Зінаїда Василівна

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри менеджменту та соціальних наук

Львівський навчально-науковий інститут Державного вищого навчального закладу «Університет банківської справи», м.Львів, Україна

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається внесок української інтелігенції в теорію і практику економічної освіти дітей та молоді у першій половині ХХ століття. Аналіз практичної діяльності та теоретичних праць кооператорів і педагогів свідчить, що як західноєвропейські вчені, так і вітчизняні педагоги сприяли застосуванню методів психологічних досліджень у професійній орієнтації, розвитку економічної освіти, набуття нових професій як чинника соціального захисту в нових соціально-економічних умовах.

Ключові слова: економічна освіта, професійна орієнтація, професійна консультація, соціальний захист.

Вступ. Початок ХХ століття був переломним етапом суспільно-політичної та економічної боротьби на західноукраїнських землях. Після Першої світової війни проблема відбудови господарства покликала до життя необхідність підготовки кваліфікованих фахівців. Прогресивна інтелігенція краю розробляла теоретичні пропозиції та здійснювала практичні кроки, спрямовані на залучення збіднілих селянсько-ремісничих верств до економічної самочинності і самодопомоги. Українські педагоги розглядали фахову економічну освіту, торговельне навчання та оволодіння справою банківництва української молоді як важливий чинник соціального захисту, соціальної незалежності людини, а в майбутньому – творення незалежної держави України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки з проблем професійної та економічної освіти, господарського, трудового виховання дітей, молоді і дорослих опублікували історико-педагогічні дослідження Г.Білавич, А.Вихрущ, Т.Завгородня, О. Ковальчук, Н.Кривошия, Р.Мачулка, Н.Ничкало, І.Прокопенко, Т.Смолженко, В.Стасюк, М.Стельмахович, Б.Ступарик, Л.Тимчук та багато інших учених. Проте більшість наукових праць частково стосуються означеної теми, що вимагає всебічного її розгляду.

Метою нашого дослідження стало вивчення внеску української інтелігенції в теорію і практику економічної освіти дітей та молоді у першій третині ХХ століття, застосування методів психологічних досліджень у професійній орієнтації, розвитку економічної освіти, набуття нових професій як чинника соціального захисту в соціально-економічних умовах повоєнних років. Завдання – здійснити аналіз діяльності та теоретичних напрацювань кооператорів і педагогів, яку вони приділяли формуванню нового педагогічного досвіду на основі експериментування, узагальнення, теоретичного осмислення та втілення в практику, забезпечення соціального захисту та працевлаштування молоді, яка отримала необхідне теоретичне навчання та практичний досвід.

Виклад основного матеріалу. Потужне громадсько-педагогічне сподвижництво першої третини ХХ століття організувало підготовку кадрів для української кооперації і торгівлі. Педагоги М.Базник, І.Блажкевич, М.Галушинський, І.Герасимович, Ю.-К.Дзерович, Д.Коренець, І.Карбулицький, К.Коберський, І.Франко, І.Ющин були активними учасниками багатьох господарських нарад, організаторами й учасниками заочних економічних курсів, вишкোলів з метою поглиблення кооперативної ідеї, вироблення економічного світогляду населення. Актуальними як для свого часу, так і для сучасності є пси-

холого-педагогічні праці про важливість професійної орієнтації молоді, правильного вибору фаху. Вагомого значення набиравало дослідження психології професійної придатності людини і, за словами М.Базника, «покликала до життя окрему установу, фахову пораду для вибору звання з професійним дорадником на чолі». Автор дає раду вибору професії, спираючись як на дослідженні нахилів і здібностей людини, так і на вимогах, які ставить звання до людини. Допомогають дорадникові в тому учитель, шкільний лікар і фаховий психолог. На думку педагога, вибором професії, порадою щодо визначення свого місця у житті, тобто «вибором звання» повинні займатися «сучасна школа, дбайливий батько, народний провідник, політик, економіст, кожна професійна організація, словом – всі», оскільки правильне використання людської здібності має соціально-етичне значення, є одним «з найважливіших чинників господарського життя» [1, с. 119].

Педагог і організатор економічної освіти краю Д.Коренець багато уваги приділяв розбудові фахового шкільництва відповідно до потреб українського народу. «Треба, щоб народ зрозумів, що фахова школа – це не остання пристань для менш здібної або мало-забезпеченої молоді, а й життєва школа, яка дасть нам продуктивних робітників на різних ділянках праці» [2]. Проблему професійної освіти як важливої ланки в системі безперервної освіти розглядав Д.Коренець у таких працях, як «За фахову школу», «Організація торговельно-кооперативного шкільництва», «Кілька слів вияснення в справі нашої Торговельної школи», «Нові типи торговельних шкіл і їх значення для нас», «Рідна школа та реформи шкільництва», «Українська торговельно-кооперативна школа в 1933–34 рр.», «Фахові школи», «Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл». На жаль, ідеї, висловлені Д. Коренцем, зустрічали негативне ставлення офіційної (польської) влади, а також певне незрозуміння серед українських верств населення, про що він з сумом писав: «На наших очах відбувається в Польщі перебудова й розбудова шкільництва усіх ступенів і родів. На нових основах перебудовано народну та середню школу, утворено найрізноманітніші нижчі, середні і вищі фахові школи. ...Дещо зроблено також і в нас у цьому напрямі, але цього мало... Наші школи зовсім не такі повні, як повинні бути, бо наш загальне-освітньо-такі важливості шкільної науки». І автор закликає вести енергійну пропаганду, щоб родичі давали дітей до українських шкіл, створених товариством «Рідна Школа» [3, с. 133]. Особливу педагогічну цінність становить зв'язок професійної освіти особистості з принципом природовідповідності. У працях «Що робити з дітьми», «Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл» Д.Коренець аналізує ситуацію, яка, на його погляд, не є нормальною, а саме: часто

дітей, здібних до практичної діяльності, віддають до загальноосвітніх гімназій, ліцеїв, керуючись лише показним престижем, волею батьків, а не природною обдарованістю дитини. «А чого дитину вчити, то знову ж залежить від таланту й бажання дитини. Є діти, що більше схильні до книжної науки, а є інші діти, що більше надаються до практичної науки... Тому вчасно пізнати, довідатися, до чого саме дитина надається, є справою дуже важливою для її майбутнього. На це не треба шкодувати ні коштів, ні праці. Як щось важливе починаємо, то треба добре обдумати, що робити, тим більше, що тут про рідних дітей йдеться» [4]. Прихильник фахової освіти Д. Коренець робить такий висновок: «То ж нехай до загальноосвітніх шкіл ідуть ті, що мають хист і справжнє бажання до теоретичної науки, ті, що зможуть своє навчання продовжувати. Зате молодь з практичними нахилами, бажанням до творчої реальної праці та з духом підприємництва нехай іде до фахових шкіл» [5].

З цією метою педагог закликав, де лише можливо, створювати «порадні для вибору звання», організовувати професійну орієнтацію молоді, різні види консультацій і знаходив підтримку серед найбільш прогресивних освітан краю. Зокрема, М.Омельченко в книзі «Вибір фаху» акцентував увагу на тому, що нам, українцям, більш як будь-якому іншому народові, треба зберегти свої інтелектуальні і фізичні сили, «нам треба, щоб кожна одиниця якісно була якнайвищою», бо за відсутності «власної держави і нам треба себе виявити на кожному найменшому місці визначними працівниками, а головне – зберегти енергію, фізичну силу і свіжість духу, які так потрібні нам у нашій визвольній боротьбі» [6, с. 38].

Виходячи з цих реальних потреб, 4 лютого 1932 року у Львові був відкритий заклад професійної орієнтації шкільної молоді «Українська порада з вибору звання» як наукова комісія в Українському Педагогічному Товаристві (УПТ) «Рідна школа». Повідомляючи про відкриття такої установи, І. Ющишин писав: «Тепер час вимагає розумного розподілу й оволодіння засобами праці. Кожна людина повинна зайняти своє місце у фаховій галузі матеріального чи духовного виробництва відповідно до своїх фізичних чи духовних талантів та можливостей. Невідповідний громадянин на невідповідному місці є самогубцем своєї індивідуальності та дезорганізатором життя, передбаченого соціального шляху творчості» [7, с. 241].

З метою організації та підготовки порадні при УПТ було засновано організаційний психотехнічний комітет, який намагався ознайомити широкі кола українського громадянства «з наукою і працею можливої консультації з вибору звання через: 1) організацію пропаганди в пресі («Діло», «Жіноча доля», «Новий Час», «Торгівля і Промисл», «Рідна Школа», календарі і збірки «Просвіти»); 2) проведення циклу публічних лекцій зі сфери професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економіки та гігієни; 3) написання і виголошення рефератів у «Технічному Товаристві», гуртках «Рідної Школи», товаристві «Зоря», на з'їзді Українських інженерів. У справі матеріального і технічного забезпечення діяльності профорієнтаційної установи організаційний комітет налагодив контакти з польською та єврейською професійними консультаціями у Львові, а також із зарубіжними: Психотехнічним інститутом у Відні, Психотехнічною академією у Празі й Центром чехословацької професійної консультації у Празі, у яких запозичив статuti, інструкції, тестові матеріали, необхідні для психотехнічної професійної консультації [8, с.128-129]. Цією справою на основі статуту займалася окрема комісія при головному управлінні «Рідної Школи» у Львові.

Роботу професійної консультації щорічно забезпечувало в середньому 86 фізичних і 14 юридичних осіб (українські економічні й культурні установи та професійні організації). Бібліотека установи була укомплектована літературою українською та іноземними мовами (німецькою, чеською, англійською, польською та ін.), що в цілому забезпечувало високий науковий і кваліфікаційний рівень консультацій, які надавали у письмовій чи усній формах, а також проведення спеціальних психотехнічних і лікарських дослідів.

При професійній консультації функціонували окремі секції: психотехнічна, економічно-статистична, секція фахового шкільництва. У закладах «Рідної Школи» психотехнічна секція проводила тестові дослідження різних психічних функцій, на основі яких були розроблені діаграми і класифікаційні графіки, опрацьовано серію професійних тестів та складено професіографічні карти з точним виділенням психологічних вимог 64-х професій.

Сферою діяльності економічно-статистичної секції було: 1) дослідження питань із сучасного українського економічного становища; 2) збирання відомостей про ринок праці; 3) надання інформації щодо термінових потреб фахівців з конкретних спеціальностей; 4) спрямовування молоді з народних і середніх шкіл до фахових шкіл; 5) налагодження тісного контакту з усіма професійними організаціями, економічними установами, промисловими і торговельними підприємствами щодо працевлаштування молоді; 6) обмін інформацією та порадами щодо підготовки фахівцями, консультації, реферати про вибір спеціальності й професійні школи.

Відповідно секція сформувала каталоги професій та ремісничих і торговельних шкіл. Фахівці секції збирали інформаційний матеріал про професійні школи. Було складено перелік українських і польських професійних шкіл, розташованих на західно-українських землях. Члени секції зібрали дані про професійні вищі школи в Чехословаччині, Англії, Австрії, Німеччині, Бельгії, Польщі, а також у Франції, Данії, Норвегії, Швейцарії, Швеції, Італії. З метою полегшення пошукової роботи встановили контакти зі студентськими організаціями у вищих школах. Секція фахового шкільництва організовувала обмін української галицької молоді та української молоді в Америці для навчання. У цій справі було прийнято документ (комунікат) про посередництво, потреби і можливості обміну для навчання учнів, студентів, дітей американських українців і місцевих українських громадян. Такі інформаційні статті були розміщені в американській пресі (газети «Свобода», «Народна воля», «Америка»).

Важке господарське становище українського села – безземелля і безробіття – змушувало селян емігрувати з села до міста, де шукати соціального захисту, праці на інших ділянках господарського життя, але місто могло дати роботу лише кваліфікованим фахівцям, що мали знання в галузі ремесла, промислу і торгівлі. Секція збирала інформаційний матеріал про різні ремісничо-промислові і торговельні фірми, в яких могли працювати практиканти, налагоджувала контакти та дбала про скерування до них кандидатів на практичне навчання. Щоб виконати це завдання, центр вів облік ремісничо-промислових і торговельних фірм за допомогою окремих картотек. Кожна фірма мала свою картотеку, в якій реєструвала прийом і звільнення практикантів, окремо вели облік для учнів. Практика довела, що більшість ремісників і купців не оцінила велику потребу таких бюро. Господарська скрута та висока оплата утруднювали прийом нових учнів. З метою соціального захисту й подальшого працевлашту-

вання молоді члени секції досягнули домовленості з товариством «Народна Торгівля» про прийом на навчання торговельних практикантів тільки через центр професійної консультації. Для зв'язків з приватними крамницями було організовано їх реєстрацію через Союз українських купців. Крім того, було налагоджено зв'язки з Міщанським братством, товариствами «Зоря», «Праця», Ремісничою бурсою, всього – з 42-ма ремісничими, промисловими, торговельними фірмами, залучено до діяльності в секції представників цих організацій [8, с. 130].

Організація дослідництва тогочасних психотехнічних інститутів (професійних консультацій) – іноземних та українських – здійснювалася у двох напрямках: 1) вивчення вимог і медичних та фізіологічних показань чи протипоказань, які ставить конкретна професія до людини, її психологічних особливостей, тобто професіографічні досліді; 2) аналіз здібностей, нахилів, психологічних особливостей, працеспроможності кандидатів. Результати цих досліджень служили підставою до складання професіографічних карт відповідної професії. Під час цієї роботи спеціалісти консультації використовували індивідуальні й групові експериментальні методи (фізичні подразнення органів мислення, реакція реагування) і тестування.

У звітах 1930-х років знаходимо дані, згідно з якими в середньому за рік спеціалістами консультації здійснено повні психотехнічні дослідження над 247 пацієнтами у Львові і провінції, а також 183 лікарські огляди. В. Метельський у статті «Психологічні досліді при виборі звання» писав, що за результатами одного з досліджень 159-м кандидатам рекомендовано продовжити навчання або працювати в таких галузях виробництва: торгівля (39 осіб), городництво (14 осіб), агрономія (9 осіб), медицина (7 осіб), пекарня (7 осіб), кошикарство (5 осіб), фотографія (4 особи), лісництво (2 особи), середні школи (31 особа), технічні школи (12 осіб), рілничі школи (7 осіб), школи піклунок (6 осіб), філософія (6 осіб), слюсарство (4 особи), будівництво (3 особи), право (3 особи) [9, с. 125].

Результати досліджень підтверджували, що «фаховій спроможності одиниці, успіхам, які вона може досягнути у своїй праці, сприяє не лише доцільна фахова підготовка, але й великою мірою вроджена здатність до вибраного покликання... Для кожного звання характерні кілька яскраво виражених основних ознак: спеціального виду увага, пам'ять, відповідний ритм життя, реагування нервової системи, комбінації здібностей». Цікавим є факт, що психологи того часу виділяли в залежності від домінуючої здібності суб'єктивний, об'єктивний, рефлексійний та чуттєвий типи людей, які відповідають сучасним чотирьом акцентованим типам темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик і меланхолік. Об'єктивний тип (сангвінік) характеризувався як описовий, інтелектуально зберігаючий, який виділяє ту енергію, яку акумулює у собі власною працею, додаючи ззовні дещо суто своє, той, що пристосовується до об'єкту. На думку психологів першої половини ХХ століття, люди з цим типом темпераменту мають нахил до професійної діяльності вчителя, винахідника, інженера, адвоката, торговельного працівника, організатора, наукового дослідника, адміністратора, службовця.

Щодо інших психологічних особистісних якостей та здібностей кандидата, необхідних для торговельної діяльності, професіографія містила такі вимоги: зорова пам'ять, розумова рухливість, хист до рахунків, любов до порядку, які мусять бути розвинені значною мірою. Менш важливі для купця здорові нерви, здорові легені, швидкість рухів, слухова пам'ять, неприйняття того, що шкодить увазі, спроможність реагу-

вати одночасно на різні речі, тривалість уваги, оперативне мислення й терпеливість. Крім того, урахувались особистісні цінності, такі як «такт і вихованість, розуміння людей, обережне поводження з товаром, точне знання, де товар лежить, ввічливість і вміння говорити з клієнтами, гарні манери, приємний усміх, толерантність, постійно добрий настрій, приємна зовнішність, терпимість» [10, с. 20].

Вимоги (професіографія) до фаху секретаря-друкарки чи стенографістки полягали у здатності читати невиразний, складний чи взагалі нерозбірливий текст, у загальному знанні правильної орфографії, значній за обсягом і розподілом увазі, швидкості і впорядкованості рухів, зоровій пам'яті, дотиковій вразливості. Такі дослідження та складені спеціалістами професійної консультації професіографічні карти давали можливість молоді зробити правильний професійний вибір, забезпечити працевлаштування.

«Невмирущий творчий геній живої Нації навіть у найгірших обставинах знаходив для себе вихід», – зазначалося 1938 року у педагогічному часописі «Шлях виховання й навчання». На місце загальноосвітніх шкіл усяких типів створювались різного роду курси, вишколи, як нові форми українського економічного виховання. Серед багатьох невідрадних явищ в українському шкільництві 1930-х років, що повстали зрештою не з нашої вини, українське фахове шкільництво належить безумовно до позитивних і радісних, підтверджуючи тим, що українська освіта прямує в своєму розвитку правильним шляхом, обіймаючи щораз нові ділянки, зокрема так потрібні в пору соціальної перебудови суспільства – фахові, економічні школи [8, с. 131].

«Навчання і виховання – складний, нероздільний процес. Школа має виховувати і учити, – писав Д. Коренець. – Виховуючи, повинна школа розвивати такі прикмети характеру молоді, яких треба, щоб людина була добрим громадянином. Научаючи, має школа дати учням засіб знання, який потрібний у практичному житті». Головна ідея навчально-виховного процесу, як вважав Д. Коренець, полягає в тому, щоб виховати «людину-громадянина, людину з характером, людину, яка ...стане двигуном, носієм та співучасником справжньої демократії в господарському і духовному житті народу» [11, с. 442].

Висновки. Українська інтелігенція своїми працями зробили значний внесок в теорію і практику економічної освіти, господарського виховання дітей і молоді у першій третині ХХ століття. Аналіз праць педагогів, кооператорів, медиків засвідчує, що вітчизняні, як і західноєвропейські вчені, сприяли розвиткові економічної освіти та застосуванню методів психологічних досліджень у професійній орієнтації. Особливу увагу вони приділяли формуванню нового педагогічного досвіду на основі експериментування, його узагальненню та теоретичному осмисленню, використовували досягнення психолого-педагогічних наук на користь суспільності, соціального захисту молоді і дорослих, який належним чином не був забезпечений з боку держави.

Впровадження педагогічних ідей минулого успішно триває в сучасних умовах. Завдяки зусиллям держави, громадськості і міжнародних організацій в незалежній Україні впроваджується низка заходів з підвищення рівня суспільної свідомості, соціального захисту. В умовах становлення ринкових відносин економічне навчання має на меті переосмислення змісту освіти, придбання нових професій та виживання в час безробіття, ощадливої поведінки населення як основи макроекономічної стабільності, інновацій у вирішенні соціально-економічних проблем, соціального забезпечення.

Список використаної літератури

1. Базник М. Вибір звання // Українська школа. – 1942. – № 5–6. – С. 119–124.
2. Коренець Д. Реформа фахового шкільництва в Польщі // Рідна школа. – 1934. – № 2. – С. 21–23.
3. Коренець Д. Помагаймо молоді добути освіту // Рідна школа. – 1937. – № 10. – С. 133.
4. Коренець Д. Що робити з дітьми // Рідна школа. – 1934. – № 10. – С. 150–151.
5. Коренець Д. Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл // Господарсько-кооперативний часопис. – 1927. – № 37. – С. 3–4.
6. Омелюченко М. Вибір фаху. – Прага, 1925. – 38 с.
7. Ющишин І. Новий культурно-суспільний почин // Шлях виховання і навчання. – 1932. – Кн. 4. – С. 240–242.
8. Гіптерс З. В. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (XIX – перша половина XX століть): монографія / З. В. Гіптерс. – К.: УБС НБУ, 2011. – 347 с.
9. Метельський В. Психологічні дослідження при виборі звання // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 2. – С. 122–127.
10. Базник М. Народна школа і вибір звання // Шлях навчання і виховання. – 1930. – Кн. 1. – С. 18–21.
11. Коренець Д. 20-ліття нашої торговельно-кооперативної школи (5.X.1911– 5.X.1931) // Кооперативна республіка. – 1931. – № 12. – С. 434–442.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Гіптерс Зинаїда

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри менеджмента і соціальних наук

Львівський учебно-научний інститут Государственного высшего учебного заведения «Университет банковского дела», г. Львов, Украина

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается вклад украинской интеллигенции в теорию и практику экономического образования детей и молодежи в первой половине XX века. Анализ практической деятельности и теоретических работ кооператоров и педагогов свидетельствует, что как западноевропейские ученые, так и отечественные педагоги способствовали применению методов психологических исследований в профессиональной ориентации, развитию экономического образования, приобретения новых профессий как фактора социальной защиты в новых социально-экономических условиях.

Ключевые слова: экономическое образование, профессиональная ориентация, профессиональная консультация, социальная защита.

Hipters Zinaida

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Professor of the Department of Management and Social Sciences

Lviv Educational Institute of the State Higher Education Establishment «Banking University», Lviv, Ukraine

ECONOMIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH AS A FACTOR OF SOCIAL PROTECTION: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article deals with the contribution of Ukrainian intellectuals to the theory and practice of economic education of children and youth in the first half of the twentieth century. The analysis of practical activities and theoretical works of co-operators and teachers shows that both Western European scientists and domestic teachers contributed to the application of psychological research methods in professional orientation, the development of economic education, the acquisition of new professions as a factor in social protection in the new socio-economic conditions. They paid special attention to the formation of a new pedagogical experience on the basis of experimentation, generalization, theoretical reflection and implementation in practice.

Key words: economic education, professional orientation, professional consultation, social protection.

УДК 37.013+37.134

Головатюк Іван Григорович

актор Тернопільського обласного академічного театру актора і ляльки
м.Тернопіль, Україна

АРТ-ТЕРАПІЯ У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ТРАДИЦІЇ

У статті проаналізовано специфіку сприйняття арт-терапії зарубіжними науковцями. Досліджено особливості розуміння арт-терапії представниками професійних організацій арт-терапевтів США та Великобританії. Проаналізовано праці сучасних західноєвропейських та американських теоретиків і практиків у галузі арт-терапії. Співставлено особливості роботи арт-терапевта в Україні та країнах Західної Європи і США. Виявлено відмінності у розумінні арт-терапії й обов'язків арт-терапевта у країнах Західної Європи і США.

Ключові слова: арт-терапія, арт-терапевт, мистецтво, творчість, зарубіжна наука.

Вступ. Арт-терапія стосується психологічного впливу мистецтва і використовується в соціальній, педагогічній, психологічній роботі як засіб гармонізації і розвитку психіки людини за допомогою художньої творчості [1, с.4]. Актуальність застосування арт-терапії обґрунтовується тим, що сутність цієї роботи полягає не у навчанні певного виду мистецтва (малювання, музики, танців, акторської майстерності), а в тому, що особистість за допомогою арт-терапевтичних технік, спеціально підібраних засобів, отримує можливість самовиразитись, виплеснути негативні емоції, поділитися своїми переживаннями і, таким чином, покращити свій психоемоційний стан. Зародження арт-терапії як окремого наукового напрямку пов'язують з іменем А.Хілла (А.Hill), британського художника, який у 1938 році під час лікування від туберкульозу в санаторії Мідхерст, малюючи, зрозумів, що це допомагає одужанню. Оскільки саме у Західній Європі виник термін «арт-терапія», а діяльність перших арт-терапевтів (Е.Крамер, М.Наумбург,) спричинила появу американської арт-терапевтичної школи і в подальшому напрямку, доцільним вважаємо проаналізувати погляди західноєвропейських та американських учених на арт-терапію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що загальні аспекти арт-терапії представлені у роботах зарубіжних дослідників (Л.Аметова, Л.Белозорова, Б.Карвасарський, М.Кисельова, О.Копитін, Л.Лебедева, К.Рудестам та інші). Доволі ґрунтовно вивчені методичні аспекти арт-терапії у наукових публікаціях зарубіжних арт-терапевтів – М.Бетенскі, Е.Крамер, М.Лібман, М.Наумбург та інших. Попри те, що в Україні арт-терапія перебуває на стадії становлення, вона неодноразово привертала увагу окремих представників наукової спільноти. Так, відомі праці, що відображають результати дослідження арт-терапії загалом та її окремих аспектів таких вітчизняних науковців, як О.Вознесенської, Л.Волкової, Є.Пінчук, Г.Побережної, О.Сороки, В.Шевченко та інших. Однак особливий інтерес викликає аналіз поглядів на арт-терапію, що побутують у зарубіжній, зокрема західноєвропейській та американській науці, де цей напрям зародився і набув найбільшого розвитку.

Метою статті є аналіз особливостей розуміння арт-терапії представниками зарубіжної науки.

Виклад основного матеріалу. В останні роки в психіатричних закладах різних країн все більш активно застосовується такий інноваційний здоров'язберігаючий підхід, як психотерапія мистецтвом (expressive arts therapies). Згідно з міжнародною класифікацією (European Consortium for Arts Therapies Education, 1999, 2002, 2005), психотерапія

мистецтвом представлена чотирма модальностями: арт-терапією (психотерапією за допомогою образотворчої діяльності), драматерапією (психотерапією за допомогою сценічної гри), танцювально-руховою терапією (психотерапією засобом руху і танцю) і музичною терапією (психотерапією за допомогою звуків і музики) [3, с.3].

В контексті медичної науки арт-терапія, за О.Копитіним, розглядається як сукупність методів психологічного або психофізичного впливу за допомогою зображувальної діяльності на пацієнтів з різною психічною і соматичною патологією для їх лікування, профілактики і реабілітації [3, с.3].

Слід констатувати, що арт-терапія виникла в контексті психоаналітичних ідей З.Фрейда і К.Юнга, оскільки свобода самовираження і використання уяви дають змогу зіткнутися свідоме і несвідоме особистості. Представниця традиційного психоаналізу, М.Наумбург почала використовувати спонтанний малюнок як терапевтичну техніку, акцентуючи увагу на вільних асоціаціях та інтерпретаціях. Показово, що у своїй роботі художниця спиралася на погляди З.Фрейда, зокрема на ідею про те, що первинні думки і переживання особистості, що виникають у підсвідомості, найчастіше отримують вираження у формі образів і символів. Саме образи художньої творчості відображають усі види підсвідомих процесів – страхів, конфліктів, дитячих спогадів, мрій, тобто тих феноменів, які терапевти досліджують під час психоаналізу [2, с.13].

Принагідно зазначити той факт, що принципове значення для арт-терапії мають символи. Основи психодинамічного розуміння символу були закладені З.Фрейдом. На його думку, вони сприяють поступовому усвідомленню особистістю своїх потреб. Символи за З.Фрейдом – це деформовані потреби. Дещо інших поглядів дотримувався К.Юнг, для якого символи є природним способом еволюційної експресії на різних стадіях психічного розвитку. Вони тісно пов'язані з динамікою індивідуального і колективного несвідомого. Ті символи, що відображають зміст колективного несвідомого є так звані архетипні символи. Саме архетипні символи відображають найбільш фундаментальні психічні властивості і процеси, а також відпрацьовані еволюцією способи розв'язання внутрішніх конфліктів. З архетипними символами К.Юнг пов'язував прояви тієї функції психіки, що виступає фактором індивідуалізації і відбиває її здатність до саморегуляції [2, с.18]. Отже, на відміну від З.Фрейда, котрий вважав символи проявом інстинктивних потреб, К.Юнг стверджував, що символи можуть сприяти не лише відновленню психічного балансу, а й особистісному росту. За допомогою символів людина здатна взаємодіяти з блокованими аспектами несвідомого і їх енергією, і за-

вдяки цьому поступово прийти до їх усвідомлення і до психічної цілісності.

Ці відмінності в поглядах З.Фрейда і К.Юнга зумовили принципово різні підходи в практичній роботі. Так, К.Юнг вважав різні види самостійної творчої роботи своїх пацієнтів дуже важливими для лікування і гармонізації особистості. Ця робота проходила у формі вираження несвідомого через образотворчу діяльність, рух, танець тощо. Водночас відбувалася взаємодія пацієнта і терапевта через спільний аналіз продуктів творчості пацієнта.

Арт-терапевт і художник А.Хілл, який виявив терапевтичні можливості рисунку і малярства для хворих на туберкульоз, стверджував, що цінність арт-терапії полягає у тому, що вона «повністю оволодіває розумом, як і руками, і вивільняє творчу енергію зазвичай стриманих пацієнтів» [9, с.101-102]. Це, на думку А.Хілла, спонукає пацієнта «створювати міцну систему оборони від нещастя» [там само].

Американська дослідниця М. Наумбург, яка також стояла біля витоків арт-терапії, почала використовувати термін «арт-терапія» у своїх роботах. Її модель арт-терапії базувалася на ідеї про вивільнення несвідомого за допомогою спонтанного мистецького, творчого вираження; про трансферентні взаємостосунки між пацієнтом і терапевтом, а також спонукання до вільних асоціацій [7, с.1].

Однією з найвідоміших сучасних дослідниць арт-терапії вважають американську вчену К.Малкіоді (C.Malchiodi). У своїй праці «Довідник із арт-терапії» («Handbook of Art Therapy») [10] вчена зауважує, що мистецтво є потужним засобом спілкування. Загальноновідомо є той факт, що вираження за допомогою мистецтва є способом візуалізації думок і почуттів, які є болісними, щоб висловлювати їх вербально. Творчість використовують у психотерапії не лише тому, що це – свого роду інша мова, але й тому, що їй властива здатність допомагати людям будь-якого віку досліджувати власні емоції і переконання, зменшувати стрес, розв'язувати проблеми, конфлікти і загалом покращувати стан [10, с.9].

Укладач посібника з арт-терапії Д.Едвардс (D.Edwards) стверджує, що арт-терапією є форма психотерапії, що використовує образотворення, щоб дослідити і полегшити процес мислення, внутрішні конфлікти особистості, які є причиною емоційної тривожності індивідуума [7, с.4].

За оцінкою медиків США, не менше третини пацієнтів цієї країни прагне використовувати можливості арт-терапії для свого лікування. Кількість прихильників тільки однією з форм арт-терапії – музичної терапії – досягає в США приблизно 600 тисяч чоловік. Такі масштаби використання арт-терапії свідчать про те, що розробка творчих методів лікування виникла не випадково.

Американською Асоціацією Арт-терапевтів (American Art Therapy Association) у 1996 році було висунуто ідею про те, що процес створення предметів мистецтва здійснює лікувальний ефект на людину, за допомогою якого оживають спогади, думки і почуття [5]. Привертає увагу той факт, що в зарубіжному науковому товаристві арт-терапію розуміють не лише як науку, але й як професію. Зокрема, це відображено у визначенні арт-терапії, запропонованому Американською Асоціацією Арт-терапевтів у 2017 році, згідно з яким арт-терапія – це інтегративна професія, що перебуває на межі двох галузей: психічного здоров'я і соціального забезпечення, і покликана покращувати життя кожної окремої особистості, сімей, спільнот за допомогою активної творчості, ство-

рення предметів мистецтва і людських переживань у процесі психотерапії [5].

Науковці зазначають, що арт-терапію краще застосовувати для покращення когнітивної і сенсомоторної функцій, формування самоповаги, почуття власної гідності й самоусвідомлення, емоційної стійкості, розвитку соціальних навичок, розв'язання конфліктів і зниження тривожності [8].

Дещо відмінне визначення арт-терапії пропонує Британська Асоціація Арт-терапевтів (The British Association of Art Therapists), представники якої переконані, що арт-терапія є, передусім, формою психотерапії, що використовує медіамистецтво як основний засіб (режим) спілкування [6, с.2]. У цьому контексті мистецтво не є інструментом для діагностики, а використовується як засіб звернення до емоційних проблем, що можуть бути суперечливими для особистості або бути причиною психологічних страждань [12].

Представники Канадської Арт-терапевтичної Асоціації (Canadian Art Therapy Association) зазначають, що арт-терапія використовує процес творення мистецтва і вираження почуттів клієнта для того, щоб покращити психічний, фізичний і емоційний стан індивідуума [7, с.3].

Як відомо, в Україні фахівці, які проводять арт-терапевтичні заняття, є, як правило, психологами або психотерапевтами. Натомість, у західноєвропейській та американській практиках арт-терапевт – це, скоріше, лікар, клінічний працівник вищої категорії. Так, за свідченням О.Сороки, у Великобританії арт-терапевти мають офіційний статус, користуються державною підтримкою і мають право на захист професійної діяльності. Окрім того, британський уряд стежить за ефективністю підготовки фахівців та проходженням ними підвищення кваліфікації, яка має бути підтверджена відповідним сертифікатом. Таким чином, у Великобританії арт-терапія є загальноновизнаним і значущим напрямом у лікувально-реабілітаційній, а також соціальній і педагогічній роботі [4, с.168]. Арт-терапевти працюють як у державних, так і у приватних установах. Зокрема фахівці з арт-терапії є затребуваними в університетах, коледжах, школах, притулках, соціально-корекційних службах, тюрмах, будинках для інвалідів, геріатричних будинках, художніх студіях, а також у лікарнях та лікувальних центрах. Спеціальність арт-терапевта нині є однією з найбільш популярних і затребуваних закордоном [там само].

Попри це, перед зарубіжною арт-терапією постають певні проблеми. Так, Д. Едвардс наголошує на недоліках арт-терапії у Великобританії. Науковець зауважує, що сучасна арт-терапія зосереджена, здебільшого, на візуальному мистецтві (малярство, скульптура) і, як правило, не передбачає такі види мистецтва як музику, драму, танець тощо. Водночас дослідник наводить приклад Нідерландів, де ситуація дещо відрізняється. Так, у Нідерландах арт-терапія відома під назвою «креативна терапія» (creative therapy) і має безпосереднє застосування у процесі професійної підготовки і професійного розвитку фахівців [7, с.4].

Згідно з інформацією Американської Асоціації Арт-терапевтів, робота арт-терапевта пов'язана як з людьми, які мають проблеми зі здоров'ям фізичного та психічного характеру, так і з тими особами, котрі потребують емоційного, творчого й духовного розвитку [5]. Водночас К.Малкіоді зазначає, що арт-терапевтичні технології і засоби є не лише в арсеналі власне арт-терапевтів, ними послуговуються також

вихователі, психологи, психіатри, соціальні працівники і навіть лікарі загальної практики [10, с.1].

Ми переконані, що арт-терапевт повинен добре розуміти мистецькі процеси і це розуміння має бути підкріплено серйозною терапевтичною практикою. Така практика, на думку представників Британської Асоціації Арт-терапевтів можлива, якщо арт-терапевт має досвід роботи з людьми різного віку, соціального статусу, за різних умов, наприклад, психотерапевтичної роботи з дорослими, з особами, які мають труднощі з навчанням, у дитячих і молодіжних центрах, у в'язницях, в галузі паліативної допомоги тощо [6, с.2]. За свідченням О.Сороки, у країнах Західної Європи та США кваліфікаційна характеристика арт-терапевта передбачає чутливість до потреб і вражень людини, психічну стабільність, терпимість і терплячість, уважність, уміння підтримувати бесіду, досягати згоди з людьми, вибудовувати гармонійні стосунки, а також почуття гумору, гнучкість, вміння адаптуватися до мінливих обставин навколишньої дійсності, готовність до роботи з представниками різних культур, націй, віросповідань тощо [4, с. 169].

Варто зауважити, що в зарубіжній науковій традиції прийнято чітко розмежовувати мистецьку освіту і арт-терапію. Мистецька освіта має на меті розвиток знань, умінь, навичок і підходів до розуміння мистецтва. В центрі уваги в цьому випадку – власне мистецтво, акцент робиться на продукті мистецтва, а не на процесі його створення. Іншими словами, мистецька освіта фокусується на мистецтві, а не на індивідуумі, котрий його створює. Натомість призначення арт-терапії – догляд, турбота. Вона зосереджується на особистості творця предметів мистецтва і використовує процес творчості в якості лікувального процесу [13]. Водночас справедливою є думка про те, що без мистецтва арт-терапія є неможливою. Цю ідею висловлює, зокрема, Дж. Рубін (J.Rubin), котра зауважує, що основою основ арт-терапії є влас-

не мистецтво. Без нього не існує ані арт-терапії як дисципліни, ані теоретичних підходів до її розуміння [11, с.17].

У фундаментальному дослідженні Дж.Рубін «Підходи до арт-терапії: теорія і техніка» (“Approaches to Art Therapy: Theory and Technique”) виокремлено основні підходи до розуміння арт-терапії у сучасній західній науці, а саме: – психодинамічний (psychodynamic approach); – гуманістичний (humanistic approach); – оцінювальний (contemplative approach); – когнітивний і нейронауковий (cognitive and neuroscience approaches); – системний (systemic approach); – інтегративний (integrative approach) [11, с.9-12].

Із зазначеного очевидним є той факт, що арт-терапія може інтегруватися з іншими терапевтичними підходами, як-от: когнітивно-біхевіоральна терапія (cognitive behavioral therapy), підготовка соціальних навичок для розв’язання проблем (training in social skills and for problem solving), систематична десенсебілізація (systematic desensitization) для покращення когнітивних, соціальних та емоційних результатів [13].

Викладений матеріал дає змогу зробити **висновки**. Арт-терапія нині є предметом наукових інтересів зарубіжних дослідників. У країнах Західної Європи та США створюють професійні організації арт-терапевтів, які виконують допоміжну та регулятивну функції і загалом визначають напрям розвитку арт-терапії як науки. Сприйняття арт-терапії та арт-терапевта як фахівця зі своїми обов’язками і функціями в Україні та у країнах Західної Європи та США суттєво відрізняється. Зокрема, в Україні відсутня професія арт-терапевта, а його роль зазвичай виконує психолог, у той час як для західної традиції властивим є клінічна практика арт-терапевтів. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших досліджень убагаємо у аналізі підходів до арт-терапевтичних технологій, що розробляються зарубіжними науковцями.

Список використаної літератури

1. Белозорова Л.А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Л.А.Белозорова. – Курск, 2011. – 27 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В.Киселева. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
3. Копытин А.И. Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра мед. наук: спец. 19.00.04 / А.И.Копытин. – СПб., 2010. – 50 с.
4. Сорока О.В. Зарубіжний досвід підготовки арт-терапевтів / О.В.Сорока // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2015. – Вип.36. – С.167-170.
5. American Art Therapy Association [Електронний ресурс]. – URL: <https://arttherapy.org/about-art-therapy>
6. Art Therapy Information. – London: The British Association of Art Therapists, 2014. – 10 p.
7. Edwards D. Art Therapy: Creative Therapies in Practice / David Edwards. – London: SAGE, 2014. – 198 p.
8. Gain important education outcomes: Implement a successful art therapy program within k-12 schools [Електронний ресурс]. – URL: www.americanarttherapyassociation.org/upload/toolkitarttherapyinschools.pdf
9. Hill A. Art versus Illness: A Story of Art Therapy / Adrian Hill. – G. Allen and Unwin, 1948. – 94 p.
10. Malchiodi C.A. Handbook of Art Therapy / C.A.Malchiodi. – London; NY: The Guilford Press, 2003. – 480 p.
11. Rubin J.A. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique / J.A.Rubin. – NY; London: Routledge, 2016. – 511 p.
12. The British Association of Art Therapists [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.baart.org/About-Art-Therapy>
13. UCLA Centre For Health Policy [Електронний ресурс]. – URL: <http://healthpolicy.ucla.edu/Pages/home.aspx>

Рецензент: докт. пед. наук, доц. Сорока О.В.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Головатюк Иван

актер Тернопольского областного академического театра актера и куклы
г.Тернополь, Украина

АРТ-ТЕРАПИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ

В статье проанализирована специфика восприятия арт-терапии зарубежными исследователями. Исследованы особенности понимания арт-терапии представителями профессиональных организаций арт-терапевтов США и Великобритании. Рассмотрены труды известных современных западноевропейских и американских ученых и практиков арт-терапии. Сопоставлены особенности работы арт-терапевта в Украине и странах Западной Европы и США. Выявлены различия в понимании арт-терапии и обязанностей арт-терапевта в странах Западной Европы и США.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-терапевт, искусство, творчество, зарубежная наука.

Holovatiuk Ivan

Actor of Ternopil Regional Academic Theater of Actor and Puppet
Ternopil, Ukraine

ART THERAPY IN FOREIGN SCIENTIFIC TRADITION

The specificity of perception of art therapy and art-therapeutic technologies by foreign researchers are analyzed in the article. It is now widely known that expressing with the means of art is a way of visualizing thoughts and feelings that are too painful to express them verbally. Creativity is used in psychotherapy not only because it is in a different language, but also because it has the ability to help people of all ages to explore their own emotions and beliefs, reduce stress, solve problems and conflicts, and generally improve the sense of well-being. Art therapy is used to improve cognitive and sensory-motor functions, to form self-esteem, self-esteem and self-awareness, emotional stability, social skills development, conflict resolution and anxiety reduction. Features of the art therapist work in Ukraine and countries of Western Europe and the USA are compared. Differences in the understanding of art therapy and the duties of an art therapist in Western Europe and the United States have been revealed. In Ukraine, art therapy specialists are usually psychologists, psychotherapists. Instead, in West European and American practice, the art therapist is rather a doctor, a clinical worker of the highest category.

Key words: art therapy, art-therapist, art, creativity, foreign science.

УДК 378.14:004

Горобець Сергій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

У статті здійснено огляд основних понять дослідження: ІКТ-компетентність, структура ІКТ-компетентності вчителів, рівні ІКТ-компетентності майбутніх вчителів. Запропоновано в процесі підготовки майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики проводити факультативний курс "Технологія створення дистанційного навчального курсу", який призначений для студентів IV курсу фізико-математичного факультету. Представлено зміст факультативного курсу.

Ключові слова: ІКТ-компетентність; ІКТ-компетентність майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики; дистанційне навчання; змішане навчання; дистанційний навчальний курс

Вступ. Інформаційно-комунікаційні технології, які стали невід'ємною складовою сучасного світу, позначаються і на всій системі освіти, змінюючи її зміст, організаційну структуру, а також роль суб'єктів функціонування всієї освітньої системи. Так, у якості нової парадигми навчання впроваджується компетентнісний підхід, що передбачає перехід від оцінки результату навчання за кількістю витраченої праці (тривалістю навчання, кількістю вивчених предметів, заліків, іспитів тощо) до оцінки результату через компетенції, яких набуває той, хто навчається. Відбувається подальший розвиток та широке застосування мультимедійних технологій, на основі яких будуються технології дистанційної освіти. Посилюється увага до використання відкритих освітніх ресурсів. Змінюється роль педагога: замість інтерпретатора знань (коли вчитель був єдиним джерелом інформації) він стає наставником, координатором, консультантом (оскільки учень може здобувати знання з різних джерел).

З огляду на зазначене, надзвичайно актуальною є проблема розвитку інформаційно-комунікаційно-технологічної (ІКТ) компетентності майбутніх вчителів, зокрема математики, фізики та інформатики, оскільки саме ця категорія вчителів повинна бути авангардом у розбудові інформаційного простору свого навчального закладу. Саме вони повинні досконало володіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій та застосовувати їх у своїй професійній діяльності, зокрема, для розвитку нових сучасних форм і методів навчання – змішаного та дистанційного. Проте на даний час існує протиріччя між наявністю технічної можливості організації дистанційного навчання (поширення мобільних пристроїв – смартфонів, планшетів, ноутбуків) та недостатньою ІКТ-компетентністю вчителів щодо розробки і впровадження курсів дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів, у т.ч., вчителів математики, інформатики та фізики розглядали у своїх працях багато вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема, Р.Гуревич, В.Гриценко, М.Жалдак, Ю.Жук, В.Лапінський, В.Монахов, Н.Морзе, О.Овчарук, С.Раков, О.Спірін, Ю.Триус, М.Шут та ін. Значний внесок у розвиток теорії і практики змішаного та дистанційного навчання здійснили В.Биков, Ю.Богачков, К.Колос, В.Кухаренко,

С.Лобачов, О.Рибалко, Н.Сиротенко, О.Самойленко, О.Смірнова-Трибульська, А.Хуторської та ін. Не зважаючи на вагомий результат досліджень останніх років, доводиться констатувати, що проблеми розвитку ІКТ-компетентності майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики через вивчення і застосування ними технологій дистанційної освіти висвітлені недостатньо.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою дослідження є висвітлення можливостей підвищення рівня розвитку ІКТ-компетентності майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики шляхом впровадження факультативного курсу з вивчення теорії і практики використання технологій дистанційної освіти. Для досягнення мети необхідно здійснити огляд ключових понять дослідження та розробити факультативний курс "Технологія створення дистанційного навчального курсу".

Виклад основного матеріалу. Результати досліджень провідних педагогів-науковців дозволяють стверджувати, що ІКТ-компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [1].

О.Овчарук зазначає, що ІКТ-компетентність як ключова категорія розглядається як комплексне поняття, а саме – сукупність знань і розуміння, умінь, навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини у галузі ІКТ та здатність автономно і відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя [2, с. 11].

Як стверджує О.Спірін, ІКТ-компетентність – це підтверджена здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності [2, с.46].

Здійснивши аналіз різноманітних підходів до розгляду сутності та структури ІКТ-компетентностей, Д.Рождественська виділяє такі основні компоненти ІКТ-компетентності вчителя-предметника: мотиваційно-ціннісний (відображає професійно-особистісне самовизначення щодо використання ІКТ у сучасній школі); когнітивно-операційний (виражає ступінь володіння ІКТ та науково-методичними основами їх використання у навчальному процесі) та рефлексив-

но-проектувальний. (свідчить про здатність оцінювати свій рівень та проектувати умови його підвищення) [2, с.38].

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики виникає необхідність оцінювати ступінь сформованості їх ІКТ-компетентності. Запропоновано декілька підходів щодо визначення рівнів ІКТ-компетентності майбутніх вчителів. Зокрема, О. М. Спірін вважає за доцільне виокремити 6 основних рівнів [3]: *I рівень, початковий* – вчитель демонструє елементарне розуміння суті ІКТ-технологій; вміє характеризувати основні професійні задачі та розв'язує їх з використанням ІКТ. *II рівень, мінімально-базовий* – вчитель обізнаний з базовими положеннями теорії ІКТ; володіє відповідними знаннями і вміннями до розв'язування широкого кола елементарних професійних задач. *III рівень, базовий* – вчитель здатний викладати теоретичні відомості з ІКТ; обирати відповідні ІКТ для вирішення основних професійних задач. *IV рівень, підвищений* (розширення базових компетентностей) – вчитель здатен узагальнювати, систематизувати, критично осмислювати основні положення теорії ІКТ, вирішувати завдання підвищеної складності, удосконалювати наявні ІКТ з метою вирішення професійних завдань. *V рівень, поглиблений* – вчитель обізнаний з новітніми теоріями у сфері ІКТ; здатен до вирішення нестандартних професійних задач. *VI рівень, дослідницький* – вчитель демонструє повне володіння предметною галуззю ІКТ, здатен до самостійного наукового пошуку, здатний розв'язувати інноваційні професійні задачі теоретичного і практичного характеру в галузі ІКТ.

В умовах широко впровадження систем змішаного та дистанційного навчання суспільство висуває підвищені вимоги до рівня ІКТ-компетентності майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики. З нашої точки зору, надзвичайно актуальним завданням є озброєння студентів теоретичними знаннями та вироблення в них практичних навичок щодо застосування педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Для реалізації цих завдань було розроблено факультативний курс "Технологія створення дистанційного навчального курсу". Він призначений для студентів IV курсу фізико-математичного факультету, що здобувають освіту за напрямками підготовки 014.04 "Середня освіта (Математика)", 014.08 "Середня освіта (Фізика)" та 014.09 "Середня освіта (Інформатика)" і розрахований на один семестр. Метою проведення факультативного курсу є підвищення рівня ІКТ-компетентності майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики. Виконання студентами творчого завдання з проектування і розробки дистанційного міні-курсу з обраної дисципліни дозволяє підвищити рівень їх ІКТ-компетентності, як мінімум, до IV рівня.

Основні завдання факультативу: – стимулювання зростання у студентів інтересу до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення соціальної цінності обраної професії; – розвиток позитивного ставлення до професії педагога, позитивної внутрішньої мотивації до постійного професійного удосконалення; – поглиблення теоретико-методологічних знань професійного спрямування, а також підвищення

рівня знань щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності; – розвиток і вдосконалення у студентів ІКТ-компетентності; – розвиток у майбутніх вчителів навичок самооцінки, рефлексії, вольових умінь, комунікативних та організаційних компетентностей.

Зміст факультативного курсу наведено нижче.

Модуль 1. Вступ до факультативу. Професійна компетентність сучасного педагога. Основні поняття змішаного та дистанційного навчання. Вибір теми та змісту дистанційного курсу. Ознайомлення з основними темами та програмою факультативу. Вхідне тестування. Поняття «професійна компетентність» і «компетентності». Складові професійної компетентності сучасного вчителя математики, фізики та інформатики. Національна рамка кваліфікацій. Сутність та особливості змішаного та дистанційного навчання. Огляд сучасних систем дистанційного навчання (СДН). Вибір теми та визначення змісту власного міні-курсу дистанційного навчання.

Модуль 2. Педагогічні аспекти проектування дистанційного курсу. Реєстрація та створення первинної структури курсу в СДН. Формулювання мети та навчальних цілей курсу. Визначення структури та послідовності подання навчального матеріалу. Розробка потижневого плану курсу за шаблоном. Розробка тестів для визначення початкового рівня знань учнів з теми курсу. Вибір системи управління навчанням. Реєстрація та налаштування обраної СДН. Внесення в систему загальної інформації про курс (розклад занять, відомості про викладача, контактні дані та ін.), а також основних тем курсу. Занесення вхідного тесту для визначення початкового рівня знань учнів у обрану СДН. Перевірка роботи системи тестування.

Модуль 3. Технічні аспекти створення дистанційного курсу. Технологія розміщення навчальних матеріалів у середовищі обраної системи дистанційного навчання. Особливості використання різних форматів файлів з навчальною інформацією у середовищі обраної СДН. Особливості створення структурних елементів курсу: глосарію, відео конференцій, семінарів, форумів, чатів.

Модуль 4. Розробка системи оцінювання. Тестування курсу. Розробка рейтингової системи оцінювання діяльності учнів. Розробка системи мотивації у навчанні. Рефлексія у дистанційному навчанні. Додавання компетентностей у обрану СДН. Розробка та внесення тестів для поточного та підсумкового контролю знань учнів. Загальне тестування працездатності дистанційного міні-курсу. Презентація та обговорення результатів студентських розробок. Проведення вихідного тестування. Підведення підсумків факультативного курсу.

Висновки. Як свідчить власний педагогічний досвід, проектування і розробка дистанційного курсу передбачає глибоке опанування та практичне застосування студентами педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання. Отже, вивчення факультативного курсу сприяє розвитку ІКТ-компетентності у майбутніх вчителів математики, фізики та інформатики. Перспективою подальших досліджень є розробка на базі створеного факультативу окремого розширеного дистанційного курсу навчання.

Список використаної літератури

1. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. ... в форме науч. доклада доктора пед. наук: 13.00.02 / М.И.Жалдак// АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.

2. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / [В.Ю.Биков, О.В.Білоус, Ю.М.Богачков та ін.]; за заг. ред. В.Ю.Бикова, О.М.Спіріна, О.В.Овчарук. – К.: Атіка, 2010. – 88 с.
3. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О.М.Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/183/169>

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Горобець Сергій

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
г.Житомир, Україна

СОЗДАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ, ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ

В статье выполнен краткий обзор основных понятий исследования: ИКТ-компетентность, структура ИКТ-компетентности учителей, уровни ИКТ-компетентности будущих учителей. Предложено в процессе подготовки будущих учителей математики, физики и информатики проводить факультативный курс "Технология создания дистанционного учебного курса" с целью развития их ИКТ-компетентности. Факультатив предназначен для студентов IV курса физико-математического факультета. Представлено содержание факультативного курса.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность; ИКТ-компетентность будущих учителей математики, физики и информатики; дистанционное обучение; смешанное обучение; дистанционный учебный курс.

Gorobets Sergiy

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Applied Mathematics and Informatics
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

TO THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF A DISTANCE COURSE AS A BASIS FOR ICT- COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS, PHYSICS AND INFORMATICS

The article emphasizes the importance of providing the prospective teachers with theoretical knowledge and developing practical skills in applying pedagogical and informational technologies of distance learning. With this aim it is proposed to use the author's optional course "Technology for creating a distance learning course" in the educational process. It is intended for the students of the IV course of the Faculty of Physics and Mathematics as well as for teaching during one semester. The article concludes that it is possible to increase the level of ICT-competence development in the prospective mathematics, physics and informatics teachers by introducing an optional course for the study of the theory and practice of using the distance education technologies.

Key words: ICT-competence; ICT-competence of the prospective teachers of mathematics, physics and computer disciplines; distance learning; mixed learning; distance learning course.

УДК 378.796.071.4

Гуменюк Сергій Васильович

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри фізичного виховання

Тернопільський національний педагогічний університет ім.В.Гнатюка

м.Тернопіль, Україна

РЕЗУЛЬТАТИ ВИХІДНОГО КОНТРОЛЮ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проводиться порівняльний аналіз результатів вихідного контролю формувального експерименту щодо ефективності запропонованої педагогічної системи формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій. Узагальнені результати проведених обрахунків та їх аналіз свідчить, що на констатувальному етапі показники в контрольних та експериментальних групах були практично однаковими, суттєвої різниці за сумою усіх чотирьох показників не спостерігається.

Ключові слова: продуктивне педагогічне мислення, майбутні учителі фізичної культури, контрольна група, експериментальна група, вихідний контроль.

Вступ. На сьогодні вимоги, які ставляться перед вищою педагогічною школою, зорієнтовані на розвиток творчих та продуктивно мислячих педагогів, зокрема це стосується й майбутніх учителів фізичної культури. Дані вимоги актуалізують потребу педагогічних досліджень, з метою покращення розвитку педагогічної освіти, здатної якісно здійснити професійну підготовку педагогічних кадрів відповідно до зростаючих потреб особистості та сучасного суспільства в цілому. Успішне формування продуктивного педагогічного мислення допоможе майбутнім учителям фізичної культури органічно включитися в педагогічну роботу і розпочати практичне застосування наукових знань у процесі їх самостійної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що значна увага проблемі підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності присвячені роботи: О. Акімової, І. Беха, В. Бондаря, І. Зязюна, Н. Кузьміної, С. Сисоевої, В. Рибалка Л. Романишиної тощо. Розвиток продуктивного мислення досліджували: В. Андреева, Дж. Гілфорд, З. Калмикова, Г. Уоллес, Т. Харсон, Дж. Чаффі. Проблеми педагогічного мислення розглядали у своїх роботах: В. Вихрущ, С. Гончаренко, О. Гребенюк, А. Зубрик, М. Кашапов, В. Шахов.

Водночас, зважаючи на значні напрацювання зазначених вище авторів, не дослідженою в повній мірі залишилася проблема формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки.

Тому **мета статі** полягає у визначенні рівнів та порівняльному аналізі результатів вихідного контролю формувального експерименту щодо формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Для визначення ефективності запропонованої нами педагогічної системи формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури нами був проведений вихідний контроль формувального експерименту. Науково-дослідна робота проводилася на базі Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського, Дрогобицького державного педагогічного університету ім.І.Франка, Криворізького державного педагогічного університету, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського,

Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка, Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна та Хмельницького національного університету.

Загалом в експерименті взяли участь 778 студентів (контрольні групи – 386 осіб, експериментальні групи – 392 осіб). На початку формувального експерименту ми здійснили вихідний контроль рівнів розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури для порівняння ефективності запропонованої нами педагогічної системи та динаміки змін у студентів контрольної та експериментальної групи в подальшому.

У відповідності до мети й завдань нашого дослідження нам була необхідна методика, яка б дозволила виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури й визначити впливи на нього різних умов навчання. Вивчення наукової літератури й дослідження наявних методик засвідчило, що вони не відповідають поставленим цілям. Тому ми запропонували власну методику, яка побудована на попередньому психолого-педагогічному аналізі об'єкта дослідження та на вирішенні діагностичних завдань, за допомогою яких її можна реалізувати.

За умовами дослідження все відбувалося у вигляді природного навчаючого експерименту, під час якого майбутні учителі фізичної культури залучалися у проблемні ситуації, розраховані як на самостійне так і на групове вирішення. Також використовувалися спеціальні авторські психологічні тести для визначення рівня розвитку інтелекту, креативності та здібностей. Розглядаючи продуктивне педагогічне мислення як інтегральне утворення, ми визначили критерії діагностики та їх показники таблиці 1.

У межах розробленої нами проблемно-моделюючої методики вивчення продуктивного педагогічного мислення до кожного критерію було визначено певну методику дослідження. Першим критерієм у нашій методиці була – *педагогічна компетентність*, яка визначалася за допомогою авторських тестів «Педагогічні ситуації» (Р.Немова) [4] та «Самооцінка творчих здібностей (Є.Тунік)» [2]. Методика «Педагогічні ситуації» дозволила зробити висновки щодо педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичної культури на основі того, наскільки доцільним й продуктивним було запропоноване вирішення завдань з переліку описаних в педагогічних ситуаціях.

Таблиця 1.

Діагностична модель розвитку продуктивного педагогічного мислення

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
1.	Педагогічна компетентність	Педагогічні здібності	Тест «Педагогічні ситуації» (Р.Немов).
		Творчі здібності	Самооцінка творчих здібностей (за Є.Тунік)
2.	Особистісний потенціал	Схильність до творчості	Опитувальник особистісної схильності до творчості Г.Девіса
		Творче мислення	Короткий тест творчого мислення (за П.Торренсом)
3.	Інтелектуальний потенціал	Індивідуальні стилі мислення	Методика Індивідуальні стилі мислення (О.Алексійова, Л.Громова).
4.	Дивергентне мислення	Дивергентне мислення	Діагностика рівня розвитку дивергентного мислення.

Здійснивши математичну обробку одержаних результатів ми отримали наступні характеристики рівнів розвитку педагогічних здібностей (див.табл. 2).

Таблиця 2.

Рівнів розвитку педагогічних здібностей майбутніх учителів фізичної культури

Групи	Кількість студентів	Рівні					
		Високий		Середній		Достатній	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
КГ	386	107	27,7	213	55,2	66	17,1
ЕГ	392	112	28,6	211	53,8	69	17,6

Таким чином, на початку формувального експерименту більшість студентів виявила середній рівень педагогічних здібностей (КГ 55,2% та ЕГ 53,8%); високий (КГ 17,1% та ЕГ 17,6 %) рівень; (КГ 27,7% та ЕГ 28,6 %) студентів показали низький рівень педагогічних здібностей.

У другому тесті ми визначали розвиток творчих здібностей майбутніх учителів фізичної культури, оскільки вони тісно пов'язана як із педагогічними здібностями так і з педагогічною компетентністю студентів. Їхній аналіз висвітлений у таблиці 3.

Таблиця 3.

Самооцінка майбутніми учителями фізичної культури творчих здібностей

Групи	К-ть студ.	Чинники творчих здібностей							
		Д Допитливість		У Уяву		С Складність		Р Схильність до ризику	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ	386	262	67,9	241	62,4	189	49	106	27,5
ЕГ	392	276	70,4	247	63	191	48,7	112	28,6

Результати проведеного тесту свідчать про те, що найвище студенти оцінили власну допитливість (Д) (КГ 67,9% та ЕГ 70,4%). На другому місці розташувалася уява (У) (КГ 62,4% та ЕГ 63%), значно нижчі показники у студентів, що тяготить до складних ідей (С) (КГ 49% та ЕГ 48,7%) й у тих, котрі здатні на ризик (Р) (КГ 27,5% та ЕГ 28,6%). Як бачимо майбутні учителі фізичної культури проявляють розвиненість допитливості й уяви більше ніж воліють ризикувати

чи формулювати складні ідеї.

Другим критерієм став *особистісний потенціал* майбутніх учителів фізичної культури. З метою визначення креативності майбутніх учителів фізичної культури у першому тесті ми використали «Опитувальник особистісної схильності до творчості Г. Девіса» [5]. Отримані результати та їх математична обробка наведені у таблиці 4.

Таблиця 4.

Особистісні схильності майбутніх учителів фізичної культури до творчості

Групи	Кількість студентів	Рівні					
		Високий		Середній		Достатній	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ	386	106	27,5	186	48,2	94	24,3
ЕГ	392	110	28,1	182	46,4	99	25,5

Отримані результати свідчать про те, що майже половина (КГ 48,2% та ЕГ 46,4%) майбутніх учителів фізичної культури знаходяться на середньому рівні розвитку креативності. До високого рівня було віднесено (КГ 27,5% та ЕГ 28,1%) та низький рівень засвідчив присутність четверті студентів (КГ 24,3% та ЕГ 25,5%).

Другим тестом був «Короткий тест творчого мислення» П.Торренса» [3], який визначав сукупність факторів (швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість) мислення. Результати дослідження за тестом творчого мислення наведені у таблиці 5.

Таблиця 5.

Розвиток творчого мислення у майбутніх учителів фізичної культури

Групи	К-ть студ.	Чинники творчих здібностей							
		Ш		Г		О		Р	
		Швидкість		Гнучкість		Оригінальність		Розробленість	
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
КГ	386	306	79,3	267	69,2	127	32,9	116	30,1
ЕГ	392	305	77,8	271	69,1	131	33,4	112	28,6

Аналіз результатів дослідження середніх показників розвитку факторів творчого мислення за чотири показники свідчить про те, що найвищий середній результат студенти отримали за «швидкість мислення» (КГ 79,3% та ЕГ 77,8%); дещо нижчим є результат за показником «гнучкість мислення» (КГ 69,2% та ЕГ 69,1%); значно нижчі показники «оригінальність мислення» (КГ 32,9% та ЕГ 33,4%) й «розробленість мислення» склали (КГ 30,1% та ЕГ 28,6%).

Третій критерій визначав інтелектуальний по-

тенціал майбутніх учителів фізичної культури. Для вивчення продуктивного інтелектуального потенціалу ми скористалися тестом «Індивідуальні стилі мислення» (О.Алексєєва, Л.Громова) [1]. Одержані результати ми використали для того, щоб визначити той стиль мислення, який переважає у студентів, а також манеру задавати питання, приймати рішення та обирати способи вирішення проблем. Було визначено п'ять стилів мислення: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний та реалістичний. Отримані результати та їхній аналіз подані у таблиці 6.

Таблиця 6.

Індивідуальні стилі мислення майбутніх учителів фізичної культури

Групи	К-ть студ.	Стилі									
		С		І		П		А		Р	
		Синтетичний		Ідеалістичний		Прагматичний		Аналітичний		Реалістичний	
		СБ	%	СБ	%	СБ	%	СБ	%	СБ	%
КГ	386	62	68,9	65	72,2	42	46,7	39	43,3	67	74,4
ЕГ	392	65	72,2	63	70,0	43	47,8	39	43,3	64	71,1

Результати проведеного тесту вказують на те, що синтетичний стиль мислення (С), який у найбільшій мірі є потенційним для розвитку продуктивного мислення, який характеризується створенням нового продукту мисленевої діяльності, оригінального, концептуального, має середній показник (КГ 68,9% та ЕГ 72,2%). Приблизно на такому ж рівні показник ідеалістичного стилю (І), який визначає схильність до інтуїтивних мисленевих рівнів (КГ 72,2% та ЕГ 70,0%). Найвищий показник (КГ 74,4% та ЕГ 71,1%) отримав реалістичний (Р) стиль мислення, який характеризується конкретністю, логічністю, раціональністю.

Найнижчі показники отримали прагматичний (П)

(КГ 46,7% та ЕГ 47,8%) який спирається на безпосередній особистий досвід та аналітичний стилі мислення (А) (КГ 43,3%) та ЕГ 43,3%), який характеризуються конкретністю, логічністю, раціональністю, передбаченістю, обґрунтованістю, методичністю вирішення проблем, але найменше відповідають продуктивному мисленню.

Четвертий критерій – рівень розвитку *дивергентного мислення* у майбутніх учителів фізичної культури. Для цього ми використали «Діагностику розвитку дивергентного мислення» [5]. Цей тест допоміг дізнатися, наскільки студенти здатні до продуктивного самовираження за допомогою малюнків. Наведимо отримані результати та їх аналіз у таблиці 7.

Таблиця 7.

Діагностика рівня розвитку дивергентного мислення у майбутніх учителів фізичної культури

Групи	К-ть студ.	Особливості продуктивного мислення									
		Ш		Г		О		Р		Об.	
		Швидкість (Мах.=12)		Гнучкість (Мах.=11)		Оригінальність (Мах.=36)		Розробленість (Мах.=36)		Образність (Мах.=36)	
		Сер.	%	Сер.	%	Сер.	%	Сер.	%	Сер.	%
КГ	386	6,9	57,5	6,1	55,5	24,5	68,1	26,1	72,5	25	69,4
ЕГ	392	6,8	56,7	6,2	56,4	24,6	68,3	26,3	73	25,2	70

Проведений аналіз показав, що найвищий показник у майбутніх учителів фізичної культури (КГ 72,5% та ЕГ 73%) отримало розробленість (Р) мислення, що відобразилося у доповнюючих деталях та створенні асиметрії зображення. Майже однакові показники належать образності (Об) мислення (КГ 69,4% та ЕГ 70%), як результат словникового запасу і його продуктивного використання та оригінальності (О) мислення (КГ 68,1% та ЕГ 68,3%) щодо ви-

конання самих малюнків. Дещо нижчі показники у швидкості (Ш) мислення (КГ 57,5% та ЕГ 56,7%) та гнучкості (Г) мислення (КГ 55,5% та ЕГ 56,4%), що відповідає загальній кількості виконаних малюнків та кількості змін категорій картинки, відповідно.

Отримані результати за чотири компонентами були проранговані у відповідності до високого, середнього й достатнього рівня та зведені разом у таблиці 8.

Таблиця 8.

Продуктивне педагогічне мислення майбутніх вчителів фізичної культури (у %) (за чотирма компонентами)

Компо- ненти	Педагогічна компетентність			Особистісний потенціал			Інтелектуальний потенціал			Дивергентне мислення		
	В	С	Д	В	С	Д	В	С	Д	В	С	Д
КГ	27,6	45,1	27,3	28,8	43,7	27,5	27,5	48,2	24,3	26,4	45,7	27,9
ЕК	28,6	28,4	28,1	25,8	44,1	43,4	46,4	46,7	27,3	28,2	25,5	27,5

Більш наочно зведені результати по чотирьох критеріям та рівням продуктивного педагогічного мис-

лення майбутніх учителів фізичної культури можна зобразити у вигляді кругових діаграм (рис. 1).

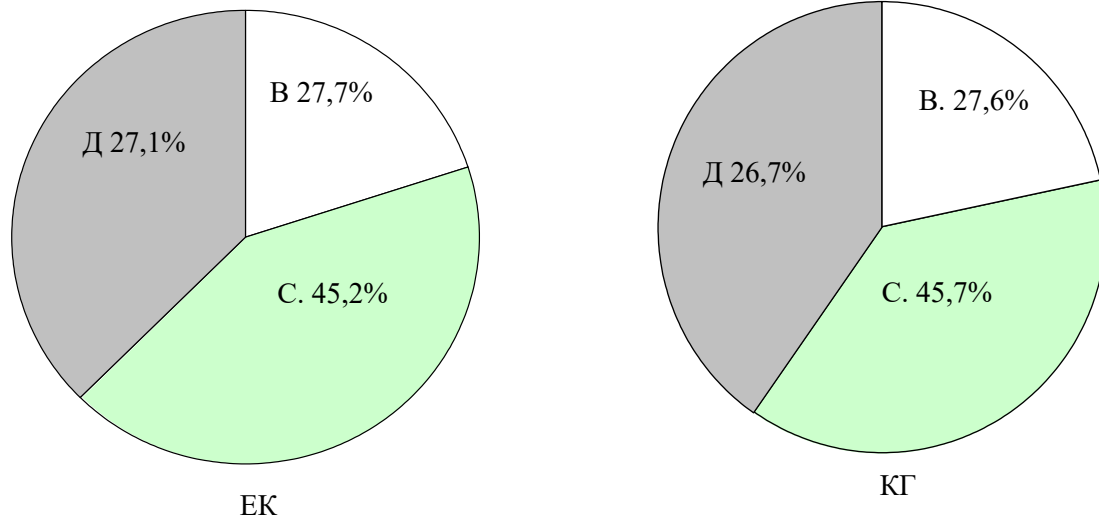


Рис 1. Загальні рівні продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури (у %)

Аналіз даних початкового контролю формувального експерименту свідчить про те, що до початку експерименту між контрольною та експериментальною групами суттєвої різниці за сумою усіх чотирьох показників не спостерігається. Високий рівень продуктивного педагогічного мислення в контрольній групі виявився у 27,6% студентів, а в експериментальній – 27,6%; середній – в контрольній у 45,2%, а в експериментальній – 45,7%; достатній рівень – в контрольній 26,7%, а в експериментальній – 27,1%. В обох групах переважає середній рівень розвитку продуктивного педагогічного мислення а високий і достатній рівні рівномірно розподілені між собою.

Констатувальний етап дослідження дозволив виявити практично однакові показники (високий, переважно низький та середній рівень) розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури. Аналіз отриманих даних вихідного контролю сприяє проведенню формувального експерименту, виявленню й порівнянню динаміки кількісних та якісних змін у експериментальних та контрольних групах в подальшому.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні

ВИСНОВКИ:

1. У відповідності до мети й завдань нашого дослідження ми розробили власну методику, яка дозволила виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури й визначити впливи на нього різних умов навчання.

2. Узагальнені результати проведених обрахунків та аналіз їх критеріїв (педагогічна компетентність, особистісний потенціал, інтелектуальний потенціал та дивергентне мислення) свідчить, що до початку експерименту між контрольною та експериментальною групами суттєвої різниці за сумою усіх чотирьох показників не спостерігається.

3. Порівняльний аналіз критеріїв та компонентів показав, що високий рівень продуктивного педагогічного мислення в контрольних групах виявився у 27,6% студентів, а в експериментальній – 27,6%; середній – в контрольній у 45,2%, а в експериментальній – 45,7%; достатній рівень – в контрольній 26,7%, а в експериментальній – 27,1%. В обох групах переважає середній рівень розвитку продуктивного педагогічного мислення а високий і достатній рівні рівномірно розподілені між собою

Список використаної літератури

1. Алексеев А.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А.Алексеев, Л.А.Громова. – СПб., Экономическая школа, 1993. 352 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности: Учебное пособие для вузов / А.А.Лосева. – М.: Академический Проект; Триеста, 2004. – 176 с.
4. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учебных заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение; ВАДЮС, 1995. – С.448-453
5. Пашнев Б.К. Психодиагностика обдарованості / Б.К.Пашнев. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2007. – 128 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.
Стаття прийнята до друку 01.10.2017 р.

Гуменюк Сергей

кандидат педагогических наук

доцент кафедры физического воспитания Тернопольский национальный педагогический университет им.

В.Гнатюка

г.Тернополь, Украина

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫХОДНОГО КОНТРОЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ

В статье проводится сравнительный анализ результатов выходного контроля формирующего эксперимента по эффективности предложенной педагогической системы формирования продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры средствами инновационных технологий. Обобщенные результаты проведенных вычислений и их анализ свидетельствует, что на констатирующем этапе показатели в контрольных и экспериментальных группах были практически одинаковыми, существенной разницы по сумме всех четырех показателей не наблюдается.

Ключевые слова: продуктивное педагогическое мышление, будущие учителя физической культуры, контрольная группа, экспериментальная группа, выходной контроль.

Gumenyik Sergiy

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Physical Education

Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University

Ternopil, Ukraine

INITIAL CONTROL RESULTS OF THE PRODUCTIVE PEDAGOGICAL INTELLIGENCE FORMATION IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

A comparative analysis of the results of the initial control of the formational experiment referring the effectiveness of the proposed pedagogical system of the productive pedagogical thinking formation in future teachers of physical culture by means of innovative technologies is conducted in the article. In order to determine the effectiveness of the system, a formational experiment was conducted. Totally 778 students participated in the experiment (control groups included 386 students, experimental groups – 392 students). In accordance with the goals and objectives of the study, our own methodology was elaborated, which allowed to identify the individual and typological features of the development of productive pedagogical thinking in future teachers of physical culture and to determine the impact of different learning conditions on it. The generalized results of the conducted calculations and the analysis of their criteria (pedagogical competence, personal potential, intellectual potential and divergent thinking) of the initial control of the formational experiment indicate that there is no significant difference between the control and the experimental groups before the start of the experiment by the sum of all four indicators. The high level of productive pedagogical thinking in the control group was found in 27.6% of the students, and in the experimental one – 27.6%; the average level is 45.2% in the control group and 45.7% – in the experimental one; sufficient level – 26.7% in the control, and 27.1% – in the experimental. In both groups the average level of productive pedagogical thinking prevails, and both high and sufficient levels are evenly distributed among themselves.

Key words: formational experiment, productive pedagogical thinking, future teachers of physical culture, control group, experimental group

УДК 378.147:004

Гура Антоніна Миколаївна

асистент кафедри біології й екології та методик їх викладання
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті охарактеризовано поняття “професійна компетентність”, висвітлено вплив засобів ІКТ на формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін; проаналізовано основні програми мережі Інтернет: електронний підручник, Інтернет-сторінка, AutoRun Pro 4.0, PowerPoint, Adobe Photoshop і CorelDRAW та ін.; виділено базові програмно-педагогічні засоби для природничих дисциплін. Розвиток ІКТ та інформатизація освіти мають визначальний вплив на професіоналізм педагога.

Ключові слова: майбутні вчителі природничих дисциплін, компетентність, професійна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, програмно-педагогічний засіб, мережа Інтернет

Вступ. Соціальні зміни нашого часу зумовили перехід до нової стратегії розвитку суспільства із застосуванням високоефективних технологій. Нині особливою актуальністю набуває вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Створення нового інформаційно-освітнього середовища, що дозволить забезпечити необхідні умови, засоби та технології для навчання й виховання фахівців, є визначеною формулою сучасної української вищої школи.

Концепція компетентісного підходу до професійного зростання є основоположною в світовій та українській освіті. Відповідно до розвитку інформаційного суспільства передбачається постійне вдосконалення знань, навичок і компетентностей.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Зміст і структура професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін обумовлюються особливостями їх педагогічної діяльності, яка передбачає реалізацію різноманітних функціональних обов'язків фахівця. Діяльність учителя біології й екології є багатогранною та вимагає глибокого розуміння сутності професійних завдань, оволодіння новими сучасними знаннями, вміннями й навичками.

Проблеми формування професійної культури досліджували вчені: М.Гриньова [6], Т.Іванова [8], І.Модель [11], В.Правоторов [14], О.Тулська [16], О.Уваркіна [17], Я.Черньонков [18] й ін.

Із праць учених випливає твердження – культура завжди поєднується з професіоналізмом, який є мірою та ступенем досконалості, майстерності в професійній діяльності особистості. Рівень професіоналізму розкриває професійна компетентність.

В.Аніщенко стверджує, що “професійна компетентність – це не знання та вміння як такі, а здатність використовувати знання й вміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці в даній робочій обстановці” [1, с.42].

Тож ми характеризуємо компетентність як індивідуальну здатність особистості усвідомлювати цінність своєї професійної діяльності.

Покращити сучасну фахову підготовку майбутніх учителів можна в умовах електронного освітнього середовища. Теоретико-методологічні основи інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено в працях В.Давидова [7], Ю.Машбіца [10], В.Монахова [12], Л.Панченко [13], Н.Тализіної [15].

Мета статті – з'ясувати особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Застосування ін-

формаційно-комунікаційних технологій навчання повинне відповідати принципам цілісності, відтворюваності, доцільності, саме так буде формуватися професійна компетентність.

Сучасній людині, зокрема педагогічному працівнику, необхідно знати та вміти відшукати нову інформацію, що стосується фахової діяльності.

Інформаційно-освітній простір нашої держави представлений веб-сайтами загальноосвітніх навчальних закладів, коледжів, університетів, електронними бібліотеками, дослідницькими центрами, наприклад, освітній портал України (<http://osvita.org.ua>); сайт “Громадський простір” (<http://www.civicua.org/main/index.html>).

Вивченням і впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій займаються: Державний науково-дослідний інститут інформаційних технологій і комунікацій (<http://www.kspu.edu.ua>), Інститут засобів навчання (<http://ime.edu.ua.net>), Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій і систем (<http://www.dlab.kiev.ua>), Центр дистанційної освіти в Україні (<http://www.udec.ntu-kpi.ua>).

Ресурсами для майбутніх учителів є: все для вчителя (<http://www.osvita.biz>); українська бібліотечна асоціація – УБА (<http://www.uba.org.ua>); наукова електронна бібліотека України (<http://www.nbuv.gov.ua>); державна науково-педагогічна бібліотека (<http://www.ukrlibworld.kiev.ua>); електронна бібліотека “Наука і техніка” (<http://www.n-t.org>).

Нині використання комп'ютера в освітній діяльності є потужним засобом навчання, оскільки в начотній формі подається будь-яка інформація, “...що забезпечує підвищення ефективності навчального процесу” [4, с.28].

Мережа Інтернет пропонує новий вид навчального матеріалу – електронний підручник. В.Батищев і В.Мішин зауважують: “електронний підручник – це навчальна програмна система комплексного призначення, що забезпечує повноту дидактичного циклу процесу навчання, що містить теоретичний матеріал та забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією і сервісні функції при умови забезпечення інтерактивного зворотного зв'язку” [3].

Стандартний текстовий редактор Блокнот використовується для розробки електронних підручників, редагування та перекладу Інтернет-ресурсів, які містять корисну інформацію. Інтернет-сторінка – це документ, створений в блокноті та збережений із розширенням HTML, займає мінімум дискового простору.

AutoRun Pro 4.0 – програмний продукт для створення головного меню, що зв'язує всі програмні

модулі дидактичного комплексу. Це дозволяє автоматично запускати головне меню комплексу програм на змінних носіях (CD дисках, дискетах), підключати звукові та відео файли, з'єднувати з Інтернет-ресурсом за вказаною URL адресою. Згада-на програма допомагає складати свої програми без знання мов програму-вання завдяки простій структурі, що змусить подолати бар'єр відокрем-лення людини від комп'ютера.

Розробка презентацій в PowerPoint допомагає створювати комплекси практичних робіт з біології й еколо-гії, які є досить ефективними з точки зору сприйняття студентами та на-довго відкладаються в пам'яті, тому що відповідають основним методич-ним, дидактичним, психологічним, педагогічним принципам інтерактив-ного навчання [2].

Світові лідери растрової й век-торної графіки Adobe Photoshop і CorelDRAW пропонують програми для створення та редагування графіч-них зображень. Ці редактори є добре відомі студентам, що дозволяє скла-дати інтерактивні навчальні програ-ми. Для розробки анімаційних фраг-ментів застосовується Macromedia Studio MX Pro 2004 й Active Gif Creator від Image Tools Group. Про-ста в використанні програма SnagIt від TechSmith, яка проводить і збері-гає графічні та відеооб'єкти у різних форматах.

Сайт Федерації Інтернет-освіти є розробником програмно-педагогіч-них засобів (далі – ППЗ) із природ-ничих дисциплін [5]. Саме там знахо-димо класифікацію ППЗ за дидактич-ним призначенням:

- 1) демонстраційні – для наочно-ілю-стративної подачі інформації;
- 2) навчальні – для ознайомлення з новим матеріалом, формування базових понять, відпрацювання основних умінь і навичок при використанні в різних ситуаціях;
- 3) контролюючі – для поточного та підсумкового контролю знань;
- 4) навчально-контролюючі – як програмно-педаго-гічний засіб;
- 5) тренажери – для закріплення нових знань, трену-вання операційних навичок;
- 6) конструктори або комп'ютерні моделюючі серед-овища – для самостійного створення та спостере-ження моделей об'єктів, руху тіл у різних полях;
- 7) імітаційно-моделюючі – моделюють складні про-цеси, які неможливо реалізувати на заняттях.

Аналізуючи фонди програмного забезпечення навчання біології й екології на українському ринку,



Рис.1. Класифікація комп'ютерних засобів з урахуванням галузі їх використання (за І.І. Мархелем)

можна стверджувати, що їх недостатньо, а наявні ма-ють відповідно високу вартість.

І.Мархель [9] створив класифікацію комп'ютерних засобів згідно галузей їх використання (рис.1)

ІКТ взаємопов'язані та мають комплексний вплив на навчально-виховний процес, забезпечують його раціональну організацію й управління. В сучасному інформаційно-освітньому середовищі постійно ви-никає потреба поповнення фонду ППЗ і забезпечен-ня умов їх використання на заняттях.

Висновки. Отже, процес формування професій-ної компетентності майбутніх учителів природни-чих дисциплін засобами ІКТ є ефективним, оскільки зростає мотивація до навчання, підвищується якіс-ний рівень фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Аніщенко В.М. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми у контексті європейської інтеграції / В.М.Аніщенко // Професійно-технічна освіта. – 2008. – №3. – С. 41-43.
2. Арестенко В.В., Романишина Л.М., Соловій Н.М. Комп'ютерна технологія навчання природничих дисциплін з використанням моделювання (на прикладі хімії) // Наукові записки. – т.2 – Київ – 2001. – С.106-108.
1. Батищев В.И., Мишин В.Ю. Мультимедийные средства обучения [Електронний ресурс]. – URL: <http://ou.tsu.ru/seminars/sem13/tezis/section3>
2. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних

- закладів): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 430 с.
3. Вопросы Интернет-образования // Обучающие программы и Интернет-проекты компании ФИЗИКОН [Электронный ресурс]. – URL: http://vio.fio.ru/vio_03/cd_site/Articles/art_3_9.htm (травень 2005 р.)
 4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) [Текст] / В.М.Гриньова. – Харків, 1998. – 300 с.
 5. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанные на содержательном обобщении. – Томск. – 1992.
 6. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя [Текст] / Т.В.Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С.86-94.
 7. Мархель И.И. Повышение эффективности создания компьютерно-ориентированных средств обучения // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України. – Одеса, 2001. – С.105-107
 8. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
 9. Модель И.М. Профессиональная культура учителя. Социологический очерк [Текст] / И.М.Модель, Б.С.Модель. – Екатеринбург: Деловая книга, 1992. – 163 с.
 10. Монахов В. Концепция создания и внедрения новой информационной технологии // Сб. Проектирование новых информационных технологий обучения. – М., 1991. – С.4-30.
 11. Панченко Л.Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: автореф. дис... кан.пед.наук: 13.00.01 – Харків, 1994. – 22 с.
 12. Правоторов В.А. Профессиональная культура специалиста и динамика её формирования на этапе «вуз-производство» [Текст] / В.А.Правоторов // Вестник Харьковского университета. – 1985. – №5. – С.28-36.
 13. Талызина Н.Ф. Совершенствование обучения в высшей школе // Современная советская педагогика. – М., 1973. – №7. – С.71-83.
 14. Тульська О.Л. Сутність і складові професійної культури майбутніх екологів [Текст] / О.Л.Тульська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка / Редкол.: М. Вашуленко та ін. – Тернопіль: Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету, 2009. – №1. – С.3-8.
 15. Уваркіна О.В. Сутність і зміст професійної культури майбутнього спеціаліста [Текст] / О.В.Уваркіна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С.68-73.
 16. Черньонков Я.О. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя [Текст] / Я.О.Черньонков // Рідна школа. – 2002. – №12. – С.14-17.

Рецензент: докт. пед.наук, доц. Романишина О.Я.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Гура Антонина

асистент кафедри біології і екології і методик їх преподавания
Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия
им. Тараса Шевченко, г.Кременец, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ ИКТ

В статье охарактеризованы понятия "профессиональная компетентность", освещены влияние ИКТ на формирование профессиональной компетентности будущих учителей естественных дисциплин; проанализированы основные программы сети Интернет: электронный учебник, Интернет-страница, AutoRun Pro 4.0, PowerPoint, Adobe Photoshop и CorelDRAW и др.; выделено базовые программно-педагогические средства для естественных дисциплин. Развитие ИКТ и информатизация образования имеют определяющее влияние на профессионализм педагога.

Ключевые слова: будущие учителя естественных дисциплин, компетентность, профессиональная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, программно-педагогическое средство, сеть Интернет

Gura Antonina

Assistant of the Department of Biology and Ecology and Methods of Teaching
Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy
Named after Taras Shevchenko, Kremenets, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL DISCIPLINES BY ICT

The development of ICT and informatization of education have a decisive influence on the professionalism of the teacher. According to the development of the information society, continuous improvement of knowledge, skills and competences is foreseen. The activities of the biologist and ecologist are multifaceted and require a deep understanding of the essence of professional tasks, the mastery of new modern skills and abilities. The site of the Federation of Internet Education is a developer of software and pedagogical tools (hereinafter – SPT) from natural sciences, where we find the classification of the SPT for didactic purposes: demonstration; training controlling educational and control; simulators; designers or computer simulation environments; simulation-simulating. ICTs are interconnected and have a comprehensive impact on the educational process, ensure its rational organization and management. In the modern information and educational environment, there is a constantly growing need for replenishment of the SPT fund and provision of conditions for their use in classes. The level of professionalism reveals professional competence as an individual's ability to realize the value of his professional activity.

Key words: the future teachers of natural sciences, competence, professional competence, information and communication technologies, software and pedagogical means, Internet.

УДК 378.047:339.9

Давидова Жанна Вадимівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов та перекладу
Харківський національний економічний університет ім.С.Кузнеця
м.Харків, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена проблемі спрямування підготовки менеджера зовнішньоекономічної діяльності на роботу з інформацією. Проаналізовано основні тенденції економічного розвитку суспільства, а саме перехід до «інформаційного суспільства» та «інформаційної економіки». Означені трансформації обумовлюють необхідність змін у професійній підготовці менеджерів ЗЕД в умовах вищої освіти. Обґрунтовано важливість формування інформаційної компетентності майбутніх економістів на основі сучасних професійних вимог та визначено її місце у загальній структурі професійної компетентності фахівця.

Ключові слова: інформація, інформаційне суспільство, інформаційна економіка, менеджери зовнішньоекономічної діяльності, інформаційно-аналітична компетентність, професійні вимоги

Вступ. Інформаційний вибух, що стався у другій половині ХХ ст. став визначальним фактором суспільного розвитку. Він призвів до суттєвих змін у способі життя як окремих людей, так і світового суспільства взагалі. Виникла необхідність розробки способів оптимізації процесів, пов'язаних зі створенням, використанням, зберіганням та пошуком інформації. В зв'язку з цим з'явилися такі фундаментальні поняття як «інформаційне суспільство» та «інформаційна економіка», якими визначається інформаційна обумовленість соціального та економічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато філософів, істориків та інших вчених дійшли висновку, що на заміну індустріальній епосі приходить «інформаційне суспільство». Ф.Махлуп та Т.Умсао визначають «інформаційне суспільство» як таке, в якому є безліч якісної інформації, а також засоби для її розподілу [1; 2]. Становлення інформаційного суспільства пов'язано з розробкою та використанням інформаційних технологій. Д.Белл вважає «інформаційне суспільство» синонімом до «постіндустріального суспільства», де головною відзнакою є збільшення кількості та значущості інформації [3]. Крім того Д.Белл зазначає, що визнання провідної ролі інформації підвищує роль освіти та науки у суспільстві, а також якісних повних знань в цілому.

Продовжувачі концепції «інформаційного суспільства» Е.Гофлер, Е.Масуде, Ю.Мисников, Н.Моїсеев, О.Урсул, В.Червоний також дотримуються позиції першорядності якісних, достовірних знань у розвитку та становленні суспільства.

Метою статті є аналіз основних тенденцій економічного та соціального розвитку, які обумовлюють необхідність спрямування педагогічного процесу вишів на інформаційну підготовку фахівців зовнішньоекономічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Перехід до інформаційного суспільства не може не торкатися й сфери економіки, де інформація обумовлює ефективність усіх напрямів економічної діяльності. На початку 1960-х років виникло поняття «інформаційна економіка». Але вчений М.Кастельс доповнив це поняття у відповідності з сучасною ситуацією ввів таке поняття як «інформаційна економіка», що означає «інформаційна/глобальна». «Тобто інформаційна, тому що продуктивність й конкурентоспроможність факторів або агентів в економіці (фірма, регіон, нація) залежать у першу чергу від їхньої здатності генерувати, обробляти й ефективно використовувати

інформацію, що базується на знаннях. Глобальна – тому що головні види економічної діяльності, такі як виробництво, споживання й циркуляція товарів й послуг, а також їх складника (капітал, праця, сировина, управління, інформація, технологія, ринки) організуються в глобальному масштабі, безпосередньо з використанням розгалуженої мережі, що пов'язує економічних агентів. У нових історичних умовах досягнення певного рівня продуктивності й існування конкуренції можливо лише всередині глобальної взаємозв'язаної мережі» [4, с.47].

На його думку глобальна мережа є результатом революції у сфері інформаційних технологій, яка створила матеріальну основу глобалізації економіки.

Виникло співвідношення між соціальними процесами свідомості й обробки символів (культура суспільства) та здатністю розподіляти товари та послуги (виробничі сили). Тобто М.Кастельс ототожнює людську думку з виробничою силою.

Класичний підхід до економічного розвитку за А.Смітом, Д.Ріккардо, Дж.Міллем, Л.Вальрасом визначає три основні фактори виробництва – працю, землю та капітал. Зараз, за новою концепцією «інформаційної економіки» саме інформація і є тим основним капіталом, який визначає продуктивність. При цьому цю інформацію можна створити самому, можна купити й можна продати.

Дослідники Дж.Акерлоф, Дж.Стигліц, М.Спенс та інші підкреслювали важливість інформації в зв'язку з невизначеністю на ринку та її неповнотою для суб'єктів ринку. Але такий підхід не є повним і не відображає усіх аспектів використання інформаційного капіталу в економіці.

Продуктивність й конкурентоспроможність є тими процесами, що обумовлюють глобальну економіку. Продуктивність визначається головним чином інновацією, а конкурентоспроможність гнучкістю. Інформаційні технології й культурні можливості їх застосування є вирішальними для здійснення нових виробничих функцій. Тобто, базовою умовою досягнення ефективності економічних процесів є правильне використання наявної інформації та знань, вміння їх інтерпретувати та трансформувати. Інформаційну обумовленість основних економічних процесів представлено на рисунку 1.

У новому інформаційному способі розвитку джерело продуктивності полягає в технології генерування знань, обробці інформації й символічної комунікації. Тобто, знання й інформація є нагально важливими компонентами економічного розвитку.

Інформаційна обумовленість економічного зрос-

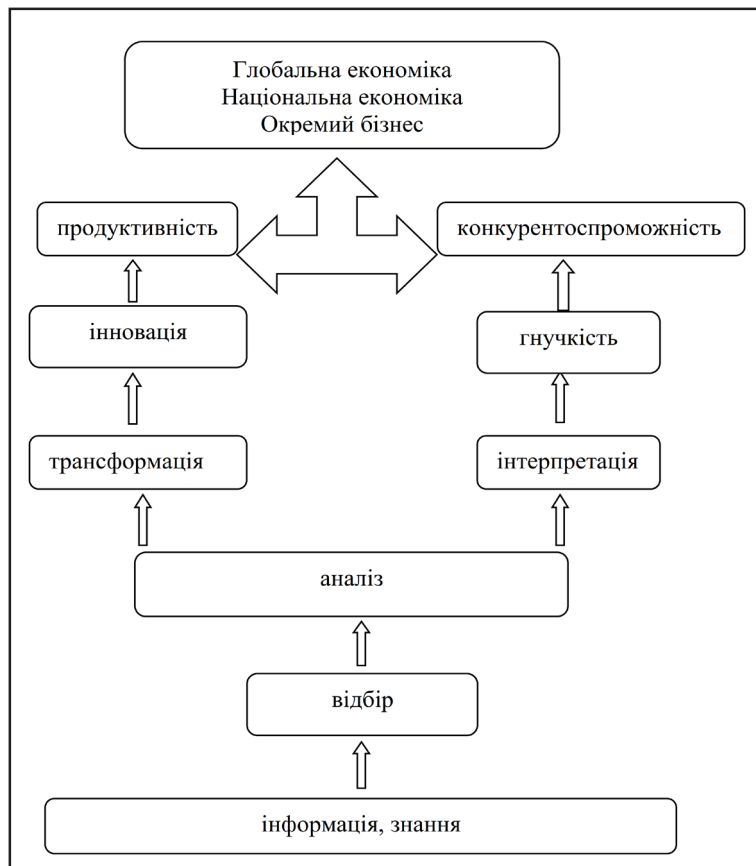


Рис.1 Інформаційна обумовленість основних економічних процесів

тання висуває на перше місце суб'єктивний фактор, тобто діяльність менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД), у компетенції яких є забезпечення економічних процесів якісною інформацією, як основою економічного розвитку. У професійних вимогах до менеджерів ЗЕД зазначено, що його професійна діяльність полягає у: аналізі попиту та пропозиції; укладанні та супроводі зовнішньоторгових контрактів; розробці та розвитку нових напрямів ЗЕД компанії; формування та розширення клієнтської бази за кордоном; ведення перемовин та ділової переписки тощо.

Серед функцій менеджера ЗЕД зазначено: організація встановлення зв'язків з фірмами інших країн; організація підготовки й участі в перемовинах з інофірмами; організація збирання, систематизації, вивчення й узагальнення інформаційних матеріалів з маркетингу, з економіки підприємств, з якими укладено договори про співпрацю тощо.

Обов'язками менеджерів ЗЕД є: здійснення керівництва розробкою пропозицій й заходів з розвитку прогресивних форм зовнішньоекономічного співробітництва з іноземними державами; розробка техніко-економічного обґрунтування з встановлення зв'язків; розроблення рекомендацій з розвитку нових форм зовнішньоекономічного співробітництва; складання обзорів про конкурентоспроможність; організація праці зі збільшення обсягів експортних поставок.

Серед професійних компетенцій, якими має володіти менеджер ЗЕД виокремлено такі: знання нормативних правових актів, матеріалів з ЗЕД; напрями й перспективи економічного, технічного й соціального розвитку галузі й підприємства; знання методів аналізу й системи збирання, обробки й передачі інфор-

мації; знання основ організації рекламної діяльності й видів реклами; знання прийомів, методів ведення перемовин й спілкування з людьми тощо.

Як можна побачити з вказаної вище інформації, діяльність фахівця ЗЕД лежить у сфері новачій, ефективність якої залежить головним чином від якості знань у цьому напрямі, основою яких є правильно відібрана, інформація, яка у має бути проаналізована, проінтерпретована та трансформована.

Аналізуючи структуру професійної компетентності фахівця ЗЕД, Л.С.Отрощенко окремо виділяє інформаційний компонент, поряд з функціональним, методологічним, соціальним та особистісним [5, с.27]. На її думку інформаційний компонент включає в себе медійний (вміння фахівця орієнтуватися в потоці інформації, працювати з різними джерелами інформації, зберігати та використовувати інформацію тощо) та інформаційно-аналітичний (наявність системи знань про процеси мислення, вміння фахівця сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію, приймати рішення в непередбачуваних ситуаціях із використанням інформаційних технологій, відповідальність за можливі наслідки діяльності в інформаційному просторі, наявність інформаційної культури тощо) складники.

Тобто, інформаційна компетентність як інтегративна якість особистості є однією з найважливіших професійних характеристик менеджера ЗЕД, що, за визначенням С.В.Тришиної, є «результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформування, генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізувати оптимальні рішення у різноманітних сферах діяльності» [6, с.1].

Одним з головних завдань фахівців ЗЕД є встановлення ефективних міжнародних зв'язків, що ускладнюється тим фактом, що вони мають працювати з великими обсягами різнопланової інформації у різноманітному професійному та соціокультурному контексті. Саме уміння правильно розуміти та інтерпретувати отриману інформацію визначають успішність подальшої професійної діяльності у сфері міжнародного бізнесу. Тобто у відповідності з новими вимогами, педагогічний процес вищу при підготовці менеджерів ЗЕД має бути суттєво доповнений розгорнутим аналізом системи знань конкретних професійних інформаційних ресурсів, що відображає увесь комплекс специфічних завдань, які визначають майбутній зміст професійної зовнішньоекономічної діяльності як у спеціальних питаннях, так і у широкому колі загальних питань. Крім того, в зв'язку з тим, що робота менеджера ЗЕД складається значним чином з інформаційних відносин, пов'язаних з обортом інформації, необхідно розглянути завдання озброєння майбутніх менеджерів ЗЕД методами, прийомами і технологіями з одержання, збирання, обробки та зберігання інформації, її трансформації та передавання.

Висновки. Формування інформаційної компетентності менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є актуальним завданням сучасної вищої освіти. Педаго-

гічний процес з підготовки фахівця з зовнішньоекономічної діяльності має включати адаптовану до нових сучасних вимог педагогічну систему, метою якої є

формування компетентного менеджера ЗЕД, основою професійної діяльності якого є здатність ефективно працювати з інформацією та її інтерпретувати.

Список використаної літератури

1. Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. – Princeton: New Jersey: Princeton University Press, 1962. – 416 p.
2. Umesao T. Japanese Civilization in the Modern World / Umesao Tadao, Yoshida Shuji, Schalow Paul. – Osaka : National Museum of Ethnology, 2003. – 151 p.
3. Bell D. The Coming of the Post-Industrial Society, A Venture in Social Forecasting, London: Heinemann, 1976. – 24 p.
4. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture Volume 1: The Rise of the Network Society. 2nd ed. – Oxford: Wiley Blackwell, 2010. – P.162
5. Отрощенко Л.С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини [Текст] / Л.С.Отрощенко: монографія / Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми, 2010. – 169 с.
6. Тришина С.В Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С.В.Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – URL (10.09.2005): <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>

Стаття надійшла до редакції 27.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Давыдова Жанна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры иностранных языков и перевода

Харьковский национальный экономический университет им.С.Кузнеця

г.Харьков, Украина

ИНФОРМАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Статья посвящена проблеме направления подготовки менеджера внешнеэкономической деятельности на работу с информацией. Проанализированы основные тенденции экономического развития общества, а именно переход к «информационному обществу» и «информационной экономике». Обозначенные трансформации обуславливают необходимость изменений в профессиональной подготовке менеджеров ВЭД в условиях высшего образования. Обосновано важность формирования информационной компетентности будущих экономистов на основе современных профессиональных тренировок и определено её место в общей структуре профессиональной компетентности специалиста.

Ключевые слова: информация, информационное общество, информационная экономика, менеджеры внешнеэкономической деятельности, информационная компетентность, профессиональные требования.

Davydova Zhanna

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor

Department of Foreign Languages and Translation

S.Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, Ukraine

INFORMATION-ORIENTED TRAINING OF PROSPECTIVE MANAGERS OF FOREIGN ECONOMIC AFFAIRS IN UNIVERSITIES

The article considers the urgency of adding information-oriented component to training prospective specialists of Foreign Economic Affairs in universities. Global trends of social transformation into “information society” and “information economy” are analyzed. The basic condition for achieving efficiency of economic processes is the proper use of available information and knowledge, a person’s ability to interpret and transform it. The new informational mode of development the source of productivity lies in the technology of generating knowledge, information processing and symbolic communication. Thus, knowledge and information are urgently important components of economic development.

These tendencies call for urgency of changing ways of training Foreign Affairs Specialists in the universities. The importance of information competence formation is grounded on the background of modern demands to such specialists. professional foreign trade activity lies in the field of innovation, the effectiveness of which depends mainly on the quality of knowledge in this area, which are based on the properly selected information that has to be analyzed, interpreted and transformed.

Key words: information, information society, information economy, managers of foreign economic affairs, information competence, professional demands.

УДК 371.13:504 (008)

Дзямко Вікторія Йосипівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри математики та інформатики

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегово, Україна

Месарош Лівія Василівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент

доцент кафедри математики та інформатики

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
м.Берегово, Україна

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито методичні прийоми навчання вищої математики і фізики студентів нематематичних спеціальностей. Без фундаментальної фізико-математичної підготовки неможлива сучасна якісна економічна, технічна, інженерна, біологічна, хімічна освіта. На прикладі розв'язування задач професійно-орієнтованого змісту, наведено способи реалізації прикладної й професійної спрямованості фізико-математичного курсу для майбутніх фахівців-нематематиків.

Ключові слова. Професійна спрямованість, фізико-математичні науки, методика навчання, розв'язування задач, нематематичні спеціальності.

Вступ. У сучасних умовах розвитку освіти спостерігається тенденція до пошуку істотно нових підходів у підготовці фахівців з вищою освітою. Це пов'язано, у першу чергу, з інноваційними процесами у суспільстві. Соціально-економічні умови розвитку суспільства вимагають фахівців, які б були конкурентоспроможні на ринку праці, здатні приймати рішення в будь-яких ситуаціях, що ставить перед ними життя. Здобутки науково-технічного прогресу, нові інформаційно-комунікаційні технології значно розширюють можливості для його розвитку. Відбувається реформування системи освіти, що триває вже не перший рік. Оновлюється зміст, уточнюються завдання, збагачуються методи та форми, розширюються засоби навчального процесу в вищих навчальних закладах, тощо. Без фундаментальної фізико-математичної підготовки неможлива сучасна якісна економічна, технічна, інженерна, біологічна, хімічна освіта. Фізико-математичні знання сьогодні – це не лише потужний елемент загальної культури людства, а й засіб компактизації інформації, засіб розвитку психічних якостей людини, метод пізнання навколишньої дійсності, засіб вирішення життєво важливих практичних та професійних задач. Вважаємо, що в системі підготовки фахівця певного профілю (економіка, хімія, біологія, географія) курс вищої математики і фізики недостатньо підпорядковується концептуальним засадам формування спеціаліста. Однією з проблем якості освіти є недостатня реалізація на практиці принципу професійної спрямованості фізико-математичних курсів. Некоректно виглядає ситуація, коли вищі навчальні заклади різних профілів користуються одними і тими ж збірниками задач, в яких блок прикладних задач або відсутній взагалі, або є мізерним. Не менш гостро стоїть проблема змісту математичної освіти, який мав би бути строго структурованим за функціями та цілями. Вважаємо, що професійна спрямованість може бути значно посиленою за рахунок вдосконалення усіх компонент методичної системи, яка використовується на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реалізації прикладної спрямованості студента перебуває в полі зору науковців-методистів давно (О.Александров, О.Астряб, Г.Бевз, С.Варданян, Г.Глейзер, Б.Гнеденко, О.Дубинчук, Ю.Колягін,

Т.Крилова, О.Маркушевич, А.Мишкіс, Г.Морозов, І.Тесленко, В.Фірсов, В.Швець), але в основному їх увага була зосереджена на шкільному курсі математики і значно менше уваги приділялося вищій школі. Відомі нам роботи (Л.Батунер, Г.Лосилевич, П.Лебедев, М.Позін, В.Стреляев та ін.) мають загальну технічну спрямованість і не відображають специфіки конкретних напрямків та спеціальностей або стосуються спеціальних дисциплін. Проблеми, пов'язані з методикою навчання математики у вищій школі, відображені в роботах Т.Крилової, Л.Новицької, Л.Панченко, О.Семенихіної, О.Фомкіної та ін. [2]. Вважаємо, що підготовка фахівців нематематичних спеціальностей має свою яскраво виражену специфіку. Кожна ланка навчального процесу має бути підпорядкована підготовці справжнього фахівця. Кожний фахівець повинен розуміти чимало складних технологічних процесів сучасного виробництва, володіти великою кількістю інформації [1].

Мета статті полягала у розкритті методичних прийомів навчання студентів вищої математики і фізики, які забезпечують прикладну і професійну спрямованість студентів нематематичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Для успішної реалізації принципу професійної спрямованості навчання зміст курсу фізико-математичної підготовки має бути чітко структурованим за цілями [1; 2]. У системі підготовки майбутніх спеціалістів (економістів, біологів, хіміків, географів) вивчення розділів та тем курсу має по можливості слідувати наступній схемі: 1) задачі, що приводять до понять, 2) теоретичний виклад матеріалу, 3) коментарі та інтерпретації фактів, 4) прикладні аспекти теми (застосування) [3].

З нашої точки зору орієнтація змісту навчання на формування якостей професійної спрямованості особистості досягатиметься за рахунок конструювання у змісті викладання вищої математики і фізики системи професійно спрямованих задач. Під професійно спрямованою задачею ми будемо розуміти фізико-математичні прикладні задачі, які є носієм навчальної інформації, а процес їх розв'язування орієнтований на організацію навчальної фізико-математичної діяльності студентів, що сприяє їх мотивації до майбутньої професії.

Наведемо приклади задач з урахуванням профе-

сійної спрямованості для студентів нематематичних спеціальностей.

Так, з лінійної алгебри для студентів-економістів доречною буде наступна задача.

Задача 1. Підприємство випускає продукцію двох видів, використовуючи при цьому сировину трьох типів. Витрати сировини на виробництво продукції задаються матрицею

$$S = (S_{ij}) = \begin{pmatrix} 5 & 4 \\ 3 & 1 \\ 2 & 3 \end{pmatrix},$$

де S_{ij} – кількість одиниць сировини i – того типу, що використовується на виготовлення одиниці продукції j – того виду. План щоденного випуску продукції передбачає 90 одиниць продукції першого виду і 120 одиниць продукції другого виду. Вартість одиниці кожного типу сировини відповідно дорівнює 8, 5 і 10 грн. од. Визначити загальні витрати сировини V , необхідної для щоденного випуску продукції, а також загальну вартість C цієї сировини.

Розв'язання: Запишемо план випуску продукції у вигляді матриці

$$P = \begin{pmatrix} 90 \\ 120 \end{pmatrix}$$

Тоді загальні витрати сировини планового випуску продукції можна знайти як добуток матриці S і P , тобто:

$$V = SP = \begin{pmatrix} 5 & 4 \\ 3 & 1 \\ 2 & 3 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 90 \\ 120 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 5 \cdot 90 + 4 \cdot 120 \\ 3 \cdot 90 + 1 \cdot 120 \\ 2 \cdot 90 + 3 \cdot 120 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 930 \\ 390 \\ 540 \end{pmatrix}.$$

Отже, для щоденного випуску продукції використовується 930, 390 і 540 одиниць сировини першого, другого та третього типів відповідно. Знайдемо вартість одиниці кожного типу сировини матрицею $Q = (8 \ 5 \ 10)$. Тоді загальна вартість сировини:

$$\begin{aligned} C &= QV = (8 \ 5 \ 10) \begin{pmatrix} 930 \\ 390 \\ 540 \end{pmatrix} \\ &= (8 \cdot 930 \ 5 \cdot 390 \ 10 \cdot 540) \\ &= (14700). \end{aligned}$$

Зауважимо, що застосування матриць в цій задачі привело до унаочнення, спрощення і компактності обчислень.

Розглянемо деякі задачі прикладного змісту з теорії ймовірностей та математичної статистики.

Задача 2. Коефіцієнти використання робочого часу двох комбайнів відповідно дорівнюють 0,8 і 0,6. Вважаючи, що зупинки у роботі кожного комбайна виникають випадково і незалежно один від одного, знайти відно- сний час роботи обох комбайнів.

Задача 3. На фермі для крупної рогатої худоби працюють два транспортери. Ймовірність безпере- бійної роботи протягом зимових місяців для першо- го транспортера дорівнює 0,9, для другого - 0,8. Зна- йти ймовір- ність того, що протягом зимових місяців працювати буде: 1) тільки один транспортер; 2) хоча б один транспортер.

Задача 4. Ймовірність того, що зерно пшениці проросте становить 95%. Яка ймовірність того, що з посіяних 400 зерен проросте не менше 350?

Задача 5. У лабораторії знаходяться десять кро- ликів, з них носіїв вірусу В1 - три, а носіїв вірусу В2 - сім. Навмання взято два кролики. Яка ймовірність того, що обидва кролики є носіями вірусу В1?

Задача 6. Випадкова величина X – маса одного

зерна є нормально розподіленою. Математичне спо- дівання маси зерна дорівнює 0,18 г. Сре- днє квадра- тичне відхилення становить 0,05 г. Гарні сходи дають зерна, ма- са яких більша за 0,15 г. Знайти: а) процент насіння, маса якого більша за 0,15 г; б) величину, яку з ймовірністю 0,95 не перевищить маса відібраного зерна.

Проблемним, на нашу думку, є якісне засвоєння фізико-математичних наук для студентів нематематич- них спеціальностей, де потрібно сформулювати вміння розв'язувати задачі, провести спостереження чи екс- перимент будь-якому природодосліднику. У випадку, коли навчальним планом не передбачено проведення лабораторної роботи (в межах курсу) зростає значу- щість теоретичної частини навчального матеріалу, в такому випадку слід зазначити, що студент у майбут- ньому, не зможе набуті знання використати в прак- тиці. Опитування, або контроль знань зводиться до перевірки того, що студент може переказати з по- чутого ним матеріалу.

Важливою складовою підготовки студентів є са- мостійна робота. Та попри все завжди викликає труд- нощі самостійне розв'язування задач. Незважаючи на це, від студентів очікується здатність кількісно- го опису складних біологічних та хімічних явищ на основі точних експериментів, застосування точних і чутливих методів досліджень, на вміння оцінити па- раметри і вірно використати їх для побудови фізич- них і математичних моделей досліджуваних об'єктів.

Варто відмітити, що не дивлячись на велику кіль- кість методичних розробок з фізики для активізації пізнавальної діяльності студентів, на жаль, не всі вони придатні для студентів інших спеціальностей. У той час, як студент-фізик охоче виконуватиме екс- перименти та проводитиме вимірювання, студент не- фізичних спеціальностей у випадку невдач, швидко відлучиться від роботи. Найбільш ефективними, як показує досвід, є інтерактивні методи навчання, але за браком часу вони використовуються рідко. Вима- гаючи додаткової підготовки від студента та від ви- кладача, їх використання може завадити вивченню запланованого матеріалу. У ході вивчення квантової фізики цікавими і актуальними є питання лазерної техніки, фотоелектроніки, прискорювачів, проте за браком часу вони вивчаються поверхнево. Вивчен- ня питань оптики є важливим для фахівців різних спеціальностей і не лише для розширення їх світо- гляду. Визначення показника заломлення плоскопа- ралельної пластинки за допомогою мікроскопа та визначення фокусних відстаней лінз, чи визначення показника заломлення рідин і газів. Адже саме по- казник заломлення чутливий фізичний параметр і дає інформацію про зміну складу речовин. Наведемо деякі задачі з фізики, які актуальні для студентів різ- них спеціальностей [4-5].

Задача 7. Деяка кількість водню перебуває при температурі $T_1 = 200$ К і тиску $p_1 = 3$ мм.рт.ст. Газ на- грівають до температури $T_2 = 10000$ К, при якій мо- лекули водню практично цілком розпадаються на атоми. Визначити тиск газу, якщо об'єм і маси зали- шаються без змін.

Розв'язання: Маса газу $m = m_n$ і його молекуляр- на вага $\mu = m_n N$, m_n – де маса однієї молекули, n – чис- ло молекул у даному об'ємі і N – число Авогадро.

Підставивши значення m і μ в рівняння стану

$$pV = \frac{m}{\mu} RT \text{ знаходимо } p = \frac{n RT}{N V}$$

тобто при інших однакових умовах тиск пропорціональний числу частинок n . У нашому випадку, якби молекули не розпадались, то за законом

Шарля про температуру T_2 тиск дорівнював би

$p_2 = \frac{p_1 T_2}{T_1}$ Внаслідок розпаду кожної молекули водню на два атоми повне число частинок збільшується у два рази. Тому при температурі T_2 тиск дорівнюватиме

$$p_2 = 2p_1 = \frac{2 p_1 T_2}{T_1} = 4 \times 10^4 \text{ Н/м}^2$$

Задача 8. Визначити силу, що виникає у двоголовому м'язі ліктьового суглоба, коли людина тримає в руці куб масою 10 кг. Точка приєднання біцепса до кістки знаходиться на відстані 3 см від ліктя. Відстань від ліктя до центра мас руки 14 см, а до центра мас куба 30 см. Маса системи «рука-кисть» 2 кг.

Задача 9. Розрахувати відносне видовження скелетного м'яза за 3 хвилини під дією сили 6,3 Н, якщо площа поперечного перерізу м'яза $0,8 \times 10^{-6} \text{ м}^2$, а його в'язкість $\eta = 1,25 \text{ г/(см} \cdot \text{с)}$. Припустити, що механічні властивості м'яза повністю описуються моделлю в'язкого елемента

Задача 10. Чому дорівнює ефективний модуль пружності стінки грудної аорти, якщо відношення радіуса просвіту судини до товщини її стінки дорівнює 5. Відомо, що при зміні тиску всередині аорти від 13,3 кПа до 16 кПа площа поперечного перерізу судини збільшується від 6,16 см² до 6,2 см².

Задача 11. У результаті ядерної реакції ${}^7_3\text{Li} + {}^1_1\text{H} \rightarrow {}^8_4\text{Be} + {}^1_0\text{n}$

- Поглинається більше 4 MeV.
- Поглинається менше 4 MeV.
- Виділяється менше 17 MeV.
- Виділяється більше 18 MeV.

Задача 12. Шум на вулиці відповідає рівню гучності $E_1 = 70$ фон, крику відповідає гучність $E_2 = 80$ фон. Який буде рівень гучності звуку, що отриманий унаслідок додавання крику та шуму вулиці?

Значення частоти звуку $\nu = 1 \text{ кГц}$.

Розв'язання: Нехай гучності E_1 відповідає інтенсивність I_1 , а гучності E_2 – інтенсивність I_2 . Оскільки частота звуків $\nu = 1000 \text{ Гц}$, шкали гучності E та рівня інтенсивності I збігаються.

Згідно з цим запишемо

$$\begin{cases} I_1 = I_0 10^{0,1E_1} \\ I_2 = I_0 10^{0,1E_2} \end{cases} \quad \begin{cases} I_1 = 10^{-12} \times 10^7 = 10^{-5} \\ I_2 = 10^{-12} \times 10^8 = 10^{-4} \end{cases}$$

Загальна інтенсивність дорівнюватиме сумі цих двох величин:

$$I = I_1 + I_2 = 1,1 \times 10^{-4} \text{ (Вт/м}^2\text{)}.$$

Шукану гучність знаходимо за формулою:

$$E = 10 \lg \frac{I}{I_0} = 80,4 \text{ (фон)}$$

Висновки. Розглянуто приклади фізико-математичних задач, спрямованих на оптимізацію професійного спрямування студентів нематематичних спеціальностей. Проаналізовані дослідження показують важливу роль цих завдань для формування дипломованого спеціаліста, чи то інженера, економіста, біолога, хіміка чи географа. Вважаємо, що обсяг і складність навчальної роботи з студентами має плануватися з урахуванням професійної спрямованості курсу. Наведені фізико-математичні задачі, на нашу думку, можуть привернути увагу студентів, сприяти їх професійній спрямованості і підвищувати інтерес до обраної спеціальності. У процесі розв'язування задач розвивається логічне мислення студентів й одночасно формується загальний світогляд природодослідника. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із створенням системи професійно-орієнтованих задач з вищої математики і фізики для студентів нематематичних спеціальностей.

Список використаної літератури

- Главатських І.М. Експериментальна перевірка ефективності реалізації принципу професійної спрямованості навчання математики майбутніх інженерів-педагогів / І.М.Главатських // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 17. – С. 54-61.
- Главатських І.М. Професійна спрямованість математичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. М. Главатських; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 24 с.
- Працьовитий М.В. Про засоби поліпшення математичної освіти інженерно-педагогічних кадрів / М.В.Працьовитий, І.М.Главатських // Матеріали конференції «Управління якістю професійної освіти» (Артемівськ, 24- 27.10.2004 р.). – Артемівськ, 2004 – С. 234-241.
- Збірник різнорівневих завдань для державної підсумкової атестації з фізики. – Харків. «Гімназія», 2007. – 80с.
- Збірник задач з фізики з прикладами розв'язання: навч. посіб.: у 2 ч. Частина 1. Механіка. Термодинаміка. Електростатика: / Я.О.Ляшенко, О.В.Хоменко. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Дзямко Вікторія

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри математики і інформатики

Закарпатський венгерський інститут ім. Ференца Ракоці II, г.Берегово, Україна

Месарош Лівія

кандидат фізико-математических наук

доцент кафедри математики і інформатики

Закарпатський венгерський інститут ім. Ференца Ракоці II, г.Берегово, Україна

ПРОФЕСИОНАЛЬНА НАПРАВЛЕНІСТЬ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрыты методические приемы обучения высшей математики и физики студентов нематематических специальностей. Без фундаментальной физико-математической подготовки невозможно современное качественное экономическое, техническое, инженерное, биологическое, химическое образование. На примере решения задач профессионально-ориентированного содержания, приведены

способы реализации прикладной и профессиональной направленности физико-математического курса для будущих специалистов-нематематиков.

Ключевые слова: Профессиональная направленность, физико-математические науки, методика обучения, решение задач, нематематические специальности.

Dzyamko Victoria

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Department of Mathematics and Informatics Sciences
Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II
Berehovo, Ukraine

Mesarosh Livia

Candidate of Physical-Mathematical Sciences, Ph.D.
Department of Mathematics and Informatics Sciences
Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II
Berehovo, Ukraine

PROFESSIONALLY DIRECTED PHYSICAL-MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS OF NON-MATHEMATICAL SPECIALTIES

The article considers the methodical approaches towards teaching higher mathematics and physics to students of non-mathematical specialties. The aim of the article is to reveal methodological approaches of teaching non-mathematical specialties students the higher mathematics and physics of applied and professional character. To achieve the aim of the article the following tasks have been defined: 1) to analyze the state of the problem in the methodological literature, as well as in the practice of training specialists in the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoci II; 2) to analyze branch standards, educational and professional programmes, educational qualifications, curricula on the higher mathematics and physics in order to identify interdisciplinary connections; 3) to determine the place, role and significance of mathematics and physics, physical and mathematical methods when solving professional problems by specialists of the profile; 4) to identify ways and methods for implementing the applied and professionally directed character of physical and mathematical course for future professionals – non-mathematicians; 5) to improve the appropriate methods, forms and means of realization of professional direction in the educational process.

Key words: professional direction, physical and mathematical sciences, teaching methods, solving of tasks, non-mathematicians.

УДК 378.096.159.923.2:61

Добровольська Катерина В'ячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри біофізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
м.Вінниця, Україна

Мисловська Світлана Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри біофізики, медичної апаратури та інформатики
Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова
м.Вінниця, Україна

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ ТА КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЇ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

В статті з'ясовані особливості формування професійної самосвідомості майбутніх лікарів у процесі підготовки їх у медичному ВНЗ, проаналізовано результати експериментальної перевірки їх ефективності. Розкрито зміст методики психолого-педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів медичного ВНЗ. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел визначено чинники, що впливають на професійне самовизначення майбутніх лікарів на етапі їх навчання у вищому навчальному закладі. Розкрито зміст використання методики незавершених речень, актуальних уявлень студентів про свою майбутню професію за допомогою методики «Асоціативний ореол професії» Є. Климова.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, професійна самосвідомість, підготовка майбутніх лікарів.

Вступ. Успішність професійного самовизначення майбутніх фахівців залежить від впливу низки чинників як психологічного, так і соціального характеру, оскільки професійне самовизначення, будучи складовою загального процесу самовизначення, тісно пов'язане з соціалізацією особистості [8]. Основним видом навчання студентів є оволодіння системою знань про зміст та структуру майбутньої професії.

Вивчення психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх медичних працівників передбачає також аналіз впливу особистісних детермінант на процес усвідомлення себе в медичному соціально-професійному середовищі. Це, у свою чергу, вимагає включення в аналіз професійного самовизначення рушійних сил, джерел активності особистості (її потреб, мотивів, установок), а також реальних дій і вчинків. Самовизначення – це не просто акт прийняття рішення або усвідомлення себе. «Професійне самовизначення – діяльність людини, що набуває того чи іншого змісту залежно від етапу її розвитку як суб'єкта праці», а «зміст, – це, передусім, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе і свого місця в системі ділових міжлюдських стосунків» [4, с.40]. Тому професійне самовизначення необхідно розглядати не лише як процес розвитку самосвідомості, що має свої внутрішні механізми, але й як особливий вид активності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що питання становлення професійної самосвідомості фахівців різного профілю привертало увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів. Однак більшість виконаних досліджень стосується соціономічних професій – головним чином педагогів і психологів. Діяльність лікаря є однією з найскладніших за функціями і характером. Аналіз її особливостей, специфіки, професіоналізму представлено у працях присвячених як загальним проблемам медичної освіти (В.Аверін, Т.Бухаріна, З.Кунцевич, І.Косирев), так і питанням особистісно-професійного розвитку лікарів (Л.Алексеева, А.Васюк, І.Гурвич, М.Жукова, В.Зайцева, С.Тихолаз, Б.Ясько). Варто зазначити, що проблема розвитку професійної самосвідомості майбутнього медика вивчена недостатньо. М.Жукова вивчала самосвідомість як чинник успіш-

ної діяльності лікаря. А.Васюк досліджував особливості самовідношення лікарів залежно від їх стажу [3]. Як відзначають Г.Абрамова і Ю.Юдичиць, різноманітність професійних ситуацій у медичній діяльності переводить моральні моделі поведінки лікаря в категорію об'єктивної необхідності для медичної професії [1]. Зміст професійної самосвідомості практикуючих лікарів хірургічного профілю розкрито в докторській дисертації Т.Миронової [7].

Мета статті полягає у визначенні особливостей формування та розкритті поняття «самосвідомості» майбутніх лікарів у процесі їх підготовки у медичному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для категорії «професійна самосвідомість» родовим є поняття «самосвідомість особистості», тому у процесі формування професійної самосвідомості студентів, необхідно спиратися на загальні характеристики і властивості самосвідомості особистості. Слово «свідомість» означає причетність до знання. Відповідно, професійна свідомість – це причетність до професійного знання, розуміння основ професії. К.Абульханова зазначає: «У свідомості однієї особистості «абстрактні» – теоретичні знання можуть бути представлені у впорядкованій, стрункій системі, утворюючи те, що називається «тезаурусом». Часто незатребувані в житті знання постійно «забуваються», перетворюються на досить розпливчасті уявлення. Це свідчить про те, що навіть отримані на основі інтелектуальних інтересів знання «переводяться» в контексти життя, професії, тобто стають відносними до суб'єкта» [2, с.81].

Як вважає А.Маркова, професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей [6]. У професійній самосвідомості відображаються основи професійного світогляду, суб'єктивної концепції професійної діяльності, усвідомлення професійно значущих якостей, порівняння себе з деяким абстрактним ідеалом або конкретним колегою; знання оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінка суб'єктом своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення до себе. На думку А.Маркової, у професіоналів, що мають сформовану професійну

самосвідомість, підвищується ефективність роботи, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації, підвищується упевненість у собі [6].

Конструювання «образу професії» має визначальне значення для становлення ідентичності професіонала, оскільки саме через «призму» професії індивід розглядає індивідуальні особливості представників цієї професійної групи, порівнюючи з ними власні якості та здібності. Образи «типового професіонала», «ідеалу професіонала» і «себе як професіонала» є наслідком такого аналізу індивідуальності. У свою чергу, динаміка уявлень про особливості професійної діяльності та спілкування передбачає зміни у відповідних професійних образах.

З метою аналізу динаміки уявлень студентів про професію лікаря на різних етапах професійного навчання було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 98 студентів Вінницького національного медичного університету імені М.Пирогова (з 1 по 6 курс навчання). Зміст актуальних уявлень студентів про свою майбутню професію вивчався за допомогою методики «Асоціативний ореол професії» Є. Клімова [5, с.12]. Студентам пропонувалося самостійно записати професії, які асоціативно пов'язані з професією «лікар» і пояснити, за якими ознаками проявляється спорідненість, асоціативний зв'язок між цими професіями. Отримані результати презентують асоціативний ореол професії «лікар», який є специфічним за своїм змістом і кількістю асоціацій для кожного курсу.

Аналіз використовуваних студентами критеріїв спорідненості професії лікаря з іншими професіями здійснювався за п'ятьма критеріями:

- загальні ознаки професії (допомога людям, комунікація, робота з людьми, зменшення страждань, допомога у збереженні здоров'я, втручання в особисту сферу людини, соціальна значущість, економічний статус тощо);
- ознаки суб'єкта професійної діяльності (доброта, чуйність, витримка, інтелект, аналітичний розум, товариськість, толерантність, уміння зрозуміти іншого, умінню співпереживати, «рятувальник», «знавець людини», «цілитель» тощо);
- ознаки об'єкта професійної діяльності (людина як об'єкт праці, неприємні люди, люди похилого віку, тощо);
- операційні ознаки (етапи роботи, збір аналізів, діагностичні процедури лікування, профілактика, реабілітація, відновлення психічних функцій, формування корисних навичок, тощо);
- етичні ознаки («не зашкодь», професійна таємниця, клятва Гіппократа, захист інтересів пацієнта,

повага до людини, тощо).

Загальна тенденція розвитку уявлень майбутніх медичних працівників про професію, така: під час первинного включення студентів у навчально-професійне середовище відбувається розширення обсягу асоціативного ореолу професій, тобто студенти виокремлюють багато інших професій, що мають спільні ознаки з професією лікаря, проте у міру освоєння спеціальності цей перелік зменшується. Очевидно, зниження кількості асоціацій з медичною професією є наслідком кращого усвідомлення студентами змісту професійної діяльності та її якісних особливостей, які визначають специфіку і неповторність професійних функцій. Так, на 2 курсі навчання спостерігається збільшення кількості асоціацій, що відображають загальні ознаки професії, ознаки суб'єкта професійної діяльності й етичні ознаки професії. Водночас, у студентів старших курсів асоціативний ореол професії містить вже всі можливі ознаки спорідненості професії. Значним є переважанням ознак суб'єкта професійної діяльності і операційних ознак професії. Це свідчить про те, що у міру професійного навчання відбувається поглиблення уявлення студентів про медичну професію, диференціація істотних її ознак, виділення операційного аспекту. Водночас, навіть до закінчення навчання не відбувається статистично значущого розширення уявлень про об'єкт праці.

Для з'ясування динаміки професійних уявлень ми використовували також методику незакінчених речень. Студентам пропонувалося закінчити фразу «Моя майбутня професія для мене...». Аналіз результатів свідчить, що студенти початкових курсів сприймають майбутню професійну діяльність, як віддалене майбутнє, яке наступить не скоро. Студентами старших курсів, на відміну від початкових, сформовано погляд на професію як спосіб особистісної самореалізації та спосіб особистісного росту.

Висновки. Отримані під час дослідження результати дають підстави зробити висновок, що за навчання у медичному ВНЗ відбувається статистично значуще розширення уявлень студентів про професію лікаря за усіма групами характеристик професії. При цьому найбільшою мірою усвідомлюються соціально-економічні і операційно-технічні аспекти професії. Уявлення студентів про психологічний супровід професійної діяльності і спілкування розширюються значно менше. Це свідчить про те, що без спеціального педагогічного керівництва професіоналізація самосвідомості студентів відбувається уповільнено. Аналіз результатів, отриманих за допомогою методики незавершених речень, допоміг виявити не лише уявлення студентів про своє професійне майбутнє, але й емоційно-ціннісне ставлення до нього.

Список використаної літератури

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине / Г.С.Абрамова, Ю.А.Юдич. – М., ЛПА «Кафедра-М», 1998.- 272 с.
2. Абульханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К.А.Абульханова // Мир психолог – 2006. – № 2 (46). – С. 80-95.
3. Васюк А.Г. Психологические особенности профессионального становления врача: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.11 «Психология личности»; 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Г. Васюк. – М., 1993. – 25 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону. – 1996. – 512 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: «Знание», 1996. – 308 с.
7. Миронова Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология» / Т.Л.Миронова. – М., 1999. – 44 с.
8. Цветкова Н.А. Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / Наталья Афанасьевна Цветкова. – М., 2000. – 196.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 15.10.2017 р.

Добровольская Екатерина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры биофизики, медицинской аппаратуры и информатики Винницкий национальный
медицинский университет им.Н.И. Пирогова
г.Винница, Украина

Мысловская Светлана

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры биофизики, медицинской аппаратуры и информатики Винницкий национальный
медицинский университет им.Н.И. Пирогова
г.Винница, Украина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ
У БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ**

В статье определены особенности формирования профессионального самосознания будущих врачей в процессе подготовки их в медицинском высшем учебном заведении, проанализировано результаты экспериментальной проверки их эффективности. Раскрыто содержание методики педагогической поддержки развития личностной зрелости студентов медицинского вуза. На основании анализа психолого-педагогических источников определено факторы, которые влияют на профессиональное самосознание будущих врачей в процессе их обучения в высшем учебном заведении. Раскрыто содержание использования методики незаконченных предложений, актуальных представлений студентов о своей будущей профессии с помощью методики «Ассоциативный ореол профессии» Е. Климова.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, подготовка будущих врачей.

Dobrovolska Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Biophysics, Medical Equipment and Informatics
Vinnytsya National Medical University named after M.Pirogov
Vinnytsya, Ukraine

Myslovska Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Biophysics, Medical Equipment and Informatics
Vinnytsya National Medical University named after M.Pirogov
Vinnytsya, Ukraine

**PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION AND CONSTRUCTION OF THE IMAGE OF THE
PROFESSION IN FUTURE DOCTORS**

In the article features of formation of professional self-consciousness of future doctors are considered in the process of their preparation in medical higher educational institution, the results of experimental verification of their effectiveness are analyzed. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources that affect the professional self-awareness of future doctors in the process of their education in higher education. The analysis of the results obtained using the method of unfinished sentences helped to reveal not only the students' perceptions of their professional future, but also emotions, and their personal and value attitude towards him.

In the article it is shown that during the study of students at the institute there are some positive tendencies in the development of their professional self-awareness: the volume and level of adequacy of professional representations increases, self-evaluation of professional qualities rises. At the same time, the professional self-awareness of most students is at an average level and is not sufficiently related to the specifics of future activities. For many students, typical deformations of professional self-consciousness: diffuse I-concept, inadequate understanding of the level of development in their professionally important qualities, inadequately overstated or underestimated professional self-esteem, uncertainty of professional plans.

Key words: self-determination, professional self-determination, professional identity, training of future health professionals.

УДК 378.016:376

Долинний Юрій Олексійович
кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного
університету імені О. Довженка
м.Глухів, Україна

ДІТИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ОБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто поняття дитини з обмеженими фізичними можливостями вітчизняними та іноземними фахівцями спеціальної, корекційної, соціальної педагогіки. Приведено класифікацію особливостей дітей з різними формами обмеження в розвитку. Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не можуть залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей.

Ключові слова: дитина, обмежені фізичні можливості, фізична реабілітація, фізичне виховання, фахівці, професійна підготовка.

Вступ. Здоров'я населення України в останнє десятиліття має стійку тенденцію до погіршення. В останні роки значно зростає кількість дітей з обмеженими фізичними можливостями, які впродовж усього життя потребують державної допомоги. За даними ЮНЕСКО, ще у 1977 році в цілому світі визначалося біля 450 млн. людей з обмеженими життєдіяльністю, у 1983 році цей показник значно збільшився до 514 млн. та на початку третього тисячоліття наблизився до 680 млн. Обмеження життєдіяльності визначається повною або частковою втратою здатності чи можливості до самообслуговування, самостійного пересування, орієнтації, спілкування, навчання, контролювання своєї поведінки, а також значним обмеженням обсягу трудової діяльності [10].

Сучасний соціум досить потребує висококваліфікованих, компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно відновлюють стан здоров'я дорослих і дітей. В цьому відношенні базисними цінностями особистості людини, яку реабілітують, завжди лишається її особистісний розвиток, максимальне відновлення тілесного, душевного і морального здоров'я яке було у індивіда порушене через будь-які (часом драматичні) обставини. Життєвий досвід, практика фізичного виховання та спорту сприяють комплексній реалізації проблеми реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями, освіти, виховання, формуванню позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив вивчити значний досвід з теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищій школі. Зокрема, такі її аспекти: професійна підготовка майбутніх фахівців (Ю.Бойчук, О.Дубасенюк, М.Євтух, В.Наумчук,

В.Ягупов й інші); професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (Т.Бугеря, Л.Волошко, А.Герцик, М.Дутчак, Р.Карпюк, Т.Круцевич, Р.Клопов, А.Конох, О.Куц, В.Платонов, Є.Пристапа, О.Тимошенко, Б.Шиян, Ю.Шкретій); реалізація принципу неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кукса, С.Сисоєва, Л.Сущенко й інші); проблему дітей з обмеженими фізичними можливостями та корекційну роботу з такими дітьми розглядали І.Бех, В.Бондар, В.Засенко, Д.Лубовський, О.Гузій, О.Куц, Є.Мастюкова, Г.Мерсіянова, Є.Соботович, Л.Фомічова, О.Хохліна, М.Ярмаченко; особливості реабілітаційної роботи засобами фізичної реабілітації з людьми, що мають обмеження в розвитку, досліджували І.Башкін, Т.Бойчук, О.Вацеба, А.Вовканич, Т.Д'яченко, Ю.Ляной, О.Марченко, В.Мухін; особливості навчання та майбутньої життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями опрацьовували І.Дмитрієва, В.Золотоверх, С.Конопляста, В.Ляшенко, Н.Мирошниченко, Л.Одинченко, В.Тарасун, Д.Шульженко); соціально-педагогічному захисту дитинства в Україні на державному, регіональному та місцевому рівнях присвятили свої роботи В.Алфімов, Л.Волинець, О.Бондаренко, І.Зверева, О.Зінченко, В.Зінченко, Л.Міщик.

Мета статті. Розглянути поняття та класифікацію дитини з обмеженими фізичними можливостями як об'єкт професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній літературі вітчизняними та зарубіжними вченими з різних точок зору представлено поняття «дитина з обмеженими можливостями в розвитку» (В.Бондар, Т.Егорова, Н.Кисельова, Г.Коберник, В.Лапшин, І.Левченко, С.Нарзулаєв, В.Павлухіна, Г.Попов, Б.Пузанов, В.Синьов).

Провідні вчені у галузі дефектології В.Синьов і Г.Коберник розкривають поняття «дитина з обмеженими можливостями» як «... дитина, у якої порушено нормальний перебіг загального розвитку. Таке порушення розвитку в дитини може бути спричинено тільки за наявності фізичного, інтелектуального або психічного дефекту» [8].

С.Нарзулаєв, В.Павлухіна, Г.Попов висловлюють свою думку, що «діти з обмеженими можливостями» – це «... діти, які мають численні відхилення психічного або фізичного типу, які обумовлюють порушен-

ня загального розвитку, перешкоджаючи дітям вести повноцінне життя» [7].

Т.Сторова в своїх роботах розглядає «дитину з обмеженими можливостями» як дитину, яка має значні відхилення від нормального психічного або фізичного розвитку, що утворилися внаслідок пологів або придбаних дефектів. Такі діти потребують спеціальних умов навчання та виховання [2].

І.Левченко, Н.Кисельова вказують у своїх роботах, що «діти з обмеженими можливостями» – це «...діти, у яких внаслідок уроджених недоліків або придбаного внаслідок життєдіяльності органічного ураження сенсорних органів опорно-рухового апарату або центральної нервової системи розвитку має відхилення від норми. У деяких випадках порушення розвитку може виникати внаслідок мікросоціальних і середовищних причин, не пов'язаних з патологією аналізаторів або центральною нервовою системою [4].

Понятійно-термінологічний словник за редакцією В.Бондар пропонує таке визначення: «... дитина з обмеженими можливостями» – це дитина, яка має суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами, і потребує спеціальних умов навчання й виховання» [10, с.25-26].

Н.Назарєва розкриває поняття «дитина з обмеженими можливостями» як людини, яка має функціональні обмеження, нездатна до якоїсь діяльності в результаті захворювання, відхилень або вад розвитку, нетипового стану здоров'я внаслідок неадаптованості зовнішнього середовища до особливих потреб індивіда через негативні стереотипи, забобони, що виділяють нетипових людей у соціально-культурній системі. «Про недолік, відхилення в розвитку можна говорити там і тоді, де й коли виникає невідповідність можливостей дитини, ... тобто коли в наявності обмеження соціальних можливостей» [9, с.13-14].

В.Лапшин, Б.Пузанов розглядають «дитину з обмеженими можливостями», як дитину, у якої визначені різні форми порушення онтогенезу, тобто розвитку індивіда відбувається всупереч розвитку виду (філогенезу) [3].

При всьому тому діти з обмеженими фізичними можливостями – це складова нашої держави. Такі діти мають всі права, як і здорові діти. У міру своїх фізичних уразень і особистих інтересів і схильностей вони можуть навчатися, отримувати професійну освіту та в майбутньому приносити свою помірну користь суспільству та державі. Демократичний розвиток України, соціальний напрям держави на допомогу людям з обмеженими фізичними можливостями передбачає низку комплексів і заходів реабілітаційної роботи з такими людьми.

Виходячи з актуальності реабілітаційної роботи та педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, метою такої роботи є вивчення класифікації дітей з обмеженими можливостями та висловлювання українських педагогів у цьому напрямку. Така класифікація особливостей дітей з різними формами обмежених можливостей допоможе вибрати ефективні методи роботи з дітьми з різними відхиленнями у розвитку та вивчити педагогічний досвід провідних педагогів України. У спеціальній вітчизняній та іноземній літературі представлені різні види класифікацій «дитини з обмеженими можливостями» (Т.Власова, В.Липа, А.Маллер, М.Певзнер).

За класифікацією В.Лапшина, Б.Пузанова, «діти з обмеженими можливостями» мають такі порушення в розвитку: – з порушенням слуху (глухі, ті, що слабочують і пізно оглухлі); – діти з порушенням

зору (сліпі, ті, що слабо бачать); – діти з порушенням мови (логопати); – діти з порушенням опорно-рухового апарату; – діти з розумовою відсталістю; – діти з затримкою психічного розвитку; – діти з порушенням поведінки; – діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, з так званими складними дефектами (сліпоглухонімі, глухі або сліпі діти з розумовою відсталістю) [3].

В.Бондар поділяє «дітей з обмеженими можливостями» на такі обмеження в розвитку: – з вадами слуху (глухі, ті, що слабочують, оглухлі); – з вадами зору (сліпі, ті, що слабо бачать, осліплі); – з вадами інтелекту (розумово відсталі з затримкою психічного розвитку); – діти з мовленнєвими вадами; – з порушеннями опорно-рухового апарату; – зі складною структурою порушень (розумово відсталі глухі та ті, що слабочують, глухі та ті, що слабо бачать, сліпоглухонімі й ін.) [10].

За класифікацією А.Маллера «дітей з обмеженими можливостями» можливо поділити на такі категорії: – глухі; – ті, що слабочують; – ті, що пізно оглухлі; – незрячі; – слабо зрячі; – людина з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; – людина з порушеннями емоційно-вольової сфери; – людина з порушеннями інтелекту; – людина з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; – людина з затримкою психічного розвитку; – людина з тяжким порушенням мови; – людина зі складним недоліком розвитку [6].

В.Липа дає таку класифікацію дітей з вадами психофізичного розвитку: – розумово відсталі; – із затримкою психічного розвитку; – з порушеннями слуху, зору, мовлення; – з порушеннями опорно-рухового апарату; – з порушеннями спілкування та поведінки; – зі складним (комбінованим) дефектом [5].

Т.Власова та М.Певзнер дають свою класифікацію дітей з вадами психофізичного розвитку: – із сенсорною неповноцінністю (з порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату та сенсомоторики); – із затримкою психічного розвитку; – із астенічним чи реактивним станом і конфліктним хвилюванням; – з психопатологічними формами поведінки (емоційні порушення поведінки); – з розумовою відсталістю (олігофрени у стані дебільності, імбецильності, ідіотії); – з початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія, істерія та ін.) [1].

Г.Кобернік і В.Синев дають таку класифікацію «дітей з обмеженими можливостями»: – діти із стійкими порушеннями слухової функції; – діти з порушенням зору; – діти із стійкими порушеннями інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи; – діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями; – діти з комплексними розладами; – діти з порушенням опорно-рухового апарату; – діти з затримкою психічного розвитку; – діти з психопатичними формами поведінки [8].

Існує і більш узагальнена класифікація, в основі якої є угруповання зазначених вище категорій порушень відповідно до локалізації порушення у тій чи іншій системі організму: – тілесні (соматичні) порушення (опорно-руховий апарат, хронічні захворювання); сенсорні порушення (слух, зір); – порушення діяльності мозку (розумова відсталість, порушення рухів, психічні та мовні порушення).

В основу класифікації поняття «діти з обмеженими фізичними можливостями» ми вводимо характер порушення, не пов'язаний з порушенням діяльності мозку, відповідно, «діти з обмеженими фізичними можливостями» – це діти, які мають такі відхилення

в розвитку: – з порушенням слуху (глухі, ті, що слабочують і ті, що пізно оглухлі); – з порушенням зору (сліпі, ті, що слабо бачать); – з порушенням мови (логопати); – з порушенням опорно-рухового апарату; – діти зі складним (комбінованим) дефектом, не пов'язаним з порушенням діяльності мозку/

У статті ми не розглядаємо дітей з обмеженими можливостями, які мають психологічні відхилення в розвитку: – розумову відсталість (олігофрени у стані дебільності, імбецильності, ідіотії); – затримку психічного розвитку; – порушення спілкування та поведінки; – складною структурою порушень (розумово відсталі глухі та ті, що слабочують, глухі таті, що слабо бачать, сліпоглухонімі й ін.); – астенічним чи реактивним станом і конфліктним хвилюванням; – психопатоподібними формами поведінки (емоційні порушення поведінки); – початковими проявами психічних захворювань (шизофренія, епілепсія, істерія та ін.); – із стійкими порушеннями інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи/

Значна частина дітей з обмеженими фізичними можливостями, подорослішав, виявляються не підготовленими до життєдіяльності в загальному середовищі. Проте, результати досліджень провідних вчених у галузі педагогіки свідчать про те, що будь-яка людина, що має обмеження в розвитку, може у разі відповідної педагогічної, реабілітаційної та лікувальної діяльності стати повноцінною особистістю, отримати середню та професійну освіту, щоб забезпечувати себе в матеріальному відношенні та бути корисним суспільству. Вчасно та правильно організована педагогічна діяльність з дитиною, що має обмежені фізичні можливості, дає можливість такій дитині налагодити зв'язок із загальним середовищем, зі світом, контакти з однолітками та дорослими, спілкуватися з природою.

Педагогічна діяльність з дітьми з обмеженими фізичними можливостями дає можливість дітям з

вадами в розвитку розкрити свої здібності, талант, виявити свої дарування, розвинути їх, приносити користь суспільству. Дитина з обмеженими фізичними можливостями не пасивний об'єкт реабілітаційної допомоги, а людина, що розвивається та має право на задоволення різнобічних соціальних потреб у пізнанні, спілкуванні, творчості. Багато вітчизняних і зарубіжних вчених розглядали педагогічну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями з урахуванням їх особливостей в розвитку.

Висновки. Фахова підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями залежить від глибокого знання класифікації особливостей дітей з різними формами обмежених можливостей та визначення поняття «дитина з обмеженими можливостями в розвитку». Підготовка в такому напрямку допоможе вибрати ефективні методи роботи з дітьми з різними відхиленнями у розвитку та вивчити педагогічний досвід провідних педагогів України. Щоб подолати негативні тенденції в підготовці дітей з обмеженими можливостями в розвитку до реабілітаційної та педагогічної діяльності, потрібне розроблення нових теоретичних підходів до їх навчання, виховання та організації всієї життєдіяльності, що впливають із глибокого аналізу сучасних проблем спеціальної освіти як в нашій країні, так і за кордоном. Особливе місце в професійній діяльності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими можливостями в розвитку повинно приділяти вивченню особливостей психофізичного розвитку таких дітей. Таке завдання повинно вирішуватися з урахуванням усього комплексу медичних, педагогічних, економічних, соціальних, соціально-психологічних й інших проблем, що стосуються реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими можливостями в розвитку, їх реабілітації та адаптації в соціальному середовищі, навчання і виховання.

Список використаної літератури

1. Власова Т.А. Дети с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. – М.: [б. и.], 1973. – 256 с.
2. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с
3. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А.Лапшин, Б.П.Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
4. Левченко И.Ю., Киселева Н.А., Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 110 с.
5. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие / В.А.Липа. – Донецк : Либідь, 2001. – 328 с.
6. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика – Пресс, 2006. – 284 с.
7. Подвижные игры для детей с ограниченными возможностями: Учебное пособие / Авторы: С.Нарзулаев, В.Павлухина, Г.Попов. – Томск, 2006.-81с.
8. Синьов В.М. Основы дефектологии: навч. посібник/ В.М.Синьов, Г.М.Коберник. – К.: Вища шк., 1994. – 144 с.
9. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2002. – 400 с
10. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник/ за ред. Акад./ В.І.Бондаря. – Луганськ : Альма матер, 2003. – 436 с.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Долинний Юрий

кандидат педагогических наук, доцент

докторант кафедры педагогики и методики технологического образования Глуховского национального педагогического университета имени О.Довженко
г.Глухов, Украина

ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК ОБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТУ К РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

В статье рассмотрено понятие ребёнка с ограниченными физическими возможностями отечественными и иностранными специалистами специальной, коррекционной, социальной педагогики. Приведена

классификация особенностей детей с разными формами нарушений в физическом развитии. Повышенное внимание к этому вопросу большого количества педагогов, психологов, социологов, предопределено тем, что дети с ограниченными физическими возможностями в современном демократическом обществе не могут оставаться в стороне социально-культурных процессов, системы человеческих взаимоотношений и ценностей.

Ключевые слова: ребенок, ограниченные физические возможности, физическая реабилитация, физическое воспитание, специалисты, профессиональная подготовка.

Dolynnyj Yriy

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Doktor-degree Researcher of the Department of Pedagogics and Method of Technological Education of Glukhiv National Pedagogical University named after O.Dovzhenko, Glukviv, Ukraine

CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL ABILITIES AS AN OBJECT OF PROFESSIONAL PREPARING OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TO REHABILITATION WORK

In the article the concept of child with the limited physical abilities is considered taking into account the point of view of home and foreign specialists of special, correctional, social pedagogics. Classification of features of children is provided based on different forms of limitation in the child's development. At present, the training of specialists in physical education and sports, engaged in rehabilitation work with children with disabilities, depends on a deep knowledge of the classification of the characteristics of children with different forms of limited abilities and understanding of the definition of the concept of "child with disabilities". Specialists preparing in this direction will help to choose effective methods of work with children with different developmental deviations and to study pedagogical experience of leading teachers of Ukraine.

Key words: child, limited physical abilities, physical rehabilitation, physical education, specialists, professional training.

УДК 37.013

Дудник Оксана Миколаївна
аспірантка

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Старобільськ, Україна

МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

У поданій статті доведено актуальність зазначеного питання, здійснено аналіз провідних досліджень і публікацій. Обґрунтовано необхідність розробки методичного коментаря до розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім вчителем початкових класів. Представлено методичний коментар, що містить покрокову інструкцію до розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості. Аргументовано вживання деяких авторських тлумачень та умовних визначень.

Ключові слова: педагогічна ситуація, педагогічна задача, педагогічна задача контекстної спрямованості, методичний коментар, майбутній вчитель початкових класів.

Вступ. Існує наукова думка (Н. Кузьміна), що професійно-педагогічна діяльність є постійним процесом розв'язання різного роду педагогічних задач. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти майбутнього вчителя початкових класів стає їх підготовка до якісного розв'язання задач, які найбільш точно моделюють професійну діяльність педагога початкової школи, тобто педагогічних задач контекстної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади теорії та практики розв'язання педагогічних задач розкрито у працях Г. Балла, Н. Бродської, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, М. Левіної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Л. Фрункіна. Питанню підготовки майбутнього вчителя 1-4 класів до розв'язання педагогічних задач значної уваги приділено в роботах Н. Демидової, В. Докучасової, В. Желанової, І. Лавриненця, Ю. Кравченко, О. Маляренко. Сучасні дослідження зазначеного феномену пов'язані з розробкою методики розв'язання педагогічних задач – Ю. Кравченко, І. Мельникова, Н. Дяченко; технології розв'язання педагогічних задач – О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Желанова, Л. Мільто. Провідні положення розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім вчителем початкових класів висвітлено у докторському дослідженні В. Желанової [2]; логіку розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості майбутнім фахівцем початкової ланки розглянуто у наших попередніх студіях [1].

Разом з тим, урахувуючи той факт, що розв'язання педагогічної задачі є складним, багатоглядним процесом, вважаємо за необхідне розробити методичний коментар до алгоритму розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості.

Метою статті є висвітлення авторського методичного коментаря до розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Розроблений алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості [1] деталізуємо у вигляді методичного супроводу, який стане для студентів свого роду покроковою інструкцією до розв'язання педагогічних задач зазначеного типу.

Нами були використані наступні абривіатури: ПС – педагогічна ситуація, ПЗ – педагогічна задача, ПЗКС – педагогічна задача контекстної спрямованості.

Підґрунтям розробки даного методичного коментаря стали дослідження провідних вітчизняних та

зарубіжних вчених в тій чи іншій галузі. Детальний розгляд наукових позицій, на які ми спиралися, плануємо висвітлити у дисертаційній роботі. У межах статті вважаємо за необхідне внести деякі уточнення.

Відомо, що загальноприйнятою є суб'єкт-суб'єктна модель взаємодії вчителя та учнів як рівноправних партнерів навчального процесу. Звідси визначення учасників педагогічної системи як суб'єкту впливу та об'єкту, на який спрямований вплив, є умовним.

Характеризуючи вчителя як учасника педагогічної ситуації, акцентуємо увагу на розгляді його професійно-педагогічних, а також індивідуально-особистісних якостей. Уважаємо, що лише така комплексна характеристика дає можливість говорити про компетентність чи некомпетентність дій педагога.

Зазначимо, що класифікація проблем на „проблема вчителя”, „проблема учня”, „проблема батьків” є авторською. Пояснимо, що наприклад, під „проблемою вчителя” ми розуміємо проблему, що полягає у розбіжності між бажаним та реальним результатами діяльності вчителя. Трактуючи інших видів проблем є аналогічним.

Процес розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, що включає етапи формулювання педагогічної задачі та з'ясування її типу; рефлексія, аналіз проміжного результату педагогічної діяльності, антиципація; генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них; моделювання професійного контексту; аналіз результатів розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості та етап рефлексії більшою мірою відображає специфіку задач даного типу. Методичний коментар, що описує та визначає послідовність дій на вказаних вище етапах, сприяє більш точному розумінню та усвідомленню майбутнім вчителем початкових класів того педагогічного рішення, яке йому необхідно прийняти.

Резюмуючи вище зазначене, можна зробити наступні **висновки**: процес розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості є складним, багатоглядним процесом, що вимагає чіткої послідовності дій й відповідних рекомендацій до їх виконання; ефективність розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості підвищиться за рахунок використання студентами запропонованого методичного коментаря. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на визначення інших чинників, що сприятимуть формуванню у майбутнього вчителя початкової школи навичок якісного розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості різних типів.

МЕТОДИЧНИЙ КОМЕНТАР ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЗКС				
Аналіз ПС як об'єктивного контексту, на фоні якого розгорталася ПЗ				
Тип ПС	Тип ПС стосовно місця розгортання подій		Тип ПС стосовно її учасників	
	• у класі • на шкільному подвір'ї • у сім'ї		• шкільна • сімейна • змішаного характеру	
Аналіз педагогічної системи	Структура педагогічної системи (підсистеми, що її складають)		Спрямованість педагогічної системи	
	„учень-учень”, „учень-дитячий колектив”, „учень-батьки”, „учитель-учень”, „учитель-учні”, „учитель-дитячий колектив”, „учитель-батьки-дитина” та ін.		• позитивний вплив на учасників ПС • негативний вплив на учасників ПС	
Психолого-педагогічна характеристика провідних якостей учасників ПС	Характеристика учасників ситуації залежно від спрямованості педагогічного впливу			
	Суб'єкт (вчитель)		Об'єкт (учень)	
	Професійно-педагогічні якості	Індивідуально-особистісні якості	Вікові особливості	Індивідуальні особливості
	• Ціннісно-смісловне ставлення до учня та професії • Суб'єктно-професійна позиція • Володіння рефлексивно-антипацийними механізмами • Професійні знання та вміння	• Досвід • Функціональні механізми психіки • Типологічні властивості • Емпатійність • Життєва позиція • Соціально-моральна спрямованість	• Соціальна ситуація розвитку • Провідний вид діяльності • Новоутворення • Особливості пізнавальної діяльності • Розвиток емоційно-вольової сфери	• Тип темпераменту • Особливості характеру • Психотип особистості • Особливості поведінки • Загальний фізичний розвиток
	Характеристика взаємини учасників ПС			
	Стиль педагогічного спілкування	Міжособистісні стосунки в колективі		Стиль сімейного виховання
	• Авторитарний • Демократичний • Ліберальний	• Рівень розвитку колективу • Ділові стосунки • Особистісні стосунки		• Потуральний • Змагальний • Розважальний • Запобігливий • Контролюючий • Співчутливий • Гармонійний
Детекція протиріч та проблеми в ПС				
Визначення протиріч як зіткнення певних протилежних компонентів педагогічної системи			Визначення проблеми як розриву між бажаним та фактичним результатами	
• Зовнішні • Універсальні			• „Проблема вчителя” • „Проблема учня” • „Проблема батьків”	
Формулювання ПЗ та з'ясування її типу				
Формулювання ПЗ як результативної мети		З'ясування типу ПЗ стосовно контексту професійної діяльності		Конкретизація результативної мети в проміжних процесуальних цілях
Предметно-професійний контекст		Соціальний контекст		
• Мотиваційний • Смисловий • Рефлексивний		• Перцептивний • Комунікативний		
Рефлексія, аналіз, антиципація проміжного результату педагогічної діяльності				
Фіксація актуального стану педагогічної системи		Усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків		Прогнозування результату розв'язання ПЗ
Генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них				
Можливі гіпотези розв'язання ПЗКС			Формулювання оптимальної гіпотези розв'язання ПЗКС	
Пошук ймовірних варіантів розв'язку ПЗКС			Обрання оптимального варіанту розв'язку педагогічної задачі та формулювання його у вигляді гіпотези: „щоб ..., треба ...”, „якщо ..., то ...”.	
Моделювання професійного контексту				
Визначення загальної тактики розв'язання ПЗКС			Розробка конкретного проекту рішення ПЗКС	
• Оперативне втручання чи прийняття виваженого рішення • Безпосередній чи опосередкований вплив • Самостійне чи колективне розв'язання проблеми			• Структурний компонент • Функціональний компонент • Технологічний компонент • Результативний компонент	
Аналіз результатів розв'язання ПЗКС				
Мисленнєво-аналітична діяльність „студента-вчителя початкових класів” щодо відповідності отриманого результату із запланованим результатом та результатом-ідеалом (якщо такий є).				
Рефлексія				
• оцінювання своїх інтелектуальних якостей; • аналіз сильних та слабких сторін своєї особистості; • „занурення” у майбутню професію з метою „бачення себе” відповідно до предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності; • усвідомлення себе як майбутнього вчителя початкових класів.				

Список використаної літератури

1. Дудник О.М. Логіка розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості / О.М.Дудник // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: «Педагогічні науки». – 2017. – №1 (306). – С.58-65.
2. Желанова В.В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В.Желанова. – Луганськ, 2014. – 44 с.

Рецензент: докт. пед.наук, проф. Желанова В.В.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2017 р.

Дудник Оксана

аспірантка

ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
г.Старобельск, Украина

МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В представленной статье доказана актуальность указанного вопроса, осуществлен анализ ведущих исследований и публикаций. Обоснована необходимость разработки методического сопровождения к решению педагогических задач контекстной направленности. Методический комментарий представлен в виде пошаговой инструкции к решению педагогических задач контекстной направленности. Уточнено употребление некоторых авторских толкований и условных определений.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, педагогическая задача, педагогическая задача контекстной направленности, методический комментарий, будущий учитель начальных классов.

Dudnik Oksana

Post-Graduate Student

State University «Lugansk National University named after Taras Shevchenko»
Starobilsk, Ukraine

METHODOLOGICAL COMMENTARY ON THE SOLVING OF PEDAGOGICAL TASKS OF CONTEXT FOCUS

In the article the urgency of the issue of introduction of pedagogical tasks in the educational process of high school is proved. The analysis of modern researches of leading scientists is realised. The achievement of the author in studying the problem of solving the pedagogical tasks of the context orientation by the future teacher of the elementary classes is pointed out. The necessity of developing a methodical commentary for solving pedagogical tasks of context directivity is substantiated. The methodical commentary in the form of accompaniment, step-by-step instruction for solving pedagogical tasks of the context directivity of different types is presented. The analysis of the results of solving the pedagogical problem is identified with the thinking and analytical activity of the „student-teacher” as regards to the conformity of the received result with the planned result and the result-ideal.

Key words: pedagogical situation, pedagogical problem, pedagogical problem of context directivity, methodical commentary, future teacher of elementary school.

УДК 373.2015.31:796

Дука Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ НОВІТНІХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемі психічного благополуччя дітей дошкільного віку засобами новітніх здоров'язбережувальних технологій, аналізуються особливості та специфіка рухової активності, висвітлюються основні результати сучасних наукових досліджень з проблеми; розкриті ефективні здоров'язбережувальні форми, методи та засоби формування психічного благополуччя; розглянуто сучасні підходи до організації рухової активності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, психічне благополуччя, рухова активність, новітні здоров'язбережувальні технології.

Вступ. Нині дошкільна освіта перебуває на етапі модернізації та фундаментальних змін. Ця тенденція пов'язана з метою досягнення цілісності повноцінного розвитку дитини як особистості, що, в першу чергу, передбачає турботу про всі складові здоров'я. Погіршення стану здоров'я дітей дошкільного віку є великою проблемою для держави, про це свідчать низка Законів України та державних програм: «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Освіта», «Діти України», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та ін.

Відтак, в Законі України «Про дошкільну освіту» визначено завдання дошкільної освіти, серед яких «збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини» [8], Базовому компоненті дошкільної освіти [2], визначено основні лінії розвитку дитини-дошкільника, серед яких вагоме місце відводиться здоров'ю та руховій активності.

Серед основних компетенцій, якими має оволодіти дошкільник у Базовому компоненті (2012 р.) в Освітній лінії «Особистість дитини» в розділі «Здоров'я та фізичний розвиток» визначено, що дошкільник «усвідомлює цінність здоров'я, його значення для повноцінної життєдіяльності. Володіє елементарними знаннями про основні чинники збереження здоров'я. Розуміє значення для зміцнення здоров'я і запобігання захворюванням загартовування, щоденної ранкової гімнастики, плавання, масажу, фізіотерапії, правильного харчування, безпечної поведінки, гігієни тіла. Дотримується правил здоров'язбережувальної поведінки. Бере участь в оздоровчих та фізкультурно-розвивальних заходах, виявляє позитивне ставлення до національних та сімейних оздоровчих традицій. Знає про вплив основних природних чинників на стан здоров'я організму. Володіє найпростішими навичками загартовування, виявляє інтерес до процедур загартовування» [2, с. 9].

Слід зазначити, що у цьому ж документі в розділі «Рухова активність та саморегуляція» зазначається, що дитина дошкільного віку «усвідомлює роль фізичних вправ у розвитку та зміцненні організму, емоційно реагує на власні досягнення у руховій сфері Здатна самостійно застосовувати руховий досвід у повсякденному житті, оцінює і регулює можливість власного тіла. Володіє основними рухами (ходьба, біг, стрибки, лазіння). Виконує з різних вихідних положень вправи з предметами та без них. Знає та свідомо дотримується правил у рухливих та спортивних іграх... Виявляє вольові зусилля у руховій діяльності» [2, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пи-

тання здоров'я дітей дошкільного віку хвилює педагогів, психологів, практиків, які активно шукають ефективні шляхи його покращення та зміцнення. На підставі нормативно-правових документів та досліджень науковців-сучасників (Т. Анрющенко, О. Богиніч, Е. Вільчковський, О. Головченко, К. Левшунова, О. Леонтєв, П. Лесгафт, Т. Лохвицька та ін.) визначено, що між руховою та рухова активність та фізична підготовленість найтісніше взаємопов'язана з соціальним показником психічного благополуччя [11, с. 376].

Питання необхідності рухової активності Е. Вільчковський розглядає через потребу в рухових навантаженнях, зазначаючи, що «...у перші шість років життя фізичне виховання є основою всебічного розвитку дитини, адже саме тоді закладається фундамент здоров'я, формується рухова підготовленість, виховуються такі людські риси, як сміливість, воля, витривалість, уміння діяти у злагоді з товаришами» [4, с. 15].

На думку О. Богиніч саме в період дошкільного дитинства закладаються основи здоров'я, довголіття, різносторонньої локомоторної підготовки і гармонійного фізичного розвитку. О. Кононко наголошує, що саме у шість років розпочинається усвідомлення дитиною місця і значущості своєї фізичної суті в структурі особи та свідомому аспекті. У молодшому дошкільному віці ставлення дошкільника до свого здоров'я визначається впливом найближчого оточення [3, с. 88].

На думку С.Пахаревої у формуванні основ здорового способу життя підвищена рухова активність дошкільників, дисциплінованість та легка корекція їхньої поведінки, формування потреби у визнанні та схваленні вчинків авторитетними дорослими.

Метою статті є виявлення шляхів формування психічного благополуччя дітей дошкільного віку засобами активної рухової діяльності в процесі використання новітніх здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення взаємозв'язку між поняттями здоров'я, рухова активність та психічне благополуччя вважаємо за доцільне розкрити ці поняття.

Трактування загальновизнаного поняття «здоров'я» (ВООЗ) передбачає стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя; правильна, нормальна діяльність організму, його повне фізичне та психічне благополуччя.

На думку Л.Сварковської, здоров'я дитини включає в себе такі критерії: адаптованість, соціальну рівновагу, гармонійність розвитку організму та його

здатність функціонувати, відчуття благополуччя [12, с.113].

Опираючись на висновки досліджень Г. Пучкової розуміємо, що благополуччя і здоров'я особистості є безперервним процесом сходження і здійснення особистісної самоактуалізації; у той час, як неблагополуччя і хвороба тягнуть за собою нездатність стати повноцінною людиною, тобто, виходячи з вище зазначеного, здоров'я є базовим феноменом благополуччя людини. Тому здоров'я підростаючої особистості – це не лише відсутність хвороб, а й сформоване благополуччя. Ці визначення вказують на їхню циклічну єдність.

К. Левшунова зазначає, що здорова дитина – це активна дитина у всіх особистісних проявах (тілесне, соціальне, емоційне, когнітивне та ін.), а благополуччя є додатковою якістю, основне призначення якої – забезпечення гармонізації у зазначених напрямках розвитку [12, с. 33].

Під психічним благополуччям дошкільника автор вважає за доцільне розглядати його як сприятливий психоемоційний стан дитини, що відзначається проявом активності, яка забезпечує позитивну міжособистісну взаємодію з навколишнім оточенням, сформованість комунікативних навиків, впливає на розвиток пізнавальних процесів, розуміння дошкільниками емоційних станів людей, прояв емпатії відповідно до ситуації спілкування [12, с. 39].

Враховуючи сучасного дошкільника з його сприйняттям сучасного комп'ютеризованого світу та активним умінням його застосування вважаємо за доцільне використовувати як педагогам так і батькам різноманітні здоров'язбережувальні технології, що значно заохотять дітей до рухових дій та разом з тим позитивно впливатимуть на психічне благополуччя. Тому зупинимося на технологіях, які сприятимуть психічному благополуччю через рухову активність дітей.

Чимало дослідників підкреслюють у своїх працях, що рух – це основа життя. Наші спостереження вказують на те, що лікувальна фізкультура для дітей базується саме на визначеному принципі та пов'язана із застосуванням фізичних вправ, які мають оздоровчо-профілактичні цілі. В цілому такий комплексний підхід забезпечує розвиток дихальної системи, м'язового тону, мовленнєвого апарату, сприяє зняттю психоемоційного напруження, розвиває почуття ритму у дітей. Діти з задоволенням виконують такі вправи, отримуючи фізичне та емоційне задоволення [7, с. 5].

Займаючись хатха-йогою, дитина розвиває не лише гарну поставу, гнучкість, а й справжній спортивний дух і психологічну стійкість. Хатха-йога – це система виховання здорового тіла і здорової психіки за допомогою вправ, релаксації, психотерапії. Виконання цих вправ в кінці заняття допоможе якнайшвидше зняти фізичну втому та емоційну напругу [6, с. 18].

В загальному підсумку вони формують уміння дитини встановлювати емоційний контакт із оточенням, знімають емоційне напруження у стресових ситуаціях, здійснюють психокорекційний вплив на життєвий шлях дошкільника через ігрові моделі поведінки, забезпечують розвиток психічної сфери особистості, збагачують дитяче світосприйняття інформацією про навколишній світ та ін. [6, с. 20].

Танцювально-рухова терапія – один з видів рухової терапії, яка дає дитині можливість самовиразитися, самореалізуватися, вивільнити свої емоції та почуття, сприяє особистісному розвитку та самореалізації, кращому розумінню власного «Я». Виразні

рухи людини – обов'язковий компонент емоцій. Немає такої емоції або переживання, які б не передавалися в рухах: жестах рук, рухах ніг, голови, тулуба, напруженні або розслабленні мускулатури, характері й темпі дихання тощо. Тому через танець можна виразити все, навіть те, що неможливо висловити словами. Він дає дитині змогу краще усвідомити можливості власного тіла, не лише поліпшує фізичне та емоційне здоров'я, а є ще й улюбленою розвагою [5, с. 17].

Вільні рухи під ритмічну музику, або «Музичні фізкультурні хвилини», забезпечують дітям необхідну рухову активність, знімають фізичну і психічну напругу й активізують інтелектуальну діяльність на заняттях.

Окрім танцювальних рухів, які дітям пропонуються, дуже ефективною та емоційно розвантажувальною є технологія під назвою «Спонтанний рух під музику». Метою якої є вивантаження емоційно-чуттєвої сфери дитини, стимулювання моторного та емоційного самовираження, знімає м'язові затиски, розвиває пластику, гнучкість, легкість рухів тіла. Разом з тим, сприяє розвитку пам'яті, мислення, уяви, мовлення [7, с. 5].

Для проведення даної технології можна використовувати відрізки шифонової або шовкової тканини різного кольору (можна взяти будь-яку прозору або напівпрозору тканину, легкі хустини або шарфи) у більшій кількості, ніж є учасників. Педагог пропонує дітям під музичний супровід рухатися із будь-якою хустиною (тканиною) та можна робити з нею все, що захочеться на той момент: накинути на голову, зав'язати навколо тіла, або просто взяти в руки. Вихователь теж бере участь у русі разом з дітьми, якщо в них виникатимуть труднощі. Стежить за тим, яку тканину обирають діти, які рухи виконують, чи прислухаються до мелодії, яка звучить, чи рухаються, дотримуючись музичного ритму. На завершення вправи педагог може запитати дітей: «Чи легко було вам рухатися? Чи вдалося створити свій танець? Вам доводилося керувати своїм тілом, руками і ногами, чи вони самі рухалися без будь-яких зусиль? Які частини тіла найбільше допомагали танцювати? Покажіть, як танцювали ваші ноги (руки, голова)? Чи можна придумати назву такому танцю? Чи уявляли ви себе якимись казковими персонажами, коли рухалися?».

Спонтанний рух під музику можна розглядати не лише як вид оздоровчої діяльності дітей, а також і як вид розваги [5, с. 20].

Досить вдалим психічно-розвантажувальним є етюд психогімнастики, метою яких є збереження психічного здоров'я дитини або здійснення корекції її психоемоційних порушень.

Для прояву дитиною емоцій можна використати вправу «Після дощу» (для дітей 4–5 років). Вихователь допомагає змодельовати ситуацію: спекотне літо. Щойно закінчився дощ. Під музику діти обережно ступають, ходять навколо уявних калюж, намагаючись не замочити ніг. Потім, пустуючи, стрибають по калюжах так сильно, що бризки летять в усі сторони і їм від того дуже весело.

Наступний етюд «Казка»: дитина потрапила у казку і зустрічає різних казкових героїв (добрих і злих). Діти почергово називають персонажів казок, а дитина відображає емоції, які охоплюють її при зустрічі з цими персонажами [5, с. 23].

Для психічного розвантаження дуже прості, але ефективні етюди із використанням та обігруванням казкових персонажів.

Зміст етуду «Баба Яга»: Баба Яга спіймала Оленку, звеліла їй затопити піч, щоб потім з'їсти дівчинку,

а сама заснула. Прокинулася, а Оленки немає – втекла. Розсердилася Баба Яга, що без вечері залишилася, бігає по хаті, ногами тупає, кулаками розмахує. Дітям пропонується по черзі відтворити рухи та емоції Баби Яги та Оленки. Деякі діти вільно можуть відтворити емоції, а іншим потрібна допомога вихователя.

Модель етюдів «Попелюшка»: Попелюшка повертається з балу дуже сумна – вона більше не побачить Принца, до того ж дівчина загубила свою туфельку. Дітям пропонується по черзі відтворити як героїня буде бігати горювати та «шукати туфельку».

Окрім етюдів з казковими персонажами, для дітей легкі та цікаві у виконанні етюдів з обігруванням тварин. Так під час виконання етюдів «Танцюють всі», діти перетворюються на котиків і собачок, яких запросили на дискотеку. Котик любить повільні танці (вмикається спокійна, плавна музика; рухи обережні, неквапливі, м'які). Собака віддає перевагу швидким танцям (звучить швидка музика; рухи різкі, стрімкі, незавершені).

З метою розрядки зайвої енергії та розслаблення, формування дружніх стосунків між дітьми пропонується дітям одну хвилину робити все, що їм хочеться. Така технологія має назву «Хвилинка-веселинка» [5, с. 19].

Дуже гарне емоційне враження на дітей справляє імунна гімнастика – супроводження рухами раніше вивчених віршиків. Діти виконують її у легкому одязі з натуральних тканин після ранкової гімнастики чи після денного сну.

Батькам рекомендуємо виконувати ці вправи вдома разом з дітьми у вихідні та під час канікул.

Зразок комплексу «Квочка і курчата»:

Біжить квочка і курчата, Зернятка збирають,	<i>Біг на місці. Пальчиками стукають по підлозі.</i>
Ну, а півник у дворі	<i>Ходьба на місці, високо піднімати ноги помахати руками.</i>
Весело гуляє Півник чує ласку цю, Щиру та велику.	<i>Нахил вниз, ніби півник дякує бабусі.</i>
І за це усе бабусі Кричить: «Ку-ку-рі-ку!»	

Зразок комплексу Ведмежата:

Тупу-тупу, ведмежата, Ідуть по мед вони, малюта. А на них напали оси. Не прогнали їх ще й досі.	<i>Тупотіння ногами Імітація ходьби ведмежат. Імітація польоту оси. Помахати руками над головою.</i>
--	--

Дослідники (О. Байер, К. Крутій та ін.) радять використовувати казкотерапію не тільки як окремий вид роботи з дітьми, а й у поєднанні з фізичними вправами, наприклад з фітбол-гімнастикою. На їх думку, фітбол-казка є самостійним заняттям з дітьми молодшого дошкільного віку [1, с. 55].

У роботі з дітьми в дошкільних закладах почали використовувати великого розміру різного кольору м'ячі. В. Мануйлова, О. Байер, К. Крутій та ін. вважають, що різний розмір та колір м'яча позитивно

впливає на психічний стан та рухову активність дитини. Також науковці вважають, що він зміцнює м'язи спини та черевного пресу, створює м'язовий корсет, а головне – формує у звичайних умовах навичку правильної постави. Педагоги радять використовувати фітбол на заняттях з фізичної культури, але робота з ним не повинна перевищувати 40% часу від усього заняття. Вправи на фітболі необхідно виконувати в зручному одязі, шкарпетках упродовж 20–25 хв (3–4р.), 30–35 хв (5–6 р.) у поєднанні із читанням казки. На шостому році життя можна вводити музичний супровід, оскільки діти можуть вже свої дії співвідносити з музикою.

Ігри з фітболами можна використовувати на фізкультурних заняттях, в повсякденній роботі (прогулянка, самостійні ігри дітей, розваги, індивідуальні заняття). Слід ввести фітбол в повсякденну роботу з дітьми з фізичного виховання [10, с. 118].

Технологія фізичного виховання за М.Єфименко під назвою «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Автор назвав її «тотальним ігровим методом», втілюючи у цих словах своє педагогічне кредо «грати щодня, грати постійно, грати завжди». Ґрунтується ця технологія на таких положеннях: педагогіка повинна бути природною; у фізичному вихованні дітей нове повинно поєднуватися з відомим; поділ заняття на три частини за фізіологічною суттю; вправи виконувати граючи; фізичне виховання повинно заряджати дітей позитивними емоціями; створення тренажерів; обов'язкова профілактика та корекція для здорових дітей; за допомогою руху та гри створити людину майбутнього. Технологія М. Єфименка передбачає гендерний підхід у фізичному вихованні (окремі заняття, на яких мають домінувати виховання статевої ознаки хлопчиків та дівчаток) [9, с.15].

У технології М.Єфименка як форму фізичної активності дітей застосовують обґрунтований автором горизонтальний пластичний балет – поєднання фізичних, танцювальних вправ, рухових дій з музикою, які виконуються плавно, м'яко, пластично. Слово «горизонтальний» у назві пластичного балету означає дотримання положень лежачи на спині, руки вздовж тулуба, тіло розслаблене і спокійне. Завершувати програму повинна поза стоячи на колінах, спина випрямлена і ніби витягнута доверху, руки простягнуті «до Сонця» (до Бога), пальці рук випрямлені і розведені, погляд спрямований доверху і вперед. На його думку, вправи слід починати виконувати не стоячи, як у загальноприйнятій методиці, а лежачи з поступовим переходом у положення сидючи, а потім стоячи [9, с. 58].

Висновок. Таким чином, аналіз новітніх здоров'язбережувальних технологій в руховій активності дітей дошкільного віку, їх ефективності, легкості застосування в роботі з дітьми дає змогу стверджувати, що використання їх, можна позитивно впливатиме на фізичний розвиток дітей дошкільного віку, зміцнення їх здоров'я, самопочуття, настроїв та психічне благополуччя.

Список використаної літератури

1. Байер О.М., Крутій К.Л. Використання казкотерапії в поєднанні з фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальна технологія (на матеріалі роботи експериментальних майданчиків) // Дошкільна освіта: Науково-практичний журнал. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД. – 2008. – №1. – С. 54–64.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш. – К., 2012. – 26 с.
3. Богініч О. Фізичне виховання дошкільників засобами гри // О. Богініч. Навч.-метод. посібник / О. Богініч. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
4. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посібник / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – Суми: Університетська книга, 2004; 2005. – 428 с.
5. Впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій в практику роботи сучасного дошкільного навчального закладу: Інформаційно-методичний посібник / Укл.: О.А.Шереметова. – Краматорськ. – 2010. – 36 с.

6. Гаращенко Л. Здоров'язберезувальні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку: реалії та перспективи / Л. Гаращенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 9. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. – 2010. – 157 с.
7. Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н.Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – №12. – С. 4–6.
8. Закон України «Про дошкільну освіту». – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
9. Ефименко Н. Горизонтальний пластический балет: новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых // Н. Ефименко. – Таганрог «Познание». – 2001. – 176 с.
10. Кабачек О.Л. Сказка в век компьютера // О.Л. Кабачек. – М.: Издательство «Либерия». – 2001. – 208 с.
11. Левшунова К.В. Емпірична модель дослідження рухової активності дитини дошкільного віку як чинника її психічного благополуччя // К.В. Левшунова. – Проблеми сучасної психології. – 2014. – Випуск 26. – С. 375–390.
12. Левшунова К.В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника: дис. ... канд. наук з педагогічної та вікової психології: 19.00.07 / К.В. Левшунова – Київ. – 2015. – 233 с.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Дука Татьяна

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики развития ребенка
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины
г.Умань, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЕЙШИХ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Стаття посвящена проблеме психического благополучия детей дошкольного возраста средствами новейших здоровьесохраняющих технологий, анализируются особенности и специфика двигательной активности, освещаются основные результаты современных научных исследований по проблеме; раскрыты эффективные здоровьесохраняющие формы, методы и средства формирования психического благополучия; рассмотрены современные подходы к организации двигательной активности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, психическое благополучие, двигательная активность, новейшие здоровьесохраняющие технологии.

Duka Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences

Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine

FORMATION OF PSYCHOLOGICAL WELFARE OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF MOVEMENT ACTIVITY USING NEW HEALTH-SAFETY TECHNOLOGIES

The article is devoted to the problem of the relationship between psychological well-being and motor activity, features and specifics are analyzed, the main results of modern scientific research on the problem of interaction of mental well-being with motor activity during preschool childhood are highlighted, because today among the important tasks set by the preschool education, special importance is gaining the problem of healthcare. The content of the concepts "psychological well-being", "motor activity", "health-saving technologies", effective forms, methods and means of the newest health-saving technologies is disclosed in the article; modern approaches to the organization of motor activity of preschool children are considered.

Key words: preschool children, psychological well-being, motor activity, health-saving technologies.

УДК 316.612:159.923.3

Желанова Вікторія В'ячеславівна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна

МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУТТЄВА ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ "НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ"

У статті розглянуто морально-вольові якості особистості у контексті формування „навичок ХХІ століття”. Показано їх складний, синтетичний характер. Представлено самостійність й ініціативність; цілеспрямованість й самовладання; дисциплінованість і організованість як морально-вольові якості особистості, що детермінують формування „навичок ХХІ століття”, які є необхідною умовою досягнення успішності в житті особистості початку третього тисячоліття. Представлено трьохблочну структуру „навичок ХХІ століття”, що містить навички навчання й новаторства; навички в галузі інформації, засобів зв’язку й технологій; життєві, професійні й кар’єрні навички.

Ключові слова: воля, морально-вольові якості особистості, „навички ХХІ століття”, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, самовладання, дисциплінованість, організованість.

Вступ. З переходом від індустріальної ери до епохи знань (саме так визначають ХХІ століття), виникає питання: „Якою має бути компетентна, конкурентноспроможна, успішна особистість початку третього тисячоліття?” Необхідність пошуку відповідей на цей виклик сьогодення висуває нові вимоги до освіти ХХІ століття, яка має не лише дати базові знання з різних галузей науки і мистецтва, а й сформувати навички, які допоможуть молодим людям максимально реалізувати власний потенціал і досягнути високих результатів. Б.Триллінг і Ч.Фейдл називають їх „навичками ХХІ століття” [7]. Їх трьохблочна структура подається у освітній програмі „Партнерство з підтримки навичок ХХІ століття” [5]. Проте, якщо звернутися до усталеного в психологічній й педагогічній науці визначення навичок як автоматизованого виконання певних дій, які людина виконує багаторазово, є очевидним, що вони пов’язані з вольовою сферою особистості, яка передбачає сформованість певних морально-вольових якостей, таких, як-от: цілеспрямованість, ініціативність, організованість, дисциплінованість, наполегливість, витримка, рішучість, самостійність, сміливість, старанність. Тобто виникає необхідність репрезентації сучасного бачення морально-вольових якостей особистості у контексті їх детермінаційних функцій щодо „навичок ХХІ століття”.

Аналіз досліджень. Широко дослідженими є різні аспекти вольової сфери особистості, а саме: зв’язок мотивації і волі (Л.Божович, К.Гуревич, О.Леонтьєв); регулятивна роль волі (А.Пуні, П.Рудик, Б.Смирнов); воля, як базова якість процесу формування особистості (І.Бех); сутність волі та механізми її формування (В.Селиванов); структура вольових якостей особистості (Є.Ільїн); розвиток волі в дошкільному віці (Д. Ельконін, В.Котирло, О.Леонтьєв, Н.Непомняща); вікові особливості волі у підлітків (П.Зимін) та у старших школярів (А.Зобов). „Навички ХХІ століття” у контексті „навчання для життя” розкрито у працях Б.Триллінга і Ч.Фейдла. Теоретичні аспекти формування навичок ХХІ століття висвітлюється у працях Н.Балик, Л.Варченко, Н.Дементієвська, М.Золочевська, І.Кузьменчук, С.Литвинова, Н.Морзе, Т.Нанаєва та ін. Проте, при такій зацікавленості проблематикою вольової сфери особистості, питання, що пов’язані з детермінаційними функціями морально-вольових якостей залишаються поза увагою науковців.

Метою статті є висвітлення сутності морально-вольових якостей особистості як ґрунтовної детермінанти „навичок ХХІ століття”.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до особистісного феномену волі, яка у її традиційному тлумаченні, є „здатністю людини діяти в напрямі поставленої мети, долаючи ті чи інші (внутрішні або зовнішні) перешкоди” (В.Ананьєв) [1, с.74]. При цьому прояви волі зумовлені *вольовими якостями* особистості, що є (за Є.Ільїним) „особливостями вольової регуляції, які проявляються в конкретних специфічних умовах, пов’язаних з характером подоланої труднощі” [3, с.148].

Науковці (В.Іванніков, Є.Ейдман) стверджують, що існують вольові якості як часткові (ситуативні) характеристики вольової поведінки і як постійні (інваріантні) характеристики вольової поведінки, тобто, як особистісні властивості [2]. Дещо іншою є класифікація Є.Ільїна, який виокремив власне вольові („прості”) і морально-вольові („складні”) якості особистості. У свою чергу, власне вольові – науковець розділив на дві групи. На його думку, перша – містить цілеспрямованість, тривалість утримання спонукання, вольового зусилля (терплячість, завзятість, настигливість), друга – самовладання (сміливість, витримку, рішучість) [3].

Уважаємо, що така наукова позиція є доцільною, оскільки реальна вольова поведінка людини визначається поєднанням вольових та моральних якостей. Тому з’являються „синтетичні” (вторинні) (В.Калін) якості особистості а саме: самовідданість, принциповість, мужність та інші. Їх прийнято вважати морально-вольовими якостями особистості. Отже, зупинимось на їх розгляді у контексті „навичок ХХІ століття”. Проте є доцільним спочатку визначитися із структурою навичок ХХІ століття відповідно до освітньої програми „Партнерство з підтримки навичок ХХІ століття”.

У цій програмі представлено такі групи навичок: 1. Навички навчання й новаторства: критичне мислення й прийняття рішень (експертне мислення); комунікацію і співробітництво (комплексне спілкування); креативність і новаторство (гнучкість розуму й винахідливість). 2. Навички в галузі інформації, засобів зв’язку й технологій: інформаційна грамотність; медіа грамотність; ІКТ-грамотність. 3. Життєві, професійні й кар’єрні навички: гнучкість і адаптивність; ініціативність і самостійність; соціальна і міжкультурна взаємодія; продуктивність і відповідальність; лідерство і здатність відповідати за свої дії [5].

Далі представимо морально-вольові якості особистості, що на нашу думку, є більш ґрунтовними щодо детермінації процесу формування „навичок ХХІ століття”.

Самостійність як „підпорядкування своєї по-

ведінки власним переконанням і вміння самостійно здійснювати свої дії і вчинки», що передбачає „завзятість, стійкість у подоланні труднощів” (В.Селіванов) [6, с.141]. Тобто, сутність цієї морально-вольової якості полягає у бажанні і здатності здійснювати якусь діяльність самостійно, без допомоги.

Варто відзначити, що частковим проявом самостійності є *ініціативність* (від лат. *Initiare* – починати), яка виражається в почині, а прагнення до ініціативи (ініціативність, підприємливість) стає властивістю людини. У моральному контексті вона пов'язана з „соціальною сміливістю” (Є.Ільїн), з бажанням взяти на себе відповідальність за пропонуване діло, з активністю, творчістю.

Зауважимо, що самостійність й ініціативність мають статус окремої навички серед життєвих, професійних й кар'єрних „навичок ХХІ століття”. Однак, ці морально-вольові якості виконують й детермінаційні функції щодо критичного мислення та прийняття рішень. Оскільки критичне мислення крім індуктивних й дедуктивних умовиводів, передбачає критичне розміркування, ініціювання самостійних, альтернативних поглядів, їх обґрунтування, що, потребує поряд з певними пізнавальними операціями й інтелектуальними діями, реалізації самостійності й ініціативності. Утім, окреслені морально-вольові якості зумовлюють ефективність формування такої важливої навички, як креативність й новаторство, що є здатністю створювати нові засоби розв'язання проблем, нові технології, модифікувати вже відомі, відкривати нове знання.

Дисциплінованість і організованість. Дисциплінована поведінка передбачає дотримання заведеного порядку, витриманість, що має „моральне забарвлення” (Є. Ільїн) і відображає ставлення людини до загальноприйнятих норм поведінки. Суголосно проблемі поданої статті, є суттєвим інтелектуальний компонент дисциплінованості, коли рішення приймається раціонально, на основі відпрацьованих правил вирішення ситуації морального вибору. Беручи до уваги відому диференціацію дисципліни на внутрішню (самодисципліну), з міркувань вигоди, дисципліну з примусу, вважаємо, що „навички ХХІ століття” базуються саме на внутрішній дисципліні. Оскільки вона передбачає інтеріоризацію людиною норм поведінки людей, сформованість почуття відповідальності, боргу, переконаність у доцільності своїх дій. При цьому дисципліна не вимагає примусових заходів і зовнішніх санкцій. Тобто, саме таке розуміння дисципліни дає можливість розглядати її як детермінанту продуктивності й відповідальності як компоненту третього блоку „навичок ХХІ століття”.

На думку В.Селіванова, найбільш суттєвим проявом дисциплінованості є *організованість*, що визначається науковцем, як „вміння людини планувати свої дії і вчинки, вміння керуватися цими планами в діяльності, в поведінці” [6]. У розвинутій формі організованість стає звичкою особистості. Але постійно

вимагає вольової регуляції, оскільки умови застосування організованості постійно змінюються. З огляду на це, на нашу думку, слід вважати більш узагальненим трактування організованості як вміння і здатності особистості до такого упорядкування своїх дій, яке забезпечує максимальну ефективність діяльності (В.Калін) [4]. Відтак, організованість є наскрізною детермінантою, майже всіх „навичок ХХІ століття”.

Уважаємо, що подібний статус має і *цілеспрямованість* як свідомо спрямованість особистості на досягнення найближчої або віддаленої за часом мети. Ця морально-вольова якість особистості пов'язана з захопленістю своєю справою, внаслідок чого вона підтримується інтересами, емоційною привабливістю виконуваної діяльності. Проте, Є.Ільїн пов'язує цілеспрямованість з наполегливістю як систематичним проявом сили волі по реалізації довготривалої мотиваційної установки, як прагнення людини досягти віддаленої за часом цілі, незважаючи на перешкоди і труднощі, що виникають [3, с.185]. Тобто, цілеспрямованість є суттєвою щодо навичок навчання й новаторства, а також навичок в галузі інформації, засобів зв'язку й технологій

Самовладання, як влада над собою, передбачає здатність людини не губитися в складних і несподіваних обставинах, управляти своїми діями, стримуючи негативні емоції. Отже, самовладання є збиральною вольовою характеристикою, яка включає в себе витримку, сміливість і частково рішучість й залежить, на думку С.Рубінштейна, від співвідношення між афектом і інтелектом, тобто емоційного інтелекту. Таким чином, самовладання є суттєвою детермінантою щодо розвитку навичок комунікації і співробітництва, а саме: ефективній праці в команді, готовності допомагати іншим, бути спроможним до необхідних компромісів задля досягнення спільних цілей, брати на себе частину відповідальності за спільну роботу, поважати й цінувати особистий внесок кожного члена команди.

Висновки. Відтак, воля особистості є її суттєвим складником, що містить прості й синтетичні (морально-вольові) якості, які виконують регулятивну, стимулювальну, спонукальну функції. У поданій статті дослідницька увага зосереджувалась саме на детермінаційних функціях морально-вольових якостей. Вони представлені як ґрунтовні детермінанти „навичок ХХІ століття”, що зумовлюють ефективність формування навичок навчання й новаторства; навичок в галузі інформації, засобів зв'язку й технологій; життєві, професійні й кар'єрні навички. У межах цієї статті було розглянуто детермінаційний потенціал лише провідних морально-вольових якостей, якими вважаємо самостійність й ініціативність; цілеспрямованість й самовладання; дисциплінованість і організованість. Інші морально-вольові якості (рішучість, сміливість, мужність) та їх вплив на формування „навичок ХХІ століття” будуть предметом подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья / В.А.Ананьев // Интегративные исследования в клинической психологии: наука и практика. – СПб., 2006. – С.64-85.
2. Иванников В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В.А.Иванников, Е.В.Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С.39-49.
3. Ильин Е.П. Психология воли. / Е.П.Ильин. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. Калин В.К. Классификация волевых качеств // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – 1983. – С.175 – 181.
5. Партнерство задля розвитку навичок 21 століття [Електронний ресурс] – URL: <http://www.21stcenturyskills.org>.
6. Селиванов В.И. Избранные психологические труды / В.И.Селиванов. – Рязань, 1992. – 194 с.
7. Триллинг Б. Навички ХХІ століття. Навчання для життя у наш час [Електронний ресурс] / Б.Триллинг, Ч.Фейдл :перекл. з англ. С.Христофорової. – URL : <http://edu.rucamp.org.posts/14425029>.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Желанова Виктория

доктор педагогических наук, доцент

профессор кафедры теории и истории педагогики

Киевский университет имени Бориса Гринченко, г.Киев, Украина

МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК СУЩНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ "НАВЫКОВ XX ВЕКА"

В статье рассмотрены морально-волевые качества личности в контексте формирования "навыков XXI века". Показано их сложный, синтетический характер. Представлены самостоятельность и инициативность; целеустремленность и самообладание; дисциплинированность и организованность как морально-волевые качества личности, детерминирующие формирование "навыков XXI века", которые являются необходимым условием достижения успешности в жизни личности начала третьего тысячелетия. Представлена трехблочная структура "навыков XXI века", содержащая навыки обучения и новаторства; навыки в области информации, средств связи и технологий; жизненные, профессиональные и карьерные навыки.

Ключевые слова: воля, морально-волевые качества личности, "навыки XXI века", самостоятельность, инициативность, целеустремленность, самообладание, дисциплинированность, организованность.

Zhelanova Viktoria

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Theory and History of Education

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF AN INDIVIDUAL AS A FUNDAMENTAL DETERMINANT IN THE FORMATION OF "SKILLS OF THE XXI CENTURY"

In the article moral and volitional qualities of a personality are considered in the context of the "skills of the XXI century" formation. The complex, synthetic character of a personality's moral and volitional qualities of is shown. The expediency of such a scientific position is proved, since the real volitional behavior of a person is determined by a combination of volitional and moral qualities. Represented are independence (submission of one's behavior to his or her own beliefs and the ability to carry out actions and deeds independently that presupposes perseverance, persistence in overcoming difficulties), and initiative (initiation, desire to assume responsibility for the proposed affair); purposefulness (conscious intention of a person to achieve a certain goal) and self-control (a synthetic volitional characteristic, containing endurance, courage and, partially, determination as volitional qualities associated with the suppression of negative emotions, which cause unwanted inducements for the person); discipline (observance of the routine order, sustainability, having a "moral tinge", and reflects a person's attitude to the generally accepted norms of behavior) and organized nature (the ability of a person to plan his actions and deeds, the ability to follow these plans in activities, in behavior) as moral and volitional qualities of a personality which determine the formation of the "skills of the XXI century", which are a prerequisite for the achievement of success in a personality's life at the beginning of the third millennium.

Key words: a personality's moral and volitional qualities, "skills of the XXI century", autonomy, initiative, purposefulness, self-control, discipline, organized nature.

Жиленко Руслан В'ячеславович
кандидат історичних наук, доцент
доцент кафедри соціології і соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ДОСВІД США У ЗАПРОВАДЖЕННІ СИСТЕМИ ПРИЯТЕЛІВ У РОБОТІ З ВЕТЕРАНАМИ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА ПТСР

Залучення волонтерів до надання соціальних послуг є досить поширеним явищем, яке все частіше практикується в нашій країні. Добровольці долучаються до роботи з найрізноманітнішими категоріями клієнтів. Виклики сьогодення ставлять на порядок денний питання участі волонтерів у роботі з ветеранами, що страждають на ПТСР. В цьому контексті є актуальним досвід країн, які вже практикують даний підхід, зокрема Сполучених Штатів Америки.

Ключові слова: ПТСР, система приятелів, ветерани війни, реабілітація, досвід США.

Вступ. Протягом останніх років Україна зіштовхнулася з цілим рядом нових для країни викликів політичного, економічного, соціального і гуманітарного характеру. Серед них бойові дії в частині східних регіонів є найтрагічнішим та очевидно найбільш багатомірним за своїми наслідками. Зростаюча кількість людей, яким довелося взяти участь у бойових діях, гостро ставить питання щодо їх медичної, соціальної, психологічної, трудової реабілітації. Новизна проблеми змушує шукати нестандартні рішення, переглядати існуючі підходи та методики. Важливим та ефективним джерелом новацій, на нашу думку, є запозичення досвіду країн, які вже стикалися з подібними викликами та мають історію їх позитивного розв'язання. Йдеться не лише і не стільки про копіювання готових рішень, а про запозичення нових підходів, зокрема активного використання для реабілітації бійців методик, які добре себе зарекомендували в інших сферах соціальної роботи. До того ж, частина із них вже використовується в Україні. Наприклад добре відомі в нашій країні акупунктура і система приятелів, в Сполучених Штатах є визнаними на офіційному рівні, зокрема Департаментом у справах ветеранів, підходами до реабілітації ветеранів, що страждають на ПТСР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність проблеми, у вітчизняній літературі з'явилася доволі значна кількість публікацій, присвячена роботі з бійцями, що страждають на ПТСР. Можна згадати як окремі статті, так і монографії [1] та методичні рекомендації щодо роботи з цією категорією осіб. Аналіз вітчизняної літератури дозволяє, на нашу думку, виділити переважно три категорії публікацій. По перше, це теоретичні узагальнення, що базуються на роботах вітчизняних та зарубіжних авторів. По друге, це описи зарубіжних практик реабілітації осіб, що страждають на ПТСР. По третє, дещо окремо стоять публікації, в яких представлені перші узагальнення нового вітчизняного досвіду допомоги бійцям.

Можна стверджувати, що у вітчизняній літературі, навіть присвяченій проблемам соціальної роботи, лівова частка уваги приділяється психологічним, медичним та медико-соціальним підходам до реабілітації бійців та членів їх сімей. Соціальним аспектам, на важливості яких наголошують зарубіжні та вітчизняні практики, а також самі учасники бойових дій, приділено значно менше уваги.

Метою статті є узагальнення американського досвіду використання системи приятелів у реабілітації бійців з ПТСР в контексті його можливого застосування в Україні.

Виклад основного матеріалу. Одним із нових для України підходів до соціальної роботи з різними

категоріями клієнтів є запровадження системи приятелів. Загалом вона передбачає «співпрацю людей шляхом їхнього поділу на пари, з метою забезпечення взаємної допомоги та безпеки» [2]. Ця техніка продемонструвала свою ефективність і була досить швидко запозичена бізнесом, освітніми закладами та навіть армією.

Перше застосування системи приятелів в соціальній роботі пов'язано із систематичною підготовкою волонтерів та створенням приятельських пар між ними та особами із ВІЛ інфекцією у США [3].

Участь добровільних помічників у системі приятелів передбачає ретельне виконання ряду організаційних етапів, а саме: оцінка потреб та планування програми, визначення обов'язків, залучення волонтерів, співбесіда та відбір, орієнтація та навчання, визнання та винагорода, оцінювання програми.

Головною причиною швидкого поширення системи приятелів в інших країнах та на інші категорії клієнтів стало те, що «незважаючи на професійну роботу соціальних працівників, часто вразливі верстви населення залишаються ізольованими від суспільства»[4]. Система приятелів «спрямована насамперед на подолання цієї ізоляції і є спробою «втягнути» людей за межі їхнього звичайного (як правило, досить обмеженого) кола спілкування, сприяти їхній ефективнішій соціальній інтеграції»[4]. Незважаючи на особливості, пов'язані з відмінностями між категоріями клієнтів, в основі системи приятелів лежать одні й ті ж принципи та цінності. Система побудована на приятельських парах, які створюються із дотриманням певних правил. Приятель – це завжди волонтер, який не повинен ні в якому разі підмінити, з одного боку, друга, а, з іншого – професійного соціального працівника. Це досягається шляхом цілеспрямованого пошуку волонтерів, оцінки їхньої мотивації та відповідності поставленим задачам, їхньої спеціальної підготовки та чіткому визначенню часових меж приятелювання.

Зважаючи на високу ефективність системи приятелів, немає нічого дивного у тому, що її почали активно використовувати у роботі з ветеранами війни, що страждають на ПТСР. Покажемо, у даному випадку є досвід США.

Протягом останньої декади в цій країні з'явилося близько 2,6 млн. ветеранів, що пройшли бойові дії в Афганістані та Іраку. Американська статистика у сфері психічного здоров'я однозначно вказує на недостатність традиційних методів та підходів до реабілітації бійців. Згідно даних дослідження, проведеного Науково-дослідницьким центром (Pew Research Center), близько 40 відсотків ветеранів мають суттєві складності у адаптації до цивільного життя. Департамент у справах ветеранів вказує, що в середньому 22 колишніх бійців вчиняють самогубство щодня. За да-

ними корпорації RAND (Corporation RAND) близько 20 відсотків ветеранів страждають від клінічних проявів ПТСР або глибоких депресій, які часто ведуть до алкогольної чи наркотичної залежності та самоізоляції [5]. Незважаючи на відсутність узагальненої інформації, українські дані є не менш вражаючими. Міністр внутрішніх справ, з посиланням на дані військової прокуратури, наводить цифру у 500 випадків суїцидів з початку АТО та вказує, що 90-95 % учасників бойових дій мають проблеми медичного (нервова система) та соціального характеру [6]. За іншою інформацією цей показник дещо менший – 136, згідно джерел у Міністерстві оборони [7]. Тривожними є і дані Міжнародного правозахисного центру «Ла Страда Україна». Станом на 2015 рік кількість звернень родичів учасників бойових дій зі скаргами на прояви насильства в сім'ї зросла у 8 разів [6].

Американські практики вказують на дві основні проблеми у роботі з колишніми бійцями, що страждають на ПТСР, а саме: багатомірність самого розладу та складності у залученні ветеранів до терапії. У контексті першої проблеми психіатр Джонатан Шей (Jonathan Shay), який спеціалізується на роботі з пацієнтами, що страждають на ПТСР, навіть запропонував термін «моральна рана» («moral injury») для позначення психологічного, культурного і духовного аспектів бойової травми. «Вона руйнує здатність довіряти. Вона залишає по собі відчай, очікування, що тобі зашкодять, принизять або використають» [5]. Перша проблема породжує другу. Спеціаліст з ПТСР, доктор Шейлі Джейн (Shaili Jain), зазначає, що «сама природа розладу робить ветеранів зневіреними. Останньою особою, яку б вони хотіли бачити, це когось як я, хто сидить в офісі та належить до абсолютно іншого світу». Джонатан Шей (Jonathan Shay) констатує те ж саме і пропонує рішення. «Традиційна медична модель, терапія в офісі із зачиненими дверима, є останньою річчю, яка їм потрібна. Я переконаний, що саме тут потрібні приятелі (такі ж ветерани). Вони є незамінними. Це дозволяє залучити громаду до лікування цих ран» [5].

Підтримка приятелів дозволяє встановити контакт з ветеранами, з чим часто не справляються професіонали в сфері психічного здоров'я. Використовуючи різні засоби, телефон, особисті зустрічі, приятелі допомагають бійцям долати щоденні виклики та адаптуватися до цивільного життя. Важливо, що ці поради базуються на власному досвіді. Задача приятеля не надавати психіатричні послуги, а допомагати долати бар'єри, які заважають ветеранам одержувати необхідну допомогу.

Ефективність системи приятелів у роботі з ветеранами, що страждають на ПТСР, призвела до активного запровадження подібних програм в різних регіонах США. Наприклад, Школа медицини Стенфорд-

ського університету спільно з відділенням Департаменту у справах ветеранів у Пало Алто запровадили Програму приятельської підтримки. Протягом двох років до програми приєдналося близько 200 ветеранів, яких у звичайних умовах було б важко залучити до традиційної терапії. Сімдесят п'ять відсотків її учасників вважають, що отримали необхідну допомогу. Слід зазначити, що серед тисяч ветеранів, які знаходяться під опікою Департаменту у справах ветеранів та страждають на ПТСР, стрімко зростає популярність приятельської підтримки. Проведені дослідження вказують на те, що запровадження системи приятелів суттєво сприяє залученню ветеранів і до традиційної терапії.

Ефективність системи приятелів не обмежується сферою психічного здоров'я. Група військових та ветеранів Національної гвардії Мічигану спільно з Університетом Мічигану та Університетом штату Мічиган запровадили програму волонтерську програму для ветеранів «Приятель приятелю». Волонтери набираються із учасників ветеранських організацій регіону. Після спеціальної підготовки, зокрема з навичок спілкування, використання ресурсів громади тощо, вони надають допомогу іншим ветеранам. Спектр послуг є доволі широким, а саме: консультування з фінансових і правових питань, одержання пільг, освіта, працевлаштування, проблеми психічного здоров'я та узалежнення. Також надається допомога тим ветеранам, хто вже бере участь в різноманітних реабілітаційних програмах, але потребує додаткової підтримки і мотивації [8].

В Україні система соціальної та психологічної реабілітації учасників бойових дій знаходиться на етапі становлення. Проте вже зараз більшість практиків вказують на те, що однією з головних проблем є не брак коштів, спеціалістів чи організаційних заходів, а відсутність дієвих інструментів інформування та залучення колишніх бійців та членів їх родин до подібних програм [9].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Описаний підхід до реабілітації ветеранів, використання системи приятелів, є настільки природним, що в багатьох містах України, часто на інтуїтивному рівні, колишні бійці починають його застосовувати, а саме: переконують своїх товаришів долучитися до програм реабілітації, підтримують один одного у започаткуванні власної справи, вирішенні щоденних проблем тощо. Слабкою ланкою у цьому процесі є те, що така робота повинна бути системною, а той, хто надає допомогу і радить – підготовленим. Очевидно, що університети, як і у випадку із США, могли б взяти на себе цю роль, а саме спільно із ветеранськими організаціями розробити програми приятельської допомоги та забезпечити підготовку волонтерів із числа колишніх бійців.

Список використаної літератури

1. Реабілітація постраждалих в умовах надзвичайних ситуацій та бойових дій. Посттравматичний стресовий розлад. За ред. К.Д.Бабова, І.Я.Пінчук, В.В.Стеблюка. – Одеса, 2015. – 240 с.
2. Buddy System [Електронний ресурс]. – URL: http://www.audioenglish.net/dictionary/buddy_system.htm
3. Pioneers who Began as Volunteers in the AIDS Epidemic by Larry Mass, MD [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.gmhc.org/news-and-events/press-releases/pioneers-who-began-as-volunteers-in-the-aids-epidemic-by-larry-mass-md>
4. Стань приятелем. Проект, що допомагає дітям з особливими потребами знаходити друзів // Вісник благодійництва. – 2012. – № 2. – С. 33.
5. White T. The buddy system. Veterans help veterans combat PTSD [Електронний ресурс] / Stanford Medicine. Plus. – Fall 2014. – URL: <https://stanmed.stanford.edu/2014fall/the-buddy-system.html#>
6. Официально 500 участников АТО совершили суицид, реальная цифра может быть в разы выше: [Електронний ресурс] / Українські новини. – 22 червня 2017 р. – URL: <https://ukranews.com/news/504262-ofycyano-500-uchastnykov-ato-sovershyly-suycyd-realnaya-cyfra-mozhet-byt-v-razy-vyshe>
7. Бійці АТО не витримують жахів війни і вчиняють самогубства [Електронний ресурс] / ТСН. – 15 серпня 2015 р. – URL: <https://tsn.ua/ato/ponad-sotnyu-viyskovih-naklali-na-sebe-ruki-z-pochatku-ato-dzherela-tsn-475552.html>
8. Buddy-to-buddy volunteer veteran program [Електронний ресурс]. – URL: https://www.research.va.gov/media_roundtable/

B2B_Brochure.pdf

9. Ветеранов АТО от суицида спасает сарафанное радио [Электронный ресурс] / Голос столицы. – URL: <http://gs.fm/texts/20170918/5494657.html>

Стаття надійшла до редакції 23.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 27.10.2017 р.

Жиленко Руслан

кандидат исторических наук, доцент

доцент кафедры социологии и социальной работы

ГБУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ДОСВІД США У ЗАПРОВАДЖЕННІ СИСТЕМИ ПРИЯТЕЛІВ У РОБОТІ З ВЕТЕРАНАМИ, ЩО СТРАЖДАЮТЬ НА ПТСР

Участие волонтеров в предоставлении социальных услуг является вполне распространенным явлением, которое все более широко практикуется в нашей стране. Добровольцы привлекаются к работе с самыми разными категориями клиентов. Современные вызовы вносят в повестку вопрос участия волонтеров в работе с ветеранами, страдающими от ПТСР. В данном контексте является актуальным опыт стран, которые уже практикуют этот подход, в частности Соединенных Штатов Америки.

Ключевые слова: ПТСР, система приятелей, ветераны войны, реабилитация, опыт США.

Zhylenko Ruslan

Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Sociology and Social Work

State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

US EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE BUDDY SYSTEM IN THE WORK WITH VETERANTS WHO SUFFER FROM POST-TRAUMATIC SYNDROME

Volunteer's involvement in provision of social services is relatively common phenomenon which is increasingly used in our country. These people participate in the work with the different types of clients, in particular with children, elderly, handicapped, internally displaced people etc. Modern challenges put the issue of their involvement in the work with veterans suffering of PTSD on agenda. The buddy concept is one of the possibilities of practical implication of peer to peer approach. The effectiveness of peer to peer, in particular buddy, approach has been recognized by the US Department of Veterans Affairs, and many local veterans' organizations. Several programs have been designed in different parts of the USA based on it. First of all, they vary by the level of peers' involvement into the rehabilitation process. As it was mentioned above, in some cases the role of buddies is to help veterans to get involved with traditional rehabilitation programs. In other projects, the buddies' involvement goes far beyond. Specially trained peers help veterans to tackle communication problems, provide consultations on financial and issues, benefits, education, employment, psychological health, addictions etc.

Key words: PTSD, buddy system, veterans, rehabilitation, the USA experience.

УДК 378.147:811.33

Задорожна Ольга Іванівна

аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,
м.Тернопіль, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

У статті розглянуто сутність поняття стратегічної компетентності. Дається загальна характеристика. Подано підходи до аналізу та класифікації комунікативних стратегій. Визначено основні підходи до формування стратегічної компетентності. Обґрунтовано необхідність володіння зазначеною компетенцією. Стратегічну компетентність по-трактовано як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою. Обґрунтовано, що формування стратегічної компетентності носить циклічний характер.

Ключові слова: стратегія, компетентність, комунікативна компетентність, стратегічна компетентність, дискурсивні компетентності.

Вступ. Стратегію вищої освіти України на теперішній день складають формування і становлення професійної компетентності фахівця, здатного вирішувати не лише професійні задачі, але й реалізовувати у процесі їх вирішення творчий підхід. Поняття стратегічної компетенції розглядається методистами через призму таких семантично споріднених понять як: стратегії навчання, автономія суб'єктів навчання, індивідуально-раціональний стиль навчальної діяльності. Всі ці поняття характеризують актуальну сьогодні методичну тенденцію, що передбачає організацію навчання навколо його суб'єкта (student-centered approach to teaching, student's autonomy) з урахуванням індивідуальних психологічних відмінностей останнього, важливих для гуманізації освітнього процесу (individual differences, learning styles).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя науковцями проведено чимало досліджень з проблем формування стратегічної компетенції. Цю проблему досліджували як зарубіжні лінгводидакти: Р.Оксфорд (R.Oxford), Дж.О'Меллі (J.O'Malley), А.Шамо (A.Chamot), Д.Ньюнен (D.Nunan), Г.Стерн (H.Stern), Г.Каспер (G.Kasper), Е.Келлерман (E.Kellerman), так і вітчизняні методисти: Г.Александрова, Н.Білоножка, А.Залевська, Г.Ейгер, М.Кабардова, Р.Мільруда, Н.Михайлова, Р.Плігіна, Н.Чичеріна, Л.Ягеніч та інших. Проте проблема формування стратегічної компетентності далека від вирішення, оскільки потрібно уточнити структуру і зміст; визначити цілі формування, а також етапи і шляхи оволодіння стратегіями. Однак, незважаючи на значну увагу науковців до зазначеної проблеми, необхідно констатувати, що не всі аспекти цього питання вирішено.

Мета статті – визначити сутність поняття стратегічної компетентності, дати загальну характеристику.

Виклад основного матеріалу. Термін «стратегія» трактується авторами Загальноєвропейських рекомендацій як «певним чином організована, цілеспрямована і керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається» [1, с.10].

Іншими словами, стратегію можна визначити як оптимальну послідовність дій для досягнення певної мети. У цілому стратегії не завжди можна чітко розмежувати на навчальні та комунікативні, оскільки та ж сама стратегія може вважатись навчальною під час вивчення іноземної мови і комунікативною при користуванні нею в реальному спілкуванні. Існують два можливих шляхи оволодіння стратегіями: індуктивний (від використання стратегій до їх формулювання) і дедуктивний (спочатку відбувається зна-

йомство зі стратегією, а потім вона використовується при виконанні вправ).

Поняття «компетентність» є ширшим за свою сутністю, ніж категорія «компетенція», й означає сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію; володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції [2, с.31].

Отже, компетентність – це сукупність досягнень у професійній діяльності, це – володіння теоретичними знаннями, практичними навичками та вміннями, професійним досвідом у певній галузі, що дозволяє людині визначати (тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту або ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. За твердженням І. Зязюна, компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей [3].

Авторами терміна «стратегічна компетенція» були М.Кенейл і М.Свейн, які у 1980 році, вивчаючи проблеми викладання та оволодіння іноземними мовами, розглядали його як складову комунікативної компетенції. На їхню думку, стратегічна компетенція «полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяні, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування» [4].

Отже, стратегічна компетентність розглядається як здатність компенсувати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою. Її значення полягає в тому, що стратегічна компетентність дозволяє учням долати мовний бар'єр, труднощі, які виникають у процесі реального спілкування іноземною мовою.

Формування стратегічної компетентності носить циклічний характер. На думку Т.Олійника кожен з циклів включає певні етапи: 1) усвідомлення й аналіз власних стратегій (власного процесу навчання); 2) розширення діапазону стратегій у результаті колективного обговорення та власних спостережень; 3) ознайомлення з іншими стратегіями; 4) тренування нових стратегій, індивідуальний вибір найбільш ефективних; 5) використання «заміраючих підказок»; 6) висновки про стратегії, які за потрібне ви-

користувати [5].

Стратегічна компетентність передбачає наявність знань вербальних і невербальних засобів щодо компенсації у спілкуванні прогалин у володінні іноземною мовою, знань про словотворення, граматичні форми тощо, які сприяють використанню обґрунтованої здогадки; моделей мовленнєвої поведінки та набору мовленнєвих дій для досягнення поставленої комунікативної задачі (комунікативних стратегій); відповідних навичок і вмінь, що дозволяють використовувати ці стратегії [5].

І.Потюк вважає, що важливим у вивченні іноземної мови є знання про те, що на сучасному етапі розробки теорії комунікативної компетенції поняття стратегічної компетенції передбачає такі складові як комунікативні та навчальні стратегії. В той час як комунікативні стратегії мають на меті цілеспрямоване подолання проблем у спілкуванні, навчальні стратегії виступають знаряддям оволодіння іноземною мовою в цілому. Тому нерідко дослідники цієї проблеми розглядають навчальні стратегії як більш широке поняття або підкреслюють, що використання комунікативних стратегій сприяє розвитку навчальних стратегій [4].

Лінгвісти виділяють два підходи до аналізу та класифікації комунікативних стратегій: лінгвістичний (інтерактивний) та когнітивний. Згідно лінгвістичного підходу (запропонований лінгвістом Е.Терон), співрозмовники, маючи різний рівень лінгвістичної компетенції, використовують комунікативні стратегії для того, щоб порозумітися (дійти згоди), тобто успішно здійснити різні види комунікативної мовленнєвої діяльності. Представники когнітивного підходу (зокрема, К.Ферч, Г.Каспер), розглядаючи комунікативні стратегії у психолінгвістичній площині, переконані, що вони є процесами, які відбуваються саме у людині, яка вивчає іноземну мову, акцентуючи увагу на сприйнятті, плануванні та продукуванні мовлення при виникненні труднощів.

Характеризуючи навчальні стратегії для вивчення іноземних мов, слід зазначити, що вони поділяються на: 1) стратегії вивчення (second language learning strategies) та 2) вживання (second language use strategies). Метою використання перших є допомога у поглибленні знань з іноземної мови, тоді як другі зосереджуються в основному на застосуванні знань (мови, яка вивчається) у міжмовній комунікації. Лінгвісти схиляються до думки, що комунікативні стратегії є складовими саме стратегій вживання, так як в їх основі лежить передача (сприйняття) суттєвої інформації, яка є новою для реципієнта [4].

Зазначимо, що вони не завжди можуть мати вплив на процес навчання: скажімо, при формуванні лексичної компетенції учні можуть використовувати нову лексичну одиницю на уроці лише для того, щоб висловити думку, а не намагатися запам'ятати її; і навпаки, вони можуть вживати невідоме слово безвідносно до певного комунікативного аспекту, а лише з метою швидшого засвоєння. Суттєвим для успішного формування стратегічної компетенції є вміле поєднання комунікативних і навчальних стратегій задля досягнення ефективних результатів спілкування іноземною мовою та індивідуалізації освітнього процесу.

Л.Бахман визначає стратегічну компетентність не лише як спосіб уникнення труднощів, але й як основу для ефективного використання лінгвістичних ресурсів. Науковець розробив модель стратегічної компетентності, яка охоплює такі компоненти: компонент визначення комунікативних цілей, компонент планування (добір адекватних мовних засобів та ви-

значення плану їх використання для досягнення комунікативних цілей), компонент виконання (втілення плану висловлення), компонент оцінки (ідентифікація інформації, визначення мовних компетентностей, якими володіє мовець для найбільш ефективного представлення цієї інформації у досягненні комунікативної мети, встановлення здатності і знань співрозмовника, оцінка ступеня досягнення комунікативної мети). Дослідник розглядає стратегічну компетентність інтегровано з прагматичною компетентністю.

Ця проблема знайшла подальший розвиток у працях дослідників. Так, Т. Сухарева зазначає: «проблемою прагматичної компетентності є розвиток стратегій для здійснення задуманих інтерпретацій в контекстах і відбір потрібних форм для задоволення соціальних і контекстуальних потреб комунікативної ситуації» [6].

Науковці розглядають процес планування мовлення (постановка комунікативних цілей та добір мовленнєвих стратегій і тактик) та його реалізацію (власне прагматика) інтегровано, що, на наше переконання, відповідає природі комунікації. Дослідження Т.Тимофєєвої та О.Шевченко вивели проблему формування стратегічної компетенції у русло навчання професійного іноземного мовлення. О. Шевченко стратегічні уміння визначає як уміння використовувати різні комунікативні стратегії для вирішення професійних комунікативних завдань (привернути увагу співрозмовника, ініціювати спілкування, продовжити спілкування, закінчити спілкування залежно від його цілей). Стратегічне вміння передбачає володіння правилами підтримки контакту зі співрозмовником.

Т.Тимофєєва визначає стратегічну компетентність як інтегративний феномен, що відображає здатність особистості на основі отриманих знань і вмінь адекватно використовувати освоєний репертуар стратегій; стратегічна компетентність є професійним новоутворенням, завдяки яким фахівець ефективно добирає й реалізує комунікативні стратегії згідно з поставленими завданнями та ситуаціями, що склалися [7, с.27].

Проблема використання стратегічної компетентності в процесі навчання в аспекті діалогу культур стала предметом дослідження Л.Карєвої. Дослідниця, визначивши, що стратегічна компетентність є складовою комунікативної, дійшла висновків, що: а) ефективний розвиток і вдосконалення умінь і навичок іншомовного усного спілкування може бути здійснено в рамках комунікативного підходу за рахунок використання стратегічної компетентності, що передбачає навчання комунікативної стратегії усного спілкування народів, мова яких вивчається, оволодіння невербальними аспектами комунікативної поведінки представників цих народів; б) навчання комунікативної стратегії має здійснюватися з використанням моделей реальних варіантів усного спілкування (мовленнєва ситуація, тема і сфера спілкування, соціальні та комунікативні ролі тощо), а також інтегрувати навчання мови та культури, орієнтуватися на розвиток здібностей особистості, що дозволяють брати участь у реальному процесі міжкультурного спілкування й досягати взаєморозуміння з представниками інших культур; в) дослідниця виділила й описала вміння, що дозволяють використовувати стратегічну компетентність, окреслила групи комунікативних стратегій, що співвідносяться з ситуаціями усного спілкування. Дослідник розглядає стратегічну компетентність одночасно як комунікативний, так і лінгвосоціокультурний феномен, що цілком виправдано в руслі сучасних лінгвістичних та

лінгвометодичних парадигм [6].

Розробка методики формування іншомовних комунікативних стратегій у говорінні знайшла теоретичне обґрунтування та практичне втілення в навчальний процес у працях Д.Терещук. Стратегічну компетентність науковець розглядає як з'єднувальну ланку між лінгвосоціокультурною, мовними та мовленнєвими компетентностями, що забезпечує комунікативну успішність співрозмовника та максимальну ефективність спілкування.

Д.Терещук обґрунтувала, що до складу стратегічної компетентності належать фонетичні та лексико-граматичні знання і навички тактичного рівня; мовленнєві вміння тактично-стратегічного рівня; комунікативні стратегії власне стратегічного рівня. Дослідниця розглядає комунікативні стратегії як сукупність поетапних мисленнєво-мовленнєвих дій, спрямованих на моделювання учасниками комунікації своєї мовленнєвої поведінки таким чином, щоб реалізувати комунікативні цілі у процесі іншомовного спілкування [6].

Науковцем здійснено добір іншомовних комунікативних стратегій для навчання студентів філологічних спеціальностей; визначено основні підходи до їх навчання (діяльнісно-орієнтований, соціокультурний та когнітивно-комунікативний), які реалізуються через лінгводидактичну модель навчання з використанням методів вправлення, інсценізації, рольової гри, дискусії, кейсу та мовленнєвих симуляцій. У цілому, дослідниця розробила цілісну модель навчання майбутніх філологів комунікативних стратегій у говорінні.

Диференціацію стратегій іншомовного спілкування (дії та операції, обумовлені комунікативно-прагматичним простором, які спрямовані на досягнення певної комунікативної мети) залежно від етапів здійснення акту комунікації провела Є.Кирилова. Науковець поділила стратегії іншомовного спілкування на метакогнітивні, когнітивні та соціально-афективні. Метакогнітивні стратегії іншомовного спілкування пов'язані з плануванням (докомунікативний корпоративний етап); з управлінням (комунікативний етап); та оцінкою ефективності (посткомунікативний етап) спілкування. Когнітивні стратегії (комунікативний етап) пов'язані з компонентами прагматичної компетентності – дискурсивної, функціональної і компетентності схематичної побудови промови. Соціально-афективні стратегії виражають прояв толерантності до іншої культури, охоплюють співпереживання, самоорганізацію і контроль своїх емоцій, також реалізуються на комунікативному етапі [6].

Відповідно, науковець виділяє докомунікативні стратегії (пов'язані з плануванням цілей і завдань спілкування відповідно до комунікативної ситуації з урахуванням соціальних ролей, стилю спілкування). Стратегії комунікативного етапу – стратегії саморегуляції, взаємодії і впливу, що регулюють тактику планованого висловлювання і тактику слухання і розуміння). Стратегії посткомунікативного етапу охоплюють загальну оцінку спілкування (чи досягнута мета спілкування, чи був процес спілкування ефективним і наскільки). Така класифікація є валідною з погляду методики навчання комунікативним стратегіям, оскільки відповідає етапам продукування мовлення та навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності. [8, с.11].

О.Галанова присвятила наукове дослідження проблемі навчання стратегій наукової дискусії іноземною мовою і визначила, що дискурс відображає тактико-стратегічний апарат мовленнєвої поведінки комунікантів; навчання дискурсу передбачає форму-

вання тактичних та стратегічних умінь мовленнєвої поведінки. Науковець не оперує поняттям компетентності, проте можна зробити висновок, що формування комунікативних стратегій вона переносить у площину прагматики [6].

Навчання аргументативних стратегій, а також мовних маркерів аргументації, що актуалізують різні інтенції комунікантів у ході міжкультурного ділового спілкування (на матеріалі ділової німецької мови) стало предметом дослідження Г.Проскуриної. Дослідниця виділила стратегії самопрезентації, переконання і прийняття рішення, а також тактики, які використовуються для реалізації цих стратегій. До компонентів змісту навчання аргументативних стратегій науковець відносить: 1) знання, що становлять частину професійної картини світу представника іншої лінгвокультури; «дискурсивні» знання; знання мовних засобів вираження аргументації; 2) уміння: дискурсивні; загальномовленнєві, власне аргументативні; вміння орієнтації в соціокультурному різноманітті партнерів; 3) якості: здатність сприяти налагодженню міжкультурних зв'язків; 4) позитивне ставлення до діяльності щодо створення іншомовних успішних ділових аргументованих висловлювань [8, с.17].

Дослідження стратегій в аспекті прагматики вивело науковців на рівень дискурсу. Стратегії дискурсу, в розумінні Т.Сухаревої, – вибір мовця на всіх стадіях продукування мовлення: вибір, який охоплює, зокрема, такі аспекти: прогнозування того, як співрозмовник зрозуміє сенс, які мовленнєві акти є необхідними та бажаними, а також мовленнєвих зразків, прийнятих для цього контексту. Стратегії дискурсу охоплюють лексико-граматичний вибір і соціокультурні обмеження зв'язно-віднесені стратегії, стратегії самокорекції, антиципації, ввічливості, зворотно-поступальні стратегії [6].

Г.Малаєва, вивчаючи проблему застосування кейс-методу як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності, оперує поняттям «дискурсивно-стратегічна компетентність», під яким дослідниця розуміє готовність використовувати й інтерпретувати форми слів та їх значення для створення зв'язних текстів, породжувати зв'язні іншомовні висловлення, логічно, послідовно й переконливо вибудовувати своє мовлення, вміння вибирати правильну стратегію професійного спілкування [9, с.11].

Дискурсивно-стратегічна компетентність розглядається в аспекті дискурсу й охоплює монологічне та діалогічне текстопродукування залежно від умов соціокультурних та професійних умов здійснення комунікації. М.Лайкова, Є.Красильникова та Н.Фоменко стратегічну (суб)компетентність (відносно комунікативної) визначають як уміння компенсувати брак знань мови, мовленнєвого й соціального досвіду спілкування в іншомовному середовищі; натомість дискурсивну (суб)компетентність визначають як здатність використовувати певні стратегії й тактики спілкування для конструювання й інтерпретації зв'язних текстів; сутність дискурсивної субкомпетентності полягає в тому, щоб побудувати спілкування так, щоб досягти поставлену мету, знати й володіти різним прийомом одержання інформації як в усному, так і писемному спілкуванні, компенсаторними вміннями. Отже, дослідники проводять чітку межу між стратегічною й дискурсивною компетентностями. Володіння комунікативними стратегіями належить, на їхнє переконання, до складу дискурсивної компетентності.

Методика формування дискурсивно-стратегічної компетентності засобами синонімічних мовних засобів (синтаксичних) набула детального дослідження в

дисертації Л.Гелівери. Автор, зокрема, констатує, що дискурсивно-стратегічна компетентність передбачає володіння різними типами дискурсивної діяльності та уміння знаходити шляхи його організації залежно від параметрів комунікативної ситуації і конкретного ситуативного контексту, що забезпечує адекватну поведінку комунікантів; в контексті предмету свого дослідження результатом навчання іноземних мов науковець визначає сформованість дискурсивно-стратегічної компетентності, тобто умінь розпізнавати в тексті граматичні форми і їх синоніми, вибирати дискурсивно адекватні граматичні конструкції для породження деяких типів дискурсів [6].

Дискурсивний компонент досліджуваної компетентності охоплює знання різних типів дискурсу; вміння використовувати мовні засоби для створення та інтерпретації текстів згідно з прагматичними цілями спілкування; стратегічний компонент передбачає наявність фонових знань, які забезпечують комунікативний та соціокультурний розвиток; уміння досягти розуміння співрозмовника з подальшим здійсненням своєї мовленнєвої інтенції; здатність реалізувати цілі спілкування, вибирати певну лінію мовленнєвої поведінки для підвищення ефективності комунікації; здатність користуватися комунікативними стратегіями для ведення розмови та її корекції; володіння навичками використання внутрішнього «перепланування» висловлювання і пошуку потрібних мовних засобів для вирішення комунікативної задачі. Головною передумовою формування дискурсивно-стратегічної компетентності визначено моделювання закономірностей реального спілкування.

Отже, прихильники комунікативно-прагматичного підходу розглядають стратегічну компетентність як прагматично-дискурсивний феномен – арсенал мовленнєвих стратегій і тактик, спрямованих на пошук потрібних мовних засобів для вирішення комунікативних завдань, на організацію тактико-стратегічного апарату мовленнєвої поведінки мовців, на оптимізацію, планування та реалізацію процесу комунікації в побутовому та професійному середовищі залежно від параметрів комунікативної ситуації і конкретного ситуативного контексту. У руслі комунікативно-прагматичного підходу стратегічна компетентність роз-

глядається, головним чином, в аспекті навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Ми погоджуємось із висновком О.Ванівської про те, що науковцями здійснено добір іншомовних комунікативних стратегій, визначено основні підходи до їх навчання, зміст, етапи, принципи, методи, прийоми, систему вправ в окремих видах мовленнєвої діяльності. На нашу думку, комунікативно-прагматичний підхід так само, як і компенсаторний, відображає лише один бік феномену стратегічної компетентності, оскільки охоплює лише продуктивні види мовленнєвої діяльності (а стратегії рецепіювання та продукування мовлення є різними); спрямований на суб'єкта навчання з високим рівнем володіння мовою (зокрема з високим рівнем лексичних, граматичних та лінгвосоціокультурних знань та навичок, мовленнєвих умінь); не охоплює компенсаторні стратегії, які присутні на початковому та середньому етапах навчання іноземної мови, а також під час аудіювання та читання [6].

Висновки. Отже, стратегічна компетенція (яка у нашому розумінні включає комунікативні й навчальні стратегії, автономію суб'єктів навчання та індивідуально-раціональний стиль навчальної діяльності) характеризується як здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або усунення труднощів при спілкуванні, а також максимального досягнення поставлених цілей, удосконалення володіння мовою, отримання мовленнєвого і соціального досвіду за умов недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації. А також вона допомагає реципієнту стати ефективними та самостійними у навчанні та житті, розвиває самосвідомість й почуття відповідальності за власні дії. Тому, основна увага у навчанні повинна приділятися формуванню не стільки знань, скільки переконань, поглядів, адже кожному суб'єкту навчання притаманна індивідуальність, яка проявляється у способах роботи (навчання) та її результатах.

Перспективним і доцільним вважаємо дослідження стратегічної компетентності в навчально-діялісному, метакогнітивному, диференційованому та інтегрованому контекстах.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр.. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]. – К.: Глухів: РВВ ГАПУ, 2005. – С. 10–18.
4. Потюк І.Є. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовної комунікативної компетенції / І.Є. Потюк // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 25. – С. 227–229.
5. Олійник Т.О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності / Т. О.Олійник // Іноземні мови. – 2013. – № 4. – С.9–20.
6. Ванівська О. Комунікативно-прагматичний підхід у формуванні стратегічної іншомовної компетентності / О.Ванівська // Молодь і ринок. – №8 (139). – 2016. – С.56–60.
7. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т.И.Тимофеева. – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с.
8. Проскурина Г.А. Обучение студентов неязыкового вуза аргументированным иноязычным устным высказываниям: немецкий язык: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Проскурина Галина Александровна. – М., 2013. – 24 с.
9. Маласва А.В. Кейсметод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Маласва Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2012. – 22 с.

Рецензент: докт. пед.наук, проф. Микитенко Н.О.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 21.10.2017 р.

Задорожная Ольга

аспирант Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка, г. Тернопіль, Україна

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В статье рассмотрена сущность понятия стратегической компетентности. Дается общая характеристика. Представлены подходы к анализу и классификации коммуникативных стратегий. Определены основные подходы к формированию стратегической компетентности. Обоснована необходимость владения указанной компетенцией. Стратегическую компетентность истолковано как способность компенсировать в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке. Обосновано, что формирование стратегической компетентности носит циклический характер.

Ключевые слова: стратегия, компетентность, коммуникативная компетентность, стратегическая компетентность, дискурсивные компетентности.

Zadorozhna Olha

PhD Student

Ternopil National Pedagogical University named after Vladimir Hnatiuk Ternopil, Ukraine

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF STRATEGIC COMPETENCE IN MODERN LINGVODIDACTICS

The essence of the concept of strategic competence is considered in the article. A general description is given. The necessity of possessing the specified competence is substantiated. The approaches to the analysis and classification of communicative strategies have been presented. Thus, linguists distinguish two approaches to the analysis and classification of communicative strategies: linguistic (interactive) and cognitive. The basic approaches to formation of strategic competence have been determined. Educational strategies for studying foreign languages are divided into: 1) second language learning strategies and 2) second language use strategies. It has been grounded that the communicative and pragmatic approach, as well as the compensatory approach cover mostly productive types of speech activity. The content, stages, principles, methods, techniques of their learning have been identified. The system of exercises in certain types of speech activity has been presented.

Key words: strategy, competence, communicative competence, strategic competence, discursive competence.

УДК 37.015

Зобенько Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті обґрунтовано доцільність та необхідність застосування принципів (інтегративності, системності, міжфакторної зумовленості), які забезпечують ефективність профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми. Проаналізовано практичні механізми реалізації педагогічних принципів. Виокремлено деякі причини, які можуть протидіяти впровадженню даних принципів у практику попередження, подолання відхилень у поведінці дітей та формування їх позитивної особистісної спрямованості.

Ключові слова: принципи інтегративності, системності, міжфакторної зумовленості; профілактично-виховний процес.

Вступ. В Україні останніми роками в усіх сферах життя та освітнього процесу відбуваються зміни, які призводять до різноманітних поведінкових відхилень у дітей. Прояви девіантної поведінки в середовищі дітей набули загрозливих масштабів, що спонукало учених до активних пошуків ефективних шляхів їх попередження і усунення, а офіційну владу до оновлення законодавчих актів і розробки довготривалих програм, дотично до змісту девіацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми роботи з підлітками, що мають порушення у поведінці розглядаються у працях багатьох вітчизняних науковців: соціально-педагогічні аспекти попередження девіантної поведінки (В.Афанасьєва, Г.Корчова, Л.Тетерятникова, Н.Фоміна Т.Федорченко, та ін.); сутність профілактики девіантності у системі виховання (Т.Мальцева, С.Немченко, Л.Просандєєва, О.Шарапова та ін.) та навчання (Т.Андронюк, І.Данченко, О.Єжова, Т.Качмазова, Н.Рудюк, В.Співак та ін.), громадських та позашкільних організацій (Т.Окушко, Н.Онищенко та ін.); технології соціально-педагогічної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі розроблені у працях вітчизняних (О.Антонова-Турченко, Н.Квітковська, І.Козубовська, Н.Максимова, В.Оржеховська, Н.Пихтіна, О.Тарновська, Г.Товканець, М.Фіцула та ін.) та зарубіжних учених (С.Белічева, О.Змановська, Я.Гілінський, Ю.Клейберг, В.Менделевич, Н.Протасова, М.Рожков, І.Севастьянов, Л.Хусаїнов, Л.Шнейдер та ін.), результати досліджень яких підтверджують важливість проведення профілактично-виховної та корекційної діяльності.

Метою статті є обґрунтування потенціалу педагогічних принципів та аналіз практичних механізмів їх реалізації у профілактичній роботі з дезадаптованими дітьми, виокремлення причин, які можуть протидіяти впровадженню даних принципів у практику попередження та подолання відхилень у поведінці дітей.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [1; 2; 3; 4] дозволяє стверджувати на важливості використання принципів на всіх етапах соціально-психологічного розвитку особистості з акцентом на процесах навчання, виховання, самовиховання, перевиховання, профілактики.

Одним з провідних принципів профілактики девіантної поведінки неповнолітніх є принцип інтегративності. Дослідження учених показали, що ідея інтеграції тривалий час в основному застосовувалась в роботі з законслухняними підлітками. В той же час принцип інтегративності майже не використовувався в роботі з підлітками, які мають відхилення в

поведінці [1, с. 68]. Більше того, часто допускались помилки у профілактично-виховній роботі як наслідок ігнорування принципів інтеграції її окремих ланок. Це з повною достовірністю доводить надзвичайну актуальність правила інтегративності саме в системі профілактично-виховної роботи, що можна пояснити наступним: по перше, інтегративний підхід протидіє однобічності профілактично-виховного впливу, як і будь-якого іншого впливу на підлітків з відхиленнями у поведінці; по друге, служить умовою профілактики гіпертрофії засобів впливу, коли той чи інший варіант соціально-педагогічної діяльності не правомірно абсолютизується, що в кінцевому результаті зумовлює зниження інтенсивності педагогічного впливу на особистість; по третє, інтегративний підхід за своїм принциповим змістом може протистояти безсистемному здійсненню профілактично-виховної роботи; по четверте, порушення принципу інтегративності, як і принципу синергетики, суперечить самій природі особистості підлітка як складної саморегулюючої системно-синергетичної системи, яка вимагає для свого розвитку гармонійності соціально-педагогічних впливів; по п'яте, ідея інтеграції попереджує роз'єднаність, функціоналізм, невинуватий паралелізм, які ще часто зустрічаються в профілактичній роботі. Принцип інтеграції профілактично-виховної роботи передбачає виконання певних умов [3; 4; 5]: 1) централізацію процесу управління профілактично-виховною роботою в діяльності колегіального органу – координаційної ради; 2) врахування різноманітних впливів, їх широти, інтенсивності, глибини проникнення у свідомість і поведінку особистості; 3) здійснення інтегративного принципу на колективній основі; 4) комплексне планування, яке дозволяє одночасно здійснити реалізацію цілісного підходу впродовж відповідного періоду часу (місяць, півріччя, рік), включаючи неповнолітніх в інтелектуальну, морально-правову, трудову діяльність. Профілактично-виховна і корекційна робота, які проводяться з опорою на принцип інтеграції, вимагають врахування тих факторів, які можуть гальмувати їх здійснення.

Проведений ученими [1; 2] аналіз профілактично-виховної роботи з загальноосвітніх шкіл, інтернатних закладах дозволяє виокремити деякі причини, які можуть протидіяти впровадженню інтегративного принципу в практику попередження і подолання відхилень у поведінці неповнолітніх і формування їх позитивної особистісної спрямованості: – відсутність зведених координаційних планів в системі міських, районних, обласних відділів народної освіти, які б визначали порядок діяльності навчально-виховних закладів в плані проведення профілактично-виховної роботи; – ухилення педагогічних рад

деяких шкіл від безпосереднього вирішення питань попередження і подолання відхилень у поведінці учнів; – організаційно-методична недосконалість планів, підміна їх звичайними виховними програмами, які не відображають специфіки завдань саме профілактично-виховної діяльності з підлітками, а розраховані в основному на роботу з дисциплінованими учнями; – відсутність протоколів, чи інших записів де б були зафіксовані результати роботи з педагогічно-занедбаними підлітками, що ускладнює процес діагностики їх поведінки, корекції відхилень і розробці оптимальних варіантів інтеграції профілактичних впливів на особистість; фрагментарність аналізу профілактично-виховної роботи, або проведення такого аналізу на формальному рівні; – недостатньо активна діяльність лекторіїв, які покликані підвищувати морально-правову і психолого-педагогічну культуру батьків, представників громадськості, які включені в систему профілактично-виховної роботи. Крім методичних помилок, можна назвати і деякі організаційні прораханки, які гальмують реалізацію ідей інтеграції на рівні цілісного підходу до профілактично-виховної роботи: в багатьох педагогічних колективах недостатньо використовується громадська думка учнів у вирішенні профілактично-виховних проблем; слабкий взаємозв'язок педагогічних колективів з працівниками позашкільних дитячих закладів, представниками комісій та інспекцій у справах неповнолітніх, посадовцями, які займаються проблемами профілактики девіантної поведінки неповнолітніх; проведення роботи з неповнолітніми за місцем проживання людьми похилого віку; незадовільна матеріальна база виховних закладів; відсутність чітких програм з поширення передового педагогічного досвіду стосовно вирішення проблем профілактично-виховної роботи.

Однією з умов застосування принципу інтеграції є узгодження різних ланок цілісного підходу до проведення профілактично-виховної і корекційної роботи. Надмірне використання того чи іншого виду профілактично-виховної роботи, як і недостатнє, призводить до повторів, зниження динаміки і сили педагогічного впливу на особистість. Виходячи з принципу інтеграції, в загально-педагогічному плані навчально-виховний процес будується таким чином, щоб кожний крок в розвитку підлітка, його формуванні був опосередкований навчанням і вихованням, які здійснюються у відповідності з природно-фізіологічними і соціально-психологічними закономірностями розвитку особистості, виключають навчальне перевантаження, невиправдану інтенсифікацію розвитку властивостей особистості. Навчання і виховання, адекватне принципу інтегративності, покликано детермінувати не тільки процес розвитку неповнолітніх, але і нейтралізувати певні дефекти в розвитку мовлення, пам'яті, мислення тощо. Важливим є використання принципу інтеграції на всіх етапах соціально-психологічного розвитку особистості з акцентом на процесах навчання, виховання, самовиховання, перевиховання, профілактики. Безперечно, при цьому відповідна увага повинна приділятися нейтралізації, а, по можливості, і ліквідації впливів на неповнолітніх негативних причин і умов при одночасному формуванні морально-правового імунітету проти негативних впливів на індивіда різних факторів середовища [6; 7]. Формування імунітету не можливе без стимулювання внутрішньої активності особистості, її саморегуляції. Без перебільшення можна стверджувати, що педагог, успішно вирішуючи на інтеграційній основі завдання профілактично-виховної і корекційної роботи у вка-

заних аспектах, реалізує одну з важливих умов формування особистості неповнолітніх з відхиленням у поведінці. Реалізація цього принципу актуальна для всіх категорій підлітків, як благополучних, так і важковиховуваних. Застосування принципу інтеграції диктується також змістом тих суперечностей, які зустрічаються в процесі взаємодії об'єктивних умов і суб'єктивних факторів, що негативно впливають на процес формування спрямованості особистості. Соціально-психологічні умови, в яких здійснюється розвиток особистості, не можуть бути безконфліктними, тому бачити і знати ці протиріччя, їх можливі наслідки для формування неповнолітніх – це означає мати можливість своєчасно конструювати цілісний підхід таким чином, щоб вплив цих протиріч на індивіда не виявився деструктивним. При цьому принцип інтеграції орієнтує на максимальне охоплення засобами профілактично-виховної роботи всі ситуації, в яких потенційно містяться дані протиріччя, з якими зустрінесться підліток. Результати вивчення цієї проблеми дозволяють виділити 3 групи протиріч у формуванні спрямованості особистості: а) в сфері спілкування – між неповнолітніми і оточенням; б) в сфері діяльності – між рівнем домагань індивіда і його можливостями в їх повноцінній реалізації; в) в сфері життєвого досвіду – між матеріальними і духовними устремліннями неповнолітнього і обставинами, в яких реалізуються практичні дії. На кожному етапі психічного розвитку неповнолітніх виникає необхідність подолання вище зазначених та багатьох інших суперечностей. Їх обсяг з часом, звичайно, збільшується і одночасно збільшуються інтелектуальні і морально-вольові енергозатрати на їх подолання.

Отже, здійснюється перехід особистості від одного рівня розвитку на інший. Якісні зміни відображають процес формування нових особистісних властивостей і разом з тим відбувається подолання старих стереотипів поведінки неповнолітніх. Внутрішньо цей процес розвивається на основі перебудови старих структурних утворень, які на новому віковому етапі і в нових умовах життєдіяльності не виконують в достатній мірі соціальних і психорегулюючих функцій. До речі, в цьому проявляється сутність соціальної і психологічної переорієнтації особистості, яка є досить близькою до процесу перевиховання.

Таким чином, перехід особистості на новий етап розвитку зв'язаний в значній мірі з запереченням старих форм і способів поведінки, їх ліквідацією, що неможливо без зусиль самої особистості. Ця закономірність проявляється як в навчально-виховному процесі, так і в процесах переорієнтації і перевиховання. З цього випливає, що інтеграція устремлень суб'єктів виховного процесу, включаючи активність неповнолітнього, спрямовану на позитивні зміни своєї особистості, виступає закономірною необхідністю цілісного підходу до здійснення профілактично-виховної і корекційної роботи. Дія цієї закономірності розповсюджується не тільки на неповнолітніх з відхиленнями у поведінці, але й на інші категорії дітей та підлітків, виявляючи при цьому певні особливості, які зв'язані з типом актуальної для відповідного віку діяльності. Ефективність реалізації принципу інтеграції суттєво залежить від врахування даних особливостей. Від цього, в свою чергу, залежить також реалізація ідей цілеспрямованості в співробітництві в процесі здійснення цілісного підходу до профілактично-виховної роботи. Цілеспрямованість, виступаючи якісною характеристикою вище згаданого підходу, водночас є критерієм в його управлінні і надійності вирішення завдань в аспекті формування позитивної спрямованості особистості. Досягнення

цілеспрямованості забезпечується шляхом опори на актуальну діяльність: гру, спілкування, працю тощо. Відомо, що безпосередньо-емоційне спілкування, як вид діяльності, зв'язано з першим етапом психічного розвитку дитини (до року), предметно-маніпулятивна діяльність – з другим етапом (1-3 роки), ігрова діяльність – з третім етапом (3-6 років), навчальна діяльність – з четвертим етапом (6-10 років), суспільно-корисна діяльність і спілкування – з п'ятим етапом (10-15 років), навчально-професійна діяльність – з шостим етапом (15-18 років). Орієнтація на стратометричність психічного розвитку індивіда, на адекватні його етапам актуальні види діяльності виступає певним гарантом знаходження правильного шляху, мобілізації внутрішньої активності особистості в саморозвитку, тією умовою, яка допомагає об'єднати в рамках профілактично-виховного процесу устремління як вихователя, так і вихованця. Консолідація їх зусиль виражає принцип інтеграції суб'єктів профілактично-виховної роботи, є основою їх співробітництва.

Формування позитивної сформованості неповнолітніх з відхиленнями у поведінці визначається природою суспільного та індивідуального розвитку. При цьому принцип інтеграції стає набагато результативнішим, якщо його використання здійснюється у поєднанні з принципом системності. Система розглядається ученими як єдність її складових частин. Вона передбачає наявність відповідних ланок, які визначають її інфраструктуру, а також існування внутрішньоструктурних взаємозв'язків, які дозволяють їй повністю функціонувати. Саме цю обставину мають на увазі, виділяючи сумативні та цілісні системи. Для першої властивим є механістичність співвідношення її внутрішньоструктурних утворень. Друга, навпаки, характеризується діалектичними і конструктивними взаємодіями, в результаті чого виникає можливість ефективного розвитку часткового всередині цілісного,

а цілісного на основі часткового. Вони ніби взаємно стимулюють один одного, збільшуючи свій конструктивний потенціал на кожному новому етапі розвитку системи. Разом з тим статичний внутрішньоструктурний стан профілактично-виховних процесів як систем, які визначають зміст цілісного підходу, до певної міри знижує перетворюючо-формулюючий потенціал.

Підкреслимо, що системна будова характеризує кожний із процесів: навчання, виховання, перевиховання та інші [4; 5; 7]. У зв'язку з цим, педагогічний принцип системності передбачає побудову будь-якого із педагогічних процесів таким чином, щоб його функціонування здійснювалось: по-перше, на основі достатньо повного врахування особливостей частин, які складають їх єдність; по-друге, на надійних організаційних і соціально-психологічних передумовах того, що ці частини будуть знаходитися в конструктивній взаємодії; по-третє, на постійно існуючій спрямованості суб'єктів профілактично-виховної діяльності на виявлення потенційних чи можливих дефектів у розвитку, які будуть негативно впливати на вирішення завдань сформування позитивної сформованості неповнолітніх; по-четверте, на основі внесення регулярних і необхідних коректив, спрямованих на попередження дій потенційно існуючих внутрісистемних негативних факторів.

Щоб зрозуміти алгоритм дії, побудованої на принципі системності, необхідний аналіз профілактично-виховного процесу як системи. Оптимальним в цьому плані є компонентний підхід, який дозволяє виокремити провідні системоутворюючі блоки, а також підсистеми всередині даних блоків. Крім цього аналіз доцільно проводити в лінійному і глибинному аспектах. Основними одиницями аналізу, як вважає Л.Хусаїнов [1, с.88], можуть виступати 3 системоутворюючі блоки: особистість, діяльність і мікросередовище, що схематично можна зобразити наступним чином:



Рис. 1 Модель аналізу профілактично-виховного процесу як системи

У свою чергу, глибинний аспект аналізу передбачає: перший блок – визначення вікових, індивідуальних і особистісних властивостей суб'єктів педагогічної діяльності (характер, тип нервової системи, особливості самосвідомості і поведінки, статус в системі між особистісних відносин); другий блок – визначення цілей, засобів, форм, методів, досягнутих в результаті діяльності, і тих, які передбачаються досягти; третій блок – специфічність середовища спілкування, його спрямованість, згуртованість, мікроклімат, характер ціннісних орієнтацій, особливості зовнішніх впливів тощо. Врахування лінійних і глибинних взаємозв'язків всередині системи профілактично-виховного процесу, починаючи з уроків і закінчуючи більш масштабними заходами, є вихідною і визначальною умовою правильного застосування принципу системності. Разом з тим, підкреслимо, що для його ефективного застосування слід дотримуватись всіх умов, згаданих вище. Ігнорування логіки використання принципу системності може привести до того, що не спрацюють фактори

внутрісистемної взаємодії, і, як наслідок зворотної залежності, під деформуючим впливом можуть виявитися не тільки окремі блоки, але і вся система профілактично-виховного процесу. Безперечно, порушення в системі лінійної взаємодії не можуть не вплинути негативно на глибинні аспекти внутрісистемної взаємозалежності. При повторенні подібних порушень, які виникають, як правило, в результаті недотримання принципу системності, в учнів може виникнути негативне ставлення до навчальної діяльності, заміна позитивних видів діяльності негативними, руйнація мікроклімату в класі, деформації в життєвому досвіді учнів, і як результат цього всього – формування протиправної субкультури неповнолітніх.

Практика свідчить про те, що професійне застосування принципу системності дозволяє досить точно моделювати процес роботи з неповнолітніми, які мають відхилення у поведінці, своєчасно виявляти потенційні конфлікти в інфраструктурі тієї чи іншої підсистеми, своєчасно проводити профілактичну

і корекційну роботу по їх ліквідації і нейтралізації, підтримувати на відповідному рівні динаміку, збалансованість життєдіяльності внутрісистемних утворень, забезпечуючи таким чином реалізацію цілей, які випливають із змісту цілісного підходу до процесу подолання негативної спрямованості неповнолітніх і формування позитивної.

Слід підкреслити, що існує і активно діє не тільки внутрісистемний, але і міжсистемний взаємозв'язок, який часто називають міжпредметним. Він закономірно проявляється як в навчально-виховному так і в профілактично-виховному процесах. Діючи згідно з цією закономірністю, педагоги намагаються застосовувати інноваційні форми і методи в своїй роботі, синтезуючи знання, уміння і навички, які формуються у підлітків, в єдності з ціннісно-інформативним навантаженням етико-правового характеру. Синтез навчання і виховання є не тільки науково виправданим, але і практично необхідним, оскільки практика показує, що існує небезпека формування фізично здорових осіб з прогалинами в сфері знань і умінь морально-правового характеру. Вчені [3; 4; 5; 6; 7] вказують на деякі можливі шляхи поєднання предметів навчання, виховання і розвитку особистості. Перший шлях «зверху вниз» – полягає в тому, що робота проводиться по усвідомленню цінностей і перспектив навчання, виховання і розвитку і з цією метою неповнолітнього ознайомлюють з ідеалами, цінностями, які повинні бути у нього сформовані. Це – дедуктивний шлях, шлях просвітництва, де даються загальні поняття, розкривається їх зміст, а в подальшому ці установки перетворюються і з зовнішніх у внутрішні, прийняті самим індивідом. Другий шлях «знизу вверх» – полягає в тому, що формування готовності до засвоєння відповідних знань і способів нормативної поведінки відбувається через організацію різних видів діяльності самої дитини. Це сприяє актуалізації потягів особистості, оскільки їх систематично підкріплюють, завдяки чому вони набувають стійкого характеру і входять в сферу мотивацій і потреб. Перший шлях потенційно включає небезпеку формалізації, а другий – стихійності впливів. Тому оптимальним шляхом є поєднання першого і другого. Професійне поєднання доцільно здійснювати з урахуванням рівня освіченості неповнолітніх. Предметне поєднання, яке передбачає синхронний,

послідовний або паралельний вплив на свідомість, почуття і поведінку неповнолітніх з відхиленнями у поведінці, можна використати і стосовно процесів виховання, самовиховання, перевиховання, профілактики і соціальної реабілітації особистості. Ідея предметного поєднання профілактично-виховних процесів покладена в основу принципу міжфакторної взаємозумовленості. Особистість неповнолітнього піддається не тільки позитивним але і негативним впливам. У таких випадках процес виховання повинен поєднуватися з перевихованням, спрямованим на виправлення того у формуванні особистості, що є небажаним з точки зору морально цінної поведінки.

Відзначимо, що межі виховання і перевиховання є досить рухливими. Дані процеси можуть стикатися один з одним, розвиватися паралельно тощо. Безперечно, підвищення якості виховного процесу – головна умова і вирішальний фактор перевиховання. Необхідність підвищувати якість виховної роботи, якщо у підлітків чітко виражена важковиховуваність, педагогічна занедбаність, не викликає заперечень. У даному випадку спрацює фактор міжпредметної взаємозумовленості. Однак, в цьому твердженні проявляються певна схематичність, прямолінійність. Разом з тим, існує і зворотна залежність, тобто, процес перевиховання сприяє нормалізації процесу виховання.

Підсумовуючи проведене вивчення означеного кола питань, відзначимо, що нема необхідності зводити живий виховний процес до механічних конструкцій і схем, які здатні штучно звужити діапазон профілактичної діяльності, знизити її результативність.

Висновки. Здійснений аналіз наукової літератури дає можливість виокремити педагогічні принципи (інтегративності, системності, міжфакторної зумовленості) профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми. Усі принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, а тому утворюють цілісну систему вихідних вимог, які забезпечують необхідну ефективність профілактичної роботи та сприяють її вдосконаленню. Подальші дослідження будуть спрямовані на експериментальну перевірку ефективності виокремлених педагогічних принципів, аналіз практичних механізмів їх реалізації у здійсненні профілактичної роботи.

Список використаної літератури

1. Хусаинов Л.Р. Педагогическая профилактика девиантного поведения учащихся школы: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Р.Хусаинов. – Москва, 2005. – 226 с.
2. Севастьянова И.В. Девиантное поведение несовершеннолетних: дисс. канд. юрид.наук: 12.00.08 / И.В.Севастьянова – Челябинск, 2004. – 140 с.
3. Пихтіна Н.П. Профілактика девіантної поведінки дітей і молоді: психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти: навч. посіб. / Н.П.Пихтіна, М.П.Пихтін, Т.Є.Федорченко; ред.В.М.Оржеховська; Ніжин. держ. ун-т ім. М.Гоголя. – Ніжин, 2014. – 399 с.
4. Співак В.І. Особливості організації цілісної системи профілактики девіантної поведінки у школярів / В.І.Співак // Вісн. Кам'ян.-Поділ.нац.ун-ту ім. І.Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 3. – С.187-192
5. Максимова Н. Ю. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх: монографія / Н.Максимова, І.Манілов, А.Гриш, Л.Литвинчук, Б.Ткач; ред.: Н.Максимова; НАПН України, Ін-т психології ім.Г.С.Костюка. – Київ: Імекс, 2012. – 257 с.
6. Єжова О.О. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посіб. / О.О.Єжова, В.І.Кириченко, Т.В.Тарасова, Т.Є.Федорченко, В.Г.Муромець, В.Б.Нечерда, В.М.Оржеховська, С.В.Кириленко; ред.: В.М.Оржеховська; НАПН України, Ін-т проблем виховання. – Кіровоград: Імекс, 2014. – 171 с.
7. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: монографія / Т.Є.Федорченко; Ін-т пробл. виховання АПН України. – Черкаси: ЧП Чабаненко Ю.А., 2009. – 358 с.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 15.10.2017 р.

Зобенько Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри начального образования Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького, г.Черкаси, Україна

ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье обоснована целесообразность и необходимость применения принципов (интегративности, системности, межфакторной обусловленности), которые обеспечивают эффективность профилактической работы с дезадаптированными детьми. Проанализированы практические механизмы реализации педагогических принципов. Выделены некоторые причины, которые могут противодействовать внедрению данных принципов в практику предупреждения, преодоления отклонений в поведении детей и формирования их позитивной личностной направленности.

Ключевые слова: принципы интегративности, системности, межфакторной обусловленности; профилактически-воспитательный процесс.

Zobenko Nataliya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Primary Education
Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkasy, Ukraine

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF PREVENTIVE WORK WITH DISADAPTATIVE CHILDREN

The article substantiates the expediency and necessity of applying the principles of integrity, systematic principles and inter-factoriality that provide the effectiveness of the preventive work with the disadvantaged children. The practice shows that the professional application of the systematic principles allows to model accurately the process of working with minors who have deviations in the behaviour; to identify the potential conflicts in the infrastructure of a subsystem in time, to carry out preventive and corrective work on their elimination and neutralization, to support the dynamics on the corresponding level, to maintain the balance in the functioning of the system's internal formations, thus ensuring the realization of goals that follow from the content of the holistic approach to the process of overcoming the negative tendency of minors and the formation of a positive one.

Key words: the principles of integration, the systematic principles, inter-factoriality; the prophylactic and educational processes.

УДК 378:37.013.42-051

Калаур Світлана Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент

докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

У статті зосереджено увагу на загальнонаукових засадах організації освітнього процесу майбутніх фахівців соціальної сфери. У процесі дослідження проаналізовано філософські, психолого-педагогічні та методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, які будуть реалізовувати соціальну політику. Обґрунтовано необхідність у формуванні готовності майбутніх фахівців до вирішення конфліктів як складової частини професійної підготовки.

Ключові слова: філософія, методологія, професійна підготовка, майбутні фахівці, соціономічні професії, соціальна сфера.

Вступ. Відзначимо, що у теперішній час спостерігається великий попит на фахівців, що працюватимуть у соціальній сфері. Цей напрям професійної діяльності є затребуваним з огляду на значну кількість проблемних ситуацій та складних життєвих обставин, з якими стикаються пересічні українці в повсякденному житті. Логічним є той факт, що в сучасних інноваційних умовах розвитку вищої освіти в Україні формування професійного менталітету майбутніх фахівців соціальної сфери набуває нового значення. На перший план виходить необхідність суттєвого вдосконалення професійної підготовки студентів. У цьому контексті саме філософія як вищий рівень узагальнення знань про реальний світ і діяльність відіграє найважливішу методологічно-парадигмальну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері. У нинішніх умовах трансформації українського суспільства філософська парадигма забезпечує оволодіння технологіями сучасної освітньої діяльності, а також у її наукове поле входить обґрунтування аксіологічних передумов формування майбутнього фахівця під час здобуття освіти. У свою чергу, якість освіти визначаються соціально-економічним рівнем розвитку країни, політичним ладом, культурно-історичними і національними особливостями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що освіта у філософському, економічному та соціологічному контексті розглядається як цінність, засіб, чинник, фактор, процес, ресурс (результат). Освіта має вагомий вплив на всі сфери людського життя та стає «каталізатором соціальної мобільності, новою соціокультурною технологією, а не є тільки особистісною та суспільною цінністю» [1, с. 7]. Причому саме освітній процес забезпечує розвиток професіонала. Як зазначено у Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років в Україні вкрай необхідна системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку.

У процесі вивчення означеної проблематики, встановлено, що ініціаторами виокремлення фахівців соціономічних професій, позицію яких ми повністю підтримуємо, стали Л. Міхєєва, Л. Подкоритова, І. Савельчук, О. Столярчук, А. Фурман, О. Чуйко та ін. Віддаючи належну роль значущості професійної освіти студентів соціономічних професій, які працюватимуть у соціальній сфері, констатуємо, що стан наукової розробки філософсько-методологічних засад професійної підготовки висвітлені лише фрагментарно, що й було покладено в основу написання

статті.

Мета статті – проаналізувати філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у цілому та з'ясувати місце готовності до розв'язання конфліктів у освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчують реалії сьогодення, нагальною є потреба організації якісної освіти кваліфікованого фахівця, а тому професійна підготовка має бути гуманістично спрямованою, що забезпечується через самоактуалізацію особистості; орієнтацію на усвідомлення і відповідальний вибір значимих знань, поведінки та вчинків. З філософської точки зору саме в таких умовах освіта може розглядатися не лише як окрема унікальна сфера професійної підготовки нової генерації фахівців, але й як вагомий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації.

Професійна підготовка спрямована на здобуття особою професії. Так, у довідковій літературі професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи. З методологічної позиції професійну підготовку розглядаємо як специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція спеціалізованого соціального та культурного досвіду, накопиченого суспільством. У загальнонауковому контексті вона передбачає дві стратегії: по-перше, освіту як процес і результат оволодіння певним стандартизованим змістом освіти у формі знань, умінь, навичок, компетентностей і компетенцій; по-друге, освіту як безперервний процес розвитку, становлення особистості, що передбачає формування мотиваційної сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей.

Складність професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій в соціальній сфері спричинили потребу переосмислення теоретико-методологічних підходів та пошук інноваційних методів професійної підготовки у ВНЗ. Надаючи соціальну допомогу (соціально-педагогічну діагностику, консультування, профілактику, пропедевтичну та просвітницьку діяльність та ін.) та реалізуючи соціальний захист соціальні педагоги, практичні психологи та соціальні працівники повинні бути високопрофесійними фахівцями, що уміють професійно реалізовувати соціальну політику.

Нині, як доводить І. Карпич, в Україні стоїть завдання: «працівників для соціальної сфери готувати таким чином, щоб вони зуміли змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви суспільства»

[2, с. 74]. «Основу професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери становить систематичне навчання з відповідних дисциплін. Професіоналізм особистості передбачає об'єктивність фахівця при сприйнятті та аналізі складних педагогічних ситуацій; вміння визначити коло доступних йому завдань; готовність застосувати свій професійний досвід у відповідності з новими обставинами, ситуаціями» [3, с. 88]. У нашому баченні, найперше, що характерне для справжнього професіонала, який має працювати у соціальній сфері над реалізацією соціальної політики має бути зануреність і захопленість у свою справу, почуття професійної гордості, професійна самоідентифікація, а мотив діяльності має відповідати самій цій діяльності.

З психолого-педагогічної позиції професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів це процес і результат формування готовності до певної професійної діяльності, яка здійснюється на основі оволодіння доцільною сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок. Під професійною підготовкою розуміємо освітній процес, що охоплює теоретичну підготовку, яка базується на вивченні широкого спектру професійно орієнтованих дисциплін, і практичну підготовку за профілем спеціальності.

На основі здійсненого аналізу підходів І. Звервої та О. Карпенко до трактування змісту професійної підготовки фахівця соціальної сфери визначено певні особливості, як: формування у майбутніх професіоналів стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування професійно значимими знаннями, вміннями і навичками; організація освітнього процесу, який би був максимально спрямований на розвиток професійної готовності майбутнього фахівця до роботи в соціальній сфері; наближення професійної підготовки студентів до практичної діяльності, шляхом використання у процесі навчання активних форм, методів, прийомів та інноваційних засобів; розробка необхідного організаційно-методичного забезпечення для формування у майбутніх фахівців професійної компетентності; налагодження співпраці між різними ланками системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Слід підкреслити, що на сьогоднішній момент професійна підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій володіє усіма необхідними атрибутами професійної освіти:

- існує сукупність спеціальностей підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на всіх рівнях професійної освіти;
- утворилася сукупність професійних навчальних закладів різних типів, в яких ведеться підготовка за спеціальностями соціального профілю;
- функціонують ієрархічно взаємопов'язані структури галузевого управління підготовкою кадрів соціального профілю, поряд з органами і структурами управління освітою всіх рівнів.

Зупинимося більш конкретніше на загальних методологічних аспектах професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій. Зокрема, у навчальних планах професійної підготовки студентів, що вступили на навчання у 2016–2017 н.р. на спеціальності «231 Соціальна робота» та «053 Психологія» у ТНПУ імені Володимира Гнатюка, представлено доволі широкий спектр професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, завдяки яким здійснюється засвоєння студентами конкретних предметних знань та формуються професійні вміння та навички. Логіка всього навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, а відтак і професійна діяльність викладаць-

кого складу кафедр (соціальної педагогіки та соціальної роботи і практичної психології – як випускових) та кінцевий результат навчання зорієнтовані на співпрацю і взаємодію з соціальними структурами, діяльність яких спрямована на соціальну сферу. Вважаємо, що опанування та досконале володіння змістом навчальних курсів допоможе майбутньому фахівцеві продемонструвати свої здібності та зарекомендувати себе у якості кваліфікованого фахівця в соціальній сфері.

Зокрема нині ВНЗ готують фахівців спеціальності: 231 «Соціальна робота», тобто бакалаврів та магістрів, які можуть обіймати посади у державних установах системи соціального захисту населення, громадських організаціях, працюють у приватних фірмах це, передусім, «фахівці в галузі соціального управління. Фахівці соціальної роботи досліджують соціальне становище, визначають проблеми громади, сім'ї або окремої людини, створюють проєкт вирішення проблеми і реалізують заходи, необхідні для її розв'язання» [4, с. 23]. Сферами професійної діяльності є державні та недержавні соціальні служби, організації та установи соціальної сфери, які спрямовують діяльність на реалізацію соціальної політики через здійснення системи соціального захисту населення, освіти, охорони здоров'я, і т.п. Об'єктами діяльності є окремі особи, сім'ї, групи населення, які потребують соціальної підтримки, допомоги, захисту і обслуговування.

Освіта сучасного психолога, як доводить С. Занюк [5], повинна будуватися на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації професійної та професійної підготовки спеціаліста, що є одним із важливих наукових принципів, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості в її цілісності та гармонійності. Основними місцями застосування професійних знань для психолога нині визнано: соціальні організації (дитячі будинки, притулки, будинки для старих, інвалідів, дитячі центри творчості та дозвілля); освітні установи (школи, дитячі дошкільні установи; ВНЗ); установи, які займаються підбором і відбором персоналу (кадрові агентства, центри зайнятості, центри профорієнтації); медичні установи (лікарні, поліклініки, наркологічні центри, реабілітаційні центри); психотерапевтичні, психологічні консультативні служби; підприємства, фірми; правоохоронні органи (суди, дитячі приймачі-розподільники, колонії, прокуратура, районні управління внутрішніх справ); робота на телефоні довіри; робота в МЧС, службах порятунку; військові організації.

Найскладнішими є підходи до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Зокрема, Постанова КМУ №266 від 29.04.15 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [6] сприяла фактичному виключенню спеціальності з навчальних планів ВНЗ України. Як наслідок – починаючи з 2016 року студентів на цю спеціальність більшість ВНЗ не набирає, хоча соціальні структури декларують потребу у цих професіоналах. У цьому контексті поділяємо позицію В. Гуріча про те, що «модернізація соціальної сфери за світовими стандартами не врахувала в багатьох аспектах специфіку розвитку соціальної педагогіки як галузі педагогічних знань» [7, с. 50]. Відзначимо складність цього аспекту, а також доволі непросту процедуру забезпечення освітніх установ кваліфікованими соціальними педагогами, підготовка яких у ВНЗ практично припинена. Однак, наголосимо, що ми не ставили собі за мету досліджувати питання означеного спектру,

тому зупинимося на висвітленні проблемних питань у професійній підготовці тих фахівців, які працюватимуть у соціально-педагогічній сфері. Так, у найбільш загальному контексті, підготовка майбутніх соціальних педагогів спрямовувалася на формування готовності до надання відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» соціально-педагогічних послуг (стаття 5) – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб.

Таким чином, і соціальний працівник і психолог і соціальний педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, безпосередньо реалізують соціальну політику та надають різноманітний спектр соціальних послуг клієнтам. Інтегративні характеристики соціономічних професій визначаються через цілі, сфери, форми та види діяльності, що історично склалися як необхідні суспільству, для виконання яких студенти, що здобувають освіту на психолого-педагогічних факультетах ВНЗ повинні мати певну суму знань, умінь та навичок, відповідні здібності та професійно важливі якості. Своєрідність діяльності фахівців соціальної сфери вимагає від студентів прояву гнучкості, інформованості, ініціативності, рефлексивності, відповідальності, креативності.

Отже, у загальнонауковому баченні преамбулою професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій має бути макетування проблем, що охоплюють теоретичну та практичну підготовку до вирішення конкретних професійних завдань. Під час професійної підготовки необхідне плекання такого фахівця, який би не тільки володіє певною системою теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок, а й має «сформоване професійне мислення, яке у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення» [8, с. 53].

Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери спрямована на реалізацію соціальної полі-

тики. Доволі часто під час виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх фахівців можлива відкрита чи опосередкована конфліктологічна взаємодія як з клієнтами, так із своїми колегами чи партнерами. Таким чином, безсумнісним є те, що гуманістична домінанта у розв'язуванні конфліктів має бути присутньою у професійній підготовці майбутніх фахівців. З огляду на це, ще під час професійної підготовки у ВНЗ, майбутніх фахівців необхідно цілеспрямовано готувати до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Як доказ вагомості такої тези, наведемо наступні факти: по-перше, згідно Наказу Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» від 17.08.2016 р. [9], майбутній фахівець повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу у врегулюванні конфлікту/спору, у якості посередника (медіатора); по-друге, в загальноосвітніх навчальних закладах реалізовується програма «Шкільна служба розв'язання конфліктів» [10], що вирішує завдання первинної профілактики правопорушень, корекції девіантної поведінки школярів на засадах медіації.

Висновки. Серед численних систем координат, за якими відбувається відтворення соціального простору, вагому роль відіграє освіта, яка дає змогу оволодіти певними соціальними статусами та отримати належний рівень професійної підготовки. Освіта є однією з найважливіших складових в сучасному суспільстві, вона із паритетних, в соціальній структурі, перетворюється в пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку суспільства. Цей факт обумовлений якісно новим масштабом детермінованого впливу освіти на формування реалій суспільства. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається у якості надання освітніх послуг, що реалізується в під час освітньої діяльності. Підсумовуючи можемо констатувати, що під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери належне місце повинна посісти готовність до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на розробку, впровадження та експериментальну перевірку системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Архипова С.П. Основи андрагогіки: навчальний посібник / С.П.Архипова. – Черкаси: ЧДУ-УжНУ. – 2002. – 92 с.
2. Карпич І. О. Проблеми підготовки працівників соціальної сфери до професійної діяльності / І.О.Карпич // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (м.Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред.проф. І.В.Козубовської, проф. Ф.Ф.Шандора. – Ужгород, 2016. – С.74-75.
3. Юрків Я.І. Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі / Я.І.Юрків // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С.87-94.
4. Ігнатенко К.В. Сучасні виклики у фаховій підготовці соціальних працівників / К.В.Ігнатенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С.23-31.
5. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб./ С.С.Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
6. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова КМУ №266 від 29.04.15 р. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>
7. Гуріч В.О. Соціальна педагогіка в Україні: практика без освіти / В.О.Гуріч // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (м.Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред. проф. І.В.Козубовської, проф. Ф.Ф.Шандора. – Ужгород, 2016. – С.49-50.
8. Фурман А.В. Інноваційна психодидактична модель професійної підготовки фахівців соціономічних професій / А.В.Фурман // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Хмельницький, 30-31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М.Потапчук (голов. ред.), Т.Л.Левицька та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С.53-55.
9. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16>
10. Коваль Р. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід уповноваження: посібник / Р.Коваль, А.Горова, А.Нікітчук та ін. – К.: Видавець Захарченко В.О., 2009. – 168 с.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Калаур Светлана

кандидат педагогических наук, доцент

докторант кафедры педагогики и менеджмента образования Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка
г.Тернополь, Украина

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

В статье сосредоточено внимание на общенаучных основах организации образовательного процесса будущих специалистов социальной сферы. В процессе исследования проанализированы философские, психолого-педагогические и методологические аспекты профессиональной подготовки будущих специалистов социэкономических профессий, которые будут реализовывать социальную политику. Обоснована необходимость в формировании готовности будущих специалистов к решению конфликтов как составной части профессиональной подготовки.

Ключевые слова: философия, методология, профессиональная подготовка, будущие специалисты, социэкономические профессии, социальная сфера.

Kalaur Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Doctoral Candidate of Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PREPARATION OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL PROFESSIONS

The article focuses on the general scientific principles of organizing the educational process of future specialists in social sphere. In the course of the research the philosophical, psychological, pedagogical and methodological aspects of the professional training of future specialists of socio-occupational professions have been analyzed. The need to improve significantly the professional training of students comes at the forefront. In the general scientific sense, education has a significant impact on all spheres of human life and becomes a catalyst for social mobility, a new socio-cultural technology. The educational process ensures the formation of a professional. From the methodological point of view, we consider professional training as a specific socio-cultural institute through which social and cultural experience is broadcasted. The theoretical basis for the professional education of future specialists of social sphere is the systematic training of the corresponding professional disciplines. During the performance of their professional duties, future specialists may be engaged in conflictual interaction with clients, their colleagues or partners. The future specialist should be able to provide qualified assistance in resolving the conflict, as a mediator (mediator). In this context, the necessity of forming the readiness of future specialists to resolve conflicts as an integral part of vocational training has been substantiated.

Key words: philosophy, methodology, professional training, future specialists, socioeconomic professions, social sphere.

УДК.37.013.42+372

Карнаух Леся Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м.Умань Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СІМ'Ї НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті здійснюється психолого-педагогічний аналіз особливостей впливу сім'ї на соціалізацію дітей дошкільного віку в сучасних умовах. Розкриті особливості сучасного суспільства, що виявляється в його стратифікації та кризі морально-етичної системи. Проаналізовано негативний та позитивний вплив родини на процес соціалізації на свідомому та підсвідомому рівні. Доведено, що за умови відповідності соціально-го середовища соціальним потребам дитини, процес соціалізації дитини відбувається ефективно.

Ключові слова: сім'я, дошкільна освіта, діти дошкільного віку, соціалізація.

Вступ. Одним із основних завдань сучасної теорії і практики виховання дитини дошкільного віку є вивчення її особистості й усіх чинників, що впливають на її соціальний розвиток. Важливу роль у процесі соціалізації дитини відіграє сім'я, що є первинним осередком суспільства, в якому малюк отримує перші знання про довкілля, оволодіваючи “наукою життя”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово дедалі більше привертають увагу науковців. Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким дослідникам, як Л.Артемова, А.Богущ, О.Кононко, В.Кузь. Різні аспекти соціалізації індивіда і впливу сім'ї на її перебіг висвітлюються у працях І.Беха, М.Лукашевича, Т.Кравченко, І.Рогальської-Яблонської. Відповідно до сучасних досліджень дитина, пізнаючи соціальний світ, не лише стає сама особистістю, а й практично та духовно перетворює довкілля й водночас розвиває саму себе, реалізує свої прагнення та ідеали.

Слід зазначити, що зростання інтересу сучасних науковців до проблеми соціалізації особистості та впливу на цей процес сім'ї, на нашу думку, зумовлене і тим, що зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, впливають на всі складові й хід соціалізації молодого покоління. Ми погоджуємося з думкою Т.Кравченко про те, “що прискорення темпів соціальної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформація соціальних ідеалів і цінностей неминує задати нові параметри перебігу соціалізації, висуваючи перед суб'єктом нові вимоги щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання індивідуальної системи цінностей особистості” [5, с.23]. На сучасному етапі розвитку суспільства, вважає О.Матвієнко, відбувається загострення та розширення меж відчуження між батьками і дітьми [8, с.14]. У складних умовах перехідної доби суспільства назріла проблема пошуку нових форм роботи щодо соціалізації молодого особистості в умовах сім'ї.

Тому **мета** статті полягає у розкритті психолого-педагогічні аспекти впливу сім'ї на соціалізацію дошкільників у сучасних умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Першим природним чинником соціалізації для дитини виступає сім'я, яка упродовж усього життя є тим мікросередовищем, на тлі якого відбувається особистісне зростання людини. Батьки – найближчі й найрідніші для неї люди, за допомогою яких дитина задовольняє потреби в психологічній захищеності, емоційному спілкуванні. З перших днів існування дитину оточу-

ють рідні люди, які залучають її до різних видів соціальної взаємодії.

Опановуючи певні знання, навчаючись розуміти свої спонуки, дитина поступово переходить на вищий рівень розвитку – формулювання бажань і прагнень задовольнити ці потреби в діяльності. Згідно з таким розумінням природи людини, М.Лукашевич зазначає, що “її поведінка і діяльність, формування всіх її психічних функцій нерозривно пов'язані з навколишнім середовищем і зумовлюється ним” [7, с.55]. Дитина в сім'ї “приміряє” себе до суспільства, а це, своєю чергою, стимулює її соціальну активність. При цьому поведінка дорослої людини сприймається дитиною як зразок для наслідування. Отже, важливе значення у соціалізації дошкільників відіграють дитячі уявлення про позитивні зразки поведінки батьків.

Водночас, на соціалізацію дитини, на нашу думку, здійснює неабиякий вплив домашня атмосфера: стиль взаємовідносин у сім'ї, психологічний клімат, ставлення дорослих до різних подій, явищ суспільного життя, до інших людей. За допомогою батьків маленька дитина має задовольняти потреби в психологічній і фізичній захищеності, емоційному спілкуванні, дізнаватися про правила поведінки серед людей. Батьки мають усвідомити, що вони є своєрідним координаторами, антистресорами, фільтраторами усіх негативних впливів середовища на дитину.

Під впливом батьків у дитини починають формуватися соціальні фільтри, які дозволяють розрізняти: добре - зле, безпечне - небезпечне, моральне - аморальне, дозволене - заборонене. Таким чином дитина пізнає “науку життя” та починає усвідомлювати, що зовнішні обставини, навіть найбільш несприятливі, мають сприйматися нею як своєрідна перевірка на витривалість і долатися за рахунок енергії, що виробляється особистістю в конфліктах із життям.

Під впливом сім'ї в дитини формується свідоме ставлення до себе як до самостійної особистості, рівної з іншими людьми, відбувається становлення позитивного образу “Я”, виникає почуття гідності та власної значущості серед інших людей. Проекція на “світ людей”, на думку А.Богущ, є діяльністю, що допомагає дитині засвоїти норми людських взаємовідносин та включає дитину в систему цих відносин поза межами сім'ї [3, с.140].

Однак сім'я може як сприяти процесам розвитку дитини, так і стримувати їх. Сім'я, на думку С.Литвиненко, може детермінувати розвиток особистості, сприяючи саморозвитку як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях, а може і негативно відобразитися на процесі соціалізації дитини дошкільного віку [6, с.217].

У сучасних умовах, за визначенням С.Литвиненко, В.Ямницького, не прогнозовано змінилися культур-

но-історичний спосіб життя сім'ї і структура суспільства, нормативні типи особистостей, усталені засади ставлення до дитинства і дитини зокрема [6, с.215]. Це можна пояснити тим, що сьогодні українське суспільство переживає низку процесів і явищ, які негативно впливають на процес соціалізації дітей в сім'ї. До таких явищ насамперед потрібно віднести слабкість морально-етичної системи сучасного суспільства.

Соціально-моральна анемія завжди була характерною рисою кризових періодів суспільства, але сьогодні розміри та швидкість її розповсюдження, які пов'язані з такими соціальними хворобами, як агресивність, егоїзм, цинізм і апатія, вже становлять реальну загрозу для всіх сфер життя української сім'ї. За визначенням О.Кононко "нашим дітям випало жити на зламі епох, бути свідками криз, боротьби батьків за виживання, занепаду моральних цінностей, насадження культу фізичної сили, зброї як атрибуту підсилення "Я". Будтя сучасних дітей набуло дорослого забарвлення, наповнилося непритаманними йому проблемами, образами, лексикою, видами діяльності, сюжетами ігор [2, с.5]. Як наслідок психологи і педагоги констатують факти катастрофічного зниження емоційних зв'язків між поколіннями. Між батьками і дітьми не виникають близькі довірливі стосунки, зникають спільні форми діяльності, необхідні для повноцінного процесу соціального розвитку.

Ми поділяємо тривогу О. Матвієнко, яка застерігає що "некерованість та різногосність впливу мікросередовища може призвести до формування багатьох антисоціальних рис, які ведуть до відхилення у поведінці і можуть відігравати негативну роль у соціалізації" [8, с.8]. Адже вибір дитиною певної моделі поведінки зумовлюється різноманітністю зразків, схем, варіантів, ритуалів, які вона спостерігає в сім'ї, а також характером її спілкування з носіями цих моделей – дорослими людьми. Дитина, як зазначає О.Кононко, "заражається" їхнім способом поведінки, копіює його та прагне аналогічним чином відтворити в такій же ситуації [4, с.175].

Інша особливість, що характеризує сучасні українські сім'ї, – це їхня стратифікація, тобто розшарування за матеріальними статками на багатих і бідних [1, с.10]. Кількість бідних сімей, за статистичними даними, що представила Л. Якименко, становить 96%, а багатих – лише 3% від загальної кількості населення. І лише 1% населення балансує між стабільним економічним становищем та відсутністю такого [9, с.4]. У складних економічних умовах, коли найважливішим для людей є фізичне виживання, вироблення "захисної реакції" виступає домінантою у суспільній взаємодії людей. Важкі матеріально-побутові умови життя, низький культурно-освітній рівень та конфліктність у сім'ї, пов'язані з матеріальними негараздами, негативно позначаються на процесі соціалізації дітей дошкільного віку, демонструючи перед ними суперечливі життєві сценарії.

Значимим чинником соціалізації є тип поселення сім'ї, в якому проживають діти, – міський чи сільський. Так, сільське середовище характеризується вельми позитивними ознаками, що сприяють соціалізації особистості. Це насамперед наявність тісних родинних та сусідських зв'язків, дотримання народних звичаїв, життя в тісному зв'язку з природою, раннє прилучення до праці, психологічна захищеність від стресових ситуацій в обмеженому соціальному просторі, розмірений, уповільнений порівняно з містом, ритм життя. Сільські діти краще вміють справлятися з конфліктними ситуаціями, для них характерні відкритість у спілкуванні з однолітками

та дорослими, багатий чуттєвий досвід. У сільських сім'ях, як відзначає Л. Якименко, батьки більше зорієнтовані на виховання у дітей терпимості, поваги до інших, безкорисливості, на відміну від міських, де виховання має більш прагматичний характер [9, с.3].

До негативних аспектів соціалізації сільських дітей Л. Якименко віднесла важкі матеріально-побутові умови сільських родин та освітніх закладів, низький рівень задоволення потреб у дозвіллі та культурному відпочинку дошкільників, що позначається на сповільненні соціального розвитку [9, с. 5].

Місто як мезосередовище специфічно впливає на соціалізацію дітей дошкільного віку. Дошкільник у місті має ширші можливості для соціального розвитку й самореалізації своїх здібностей. Місто збільшує мобільність дітей, перетворюючи їх на споживачів і перетворювачів інформації, носіями якої є велика кількість людей, транспорт, споруди та архітектура міста, культурні й розважальні заклади. Проте, поряд із умовами, що сприяють успішній соціалізації дитини в місті, є і такі, що за твердженням науковця Л. Якименко негативно позначаються на процесі формування дошкільника. Зокрема, внаслідок інформаційного та інтелектуального перевантаження в міського дошкільника виникає дефіцит глибоких емоційних зв'язків з оточенням, що призводить до відчуження та занурення в себе. У міській дитини, порівняно з сільською, набагато більше виникає проблем під час спілкування з однолітками та дорослими, відсутній тісний зв'язок з природою і потреба в ньому.

Отже, в умовах, коли сім'я може здійснювати суперечливий вплив на виховання дитини, саме педагог є своєрідним координатором, коментатором, опонентом, фільтратором усіх впливів на дитину соціального середовища. "Педагог, – за визначенням Г. Беленької, – це особистість, яка опосередковує вплив суспільства на дитину і є тим буфером, антистресором, який захищає її від небажаних впливів навколишнього світу" [1, с.10] та за визначенням О.Кононко "вказує на світло в кінці тунелю, навчає спиратися на власні резервні сили, довіряти собі та життю" [2, с.6].

Таким чином, процес соціального розвитку дитини починається з раннього дитинства й відбувається у певному соціальному середовищі. На дитину впливають батьки, родичі й інші люди, з якими вона спілкується, а також дошкільний навчальний заклад як соціальна інституція соціалізації. Усі ці чинники – сходінки всесвіту людських стосунків, що постійно розширюються, у орбіти яких включена особистість. Для дитини, що соціалізується, відповідними еталоном соціального середовища є сім'я, найближче оточення. Дитина успішно проходить всі етапи соціалізації за наявності відповідного соціального мікросередовища, цілеспрямованого виховання і навчання в умовах сім'ї та дошкільного навчального закладу, що і стане предметом нашого подальшого дослідження.

Висновки. Отже, сім'я може як сприяти процесу соціалізації, так і стримувати її. За умови відповідності соціального середовища соціальним потребам дитини, процес соціалізації дитини відбувається ефективно. В умовах сприятливого психологічного клімату в сім'ї, на власному прикладі батьки спроможні сформувати у дітей дошкільного віку такий рівень знань і поведінки, що дозволитимуть дошкільникам стати життєво компетентними у довіллі. У випадку несприятливих впливів найближчого оточення процес соціалізації дитини хоча й відбувається, але при цьому набуває рис нестабільності, соціальної малоцінності, навіть злочинної спрямованості.

Список використаної літератури

1. Беленька Г.В. Стратифікація суспільства та діти в ньому / Г.В.Беленька // Дошкільне виховання. – №6. – 2006. – С.10 – 12.
2. Дитина в кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / упоряд. Л.Шелестова – К.: Ред. “Загальнопед. газети”, 2004. – 128 с. – (Б-ка “Шкільного світу”).
3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А.М.Богущ, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, І.П.Печенко / за заг. ред. Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. [для вищ. навч. закладів] / О.Л.Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 225 с.
5. Кравченко Т.В. Соціалізація особистості й соціальне середовище / Т.В.Кравченко // Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 9. – К., 2006. – Кн.2. – С. 23 – 29.
6. Литвиненко С. Дитина і середовище : проблеми взаємодії / С.Литвиненко, В.Ямницький // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім.Г.Сковороди: науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Випуск 3. – С. 215 – 220.
7. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.- метод. посібник / М.П.Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
8. Матвієнко О. Основи виховання моралі у молодших школярів / О.Матвієнко – К. : Стило, 1999. – 232 с.
9. Якименко Л. Довкілля в українському селі: соціально-педагогічний аспект / Л. Якименко // Дошкільне виховання – 2007 – №2 – С. 3 – 6.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Карнаух Леся

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики развития ребенка
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины, г.Умань, Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье осуществляется психолого-педагогический анализ особенностей влияния семьи на социализацию детей дошкольного возраста в современных условиях. Раскрыты особенности современного общества, проявляющаяся в его стратификации и кризисе морально-этической системы. Проанализированы отрицательное и положительное влияние семьи на процесс социализации на сознательном и подсознательном уровне. Доказано, что при условии соответствия социальной среды социальным потребностям ребенка, процесс социализации ребенка происходит эффективно.

Ключевые слова: семья, дошкольное образование, дети дошкольного возраста, социализация.

Karnaukh Lesia

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF PECULIARITIES OF FAMILY INFLUENCE ON SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with psychological and pedagogical analysis of peculiarities of family influence on socialization of preschool children in modern conditions. The author of the article pointed out the currency of the chosen problem that was determined by the boundary expansion of estrangement between parents and children which confirmed by a significant number of works of modern scholars concerning various aspects of this problem. The author while summarizing these works agreed with modern statements that a child knowing the world not only became a personality but also actively transformed social world. The researcher analyzed factors that influenced on socialization in the family: home atmosphere, relationship style, interests and parents' attitude to social life.

Keywords: family, preschool education, upbringing, preschool children, socialization.

УДК 004.5+004.9:378.11

Карплюк Світлана Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У публікації висвітлено основні аспекти проблеми становлення та реалізації інформаційно-педагогічного менеджменту вищої школи. Крім того, розкрито сутність таких важливих соціально-педагогічних понять як «менеджмент», «педагогічний менеджмент», «інформаційний менеджмент», «інформаційно-педагогічний менеджмент» та обумовлено їх взаємозв'язки. У статті доведено актуальність проблеми пошуку найоптимальніших шляхів управління сучасною системою вищої освіти. Наголошено на можливості розв'язання значної кількості завдань з теорії і практики управління інформаційними потоками в сучасному виші через реалізацію інформаційно-педагогічного менеджменту у вищій школі, а також визначено шляхи та напрями подальшого дослідження окресленої проблеми.

Ключові слова: менеджмент, педагогічний менеджмент, інформаційний менеджмент, інформаційно-педагогічний менеджмент.

Вступ. Сучасне суспільство перебуває у пошуку принципово нового тлумачення соціального управління. Це обумовлено змінами, які відбуваються у нашій державі у напрямі державно-суспільного устрою, становлення ринково-економічних відносин та суспільної свідомості. Такі метаморфози здійснюються через переосмислення й переоцінку досвіду управління не лише країною в цілому, а й кожним окремим виробництвом, а також освітньою сферою. Накопичена світова практика щодо досвіду управління на рівні організації (підприємства, компанії, державної установи, вищого навчального закладу, загальноосвітньої школи тощо) виражається у загальному понятті «менеджмент». Дане поняття відоме вже понад століття, і його використання пройшло апробацію у різних країнах, які мають свою культуру та досягнули певного економічного розвитку, цим самим довівши свою життєздатність та ефективність. У сучасному інформаційному світі менеджмент як професія або галузь знань отримав міжнародне значення і сьогодні, беззаперечно має значний вплив на розвиток загальної теорії і практики, а тим більше навчання управління. З огляду на такий стан речей, окрім загального тлумачення поняття «менеджмент» у широкому розумінні, виникає потреба дослідити та більш чітко окреслити таку категорію як «інформаційно-педагогічний менеджмент», що зумовлено тотальною інформатизацією сучасного суспільства, а також усіх сфер людської діяльності, зокрема й освітньої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних і зарубіжних вчених, які займалися та продовжують досліджувати окреслене питання, переконливо свідчить про його актуальність та доводить, що вона не є новою, адже протягом багатьох століть науковці та педагогічні діячі намагаються відшукати найоптимальніші шляхи управління системою освіти, зокрема вищої. Так, наприклад, теоретичним і практичним аспектам внутрішнього управління вищих навчальних закладів присвячені праці Е.Березняка, Ю.Васильєва, Л.Горюнової, Ю.Конражевського, М.Кондакової, В.Крижка, В.Пикельної, М.Портнової, В.Симонова, Н.Сунцова, П.Третьякова, П.Худоминського.

Дослідження педагогічного управління в контексті управління персоналом проводили Б.Андрушків і О.Кузьмін, стверджуючи, що основою ефективного керівництва є вміло побудовані взаємовідносини з підлеглими.

© Карплюк С.О.

Деякі аспекти окресленого питання у напрямі управління вищою школою на засадах інформаційно-комунікаційних технологій розглядали у своїх роботах: В.Биков, Р.Гуревич, Б.Гершунський, М.Жалдак, І.Захарова, А.Єршов, А.Кузнецов, Е.Машбиць, С.Пейперт, І.Роберт, О.Співаковский, Ю.Триус та ряд інших видатних учених.

Очевидно, що дана проблема зачіпала досить широке коло науковців та педагогів-практиків. Однак, попри достатню кількість наукових публікацій та досліджень, присвячених цьому питанню, не достатньо дослідженням та науково не обґрунтованим залишається поняття «інформаційно-педагогічний менеджмент», яке так широко почало вживатися сучасною педагогічною спільнотою.

Метою статті є дослідити сучасний стан та перспективи розвитку інформаційно-педагогічного менеджменту вищої школи як одного із способів підвищення ефективності процесу управління системою вищої освіти в цілому.

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи до визначення менеджменту. Так, наприклад, творчий колектив науковців: М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі, у своїй книзі «Основи менеджменту», розглядають дане поняття в декількох значеннях: – вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей; – управління, функція, вид діяльності орієнтованої на управління людьми в найрізноманітніших організаціях; – область людського знання, що допомагає здійснювати цю функцію [5].

Поняття «менеджмент» має більш змістове навантаження у порівнянні з універсальним значенням «управління». Це парадигма двох незалежних вимірів: функції управління в традиційному розумінні (адміністративна, організаторська, контролююча тощо) і оцінка результуючо-продуктивної ефективності тих чи інших функцій управління. Об'єктами управління можуть бути біологічні, технічні, соціальні системи. Однією з різновидів соціальних систем є система освіти, яка функціонує в масштабі країни, краю, області, міста або району. У педагогічній науці і практиці все більш посилюється прагнення осмислити цілісний педагогічний процес з позицій науки управління, надати йому чіткий науково-обґрунтований характер. Управління цим процесом є цілеспрямована, свідомо взаємодія усіх його учасників на основі пізнання об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу складається

як ланцюг послідовних, взаємопов'язаних функцій, серед яких: педагогічний аналіз, визначення мети й планування, організація, контроль та регулювання.

Традиційне уявлення про управління освітнім процесом розкривалося в таких характеристиках: – цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління; – вплив керуючої системи на керовану систему з метою переведення останньої в якісно новий стан; – впровадження елементів наукової організації педагогічної праці тощо.

На думку Ю.Конаржевського та Т. Шамової, у сучасному суспільстві відбуваються зміни філософії «впливу» у педагогічному управлінні на філософію «взаємодії», «співпраці», «рефлексивного управління», що, беззаперечно, призведе до появи нової теорії педагогічного менеджменту, яка відрізняється, перш за все, своєю особистісною спрямованістю (діяльність менеджера (керівника) будується на основі справжньої поваги, довіри до своїх співробітників та створення для них ситуацій успіху). Осмислення ідей менеджменту, їх перенесення в сферу педагогічних проблем створюють підстави для розробки самостійного науково-практичного напрямку управління – педагогічного менеджменту [6].

Поняття «педагогічний менеджмент» має ряд значень, що характеризують різні аспекти управлінської діяльності: – теорія управління в освітній установі (В.Загвязинський, Л.Капто, М.Поташник та інші); – система управління освітньою установою, пов'язана з необхідністю пошуку шляхів його розвитку несприйняття стратегічних і оперативних рішень (Б.Гершунський, С.Лазарєв, Є.Яковлев та інші); – управління освітньою діяльністю (А.Моїсєєв, В.Симонов); – комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку (Н.Кузьміна, Е.Нікітіна та інші.).

Використання теорії педагогічного менеджменту дозволяє перейти від вертикальної системи управління (суб'єкт-об'єкт) до горизонтальній системі організаційно-управлінського співпраці (суб'єкт-суб'єкт), надає студентам можливість рівноправного взаємодії з педагогом у вирішенні проблем їх життєдіяльності в групі. Основна ідея педагогічного менеджменту полягає в тому, що педагог стає організатором, радником, «тренером, а не ментором» в процесі навчання, виховання і розвитку особистості дитини [1, 6].

Відома дослідниця Л.Горюнова із врахуванням всіх аспектів розуміння менеджменту дає наступне визначення поняттю «педагогічний менеджмент»: «Педагогічний менеджмент – це управлінська діяльність вчителя, яка здійснюється в класі і спрямована на досягнення цілей розвитку особистості дитини, готового до життя в нових соціально-педагогічних умовах» [1]. Видатний науковець В.Симонов під педагогічним менеджментом розуміє комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення їх функціонування і розвитку [6]. Погоджуючись із авторами в основному при визначенні поняття «педагогічний менеджмент», ми хотіли б дещо уточнити і конкретизувати його. На наш погляд, педагогічний менеджмент – це специфічний вид управлінської діяльності педагога в групі, спрямований на організацію навчального процесу, управління навчальною інформацією, організацію навчально-виховної роботи, а також забезпечення комунікації з метою формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, що забезпечує досягнення розвитку особистості студента, готової до

життя в нових соціальних умовах.

Таким чином, менеджмент можна визначити як науку, мистецтво і діяльність по мобілізації інтелектуальних і матеріальних ресурсів з метою ефективного та дієвого функціонування організації вищого навчального закладу. Управління процесом навчання – це послідовна, покрокова реалізація процедур навчально-пізнавальної діяльності, об'єктивна необхідність якої визначається новими підходами в організації освітнього процесу, що будується на особистісно-орієнтованій основі в процесі навчання, на зміну самої позиції педагога як менеджера навчальної інформації студентів.

В сучасних умовах інформатизації суспільства, найбільш важливою стратегічною і надзвичайно актуальною метою системи вищої освіти є забезпечення інформаційно-педагогічного менеджменту у вищих школах. Це можливо при активній розробці та впровадженню спеціального програмного забезпечення, яке сприятиме полегшенню управління постійно зростаючими і вже наявними інформаційними потоками в системі вищої освіти. Першим кроком у вирішенні даного завдання є дослідження та конкретизація поняття «інформаційний менеджмент».

Різні джерела дають різні тлумачення інформаційного менеджменту, але ми спробували їх узагальнити і отримали наступне визначення: «інформаційний менеджмент – це комплекс завдань управління на всіх етапах життєвого циклу різного роду підприємств, що охоплює всі дії та операції, які пов'язані з інформаційними потоками в ній, а також чітко генеруються шляхом використання спеціалізованих інформаційно-аналітичних автоматизованих систем».

Розуміння інформаційного менеджменту можна обмежити двома значеннями: – управління інформацією – інформаційними потоками й інформаційними ресурсами, тобто, автоматизована технологія обробки інформації в певній предметній області; – управління за допомогою інформації, тобто управлінська технологія, менеджмент у власному змісті цього слова.

Сучасний стан інформатизації в Україні характеризується сформованістю й реалізацією державною інформаційною політикою, активною розробкою нормативно-правової та нормативно-технічної бази у сфері інформатизації й інформаційної діяльності. Зокрема, прийняті Закони України "Про інформацію", "Про Національну програму інформатизації", "Про Концепцію Національної програми інформатизації", а також ряд інших важливих нормативних актів Кабінету Міністрів України й Указів Президента України.

У Державному стандарті "Інформація й документація. Базові поняття. Терміни й визначення" інформаційна діяльність визначена наступним чином: "Інформаційна діяльність – це процес постійного та систематичного збору й обробки записаної інформації із метою її збереження, пошуку, використання або пересилання, що здійснюється певною особою або організацією".

Таким чином, кожен викладач є менеджером освітнього процесу на своєму управлінському рівні, оскільки предмет праці педагога – управлінська діяльність, спрямована на навчально-пізнавальний процес студентів, на реалізацію процедури пізнання навчального матеріалу, практику. Управлінські функції завжди були і будуть присутні в діяльності навчального, так як в цьому суть педагогічного процесу. Навчальний процес, як правило, завжди не лише детально продуманий, але і керований. Практична діяльність педагога як управлінця добре простежується в навчально-виховному процесі. Йдеться

про функції педагогічного менеджменту в діяльності педагога в умовах його роботи в групі, коли викладач постійно в своїй професійній діяльності апробує нові підходи, нові технології в організації навчально-процесу [4].

Спроби відшукати об'єктивне співвідношення вище окреслених понять, ми спробували уточнити таку педагогічну дефініцію як «інформаційно-педагогічний менеджмент» і дійшли наступного висновку: це комплекс способів або шляхів управління педагогічними системами, завданням якого є пошук і розробка засобів та методів, які сприятимуть найефективнішому досягненню цілей сучасних закладів освіти, підвищенню продуктивності праці педагогічних працівників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічного "виробництва", виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, зумовленого розвитком ринкової економіки на засадах інформаційно-комунікаційних технологій» [2].

Інформаційно-педагогічний менеджмент як нова методологія створення системи управління інформаційними потоками має фундаментальне значення для системи вищої освіти, оскільки включає в себе педагогічне планування, організацію, координацію й контроль педагогічної діяльності [2].

Реалізація інформаційно-педагогічного менеджменту у навчально-виховному процесі вищої школи дасть можливість розв'язати значну кількість завдань з теорії і практики управління інформаційними потоками в сучасному виші, які поки що розділені бар'єрами між професійними галузями, технікою й технологіями, обумовленими традиціями й неякіс-

ним менеджментом [3]. Застосування єдиного підходу у визначеному питанні дозволить інтегрувати різного роду інформацію в загальний інформаційний ресурс і спроектувати інформаційну інфраструктуру вищого навчального закладу на основі ефективно діючих масивів інформаційних ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій, засобів комунікації, а також спеціалістів із найменшими часовими та фінансовими витратами [5; 6]. Однією з головних ознак відповідності інформаційно-педагогічного менеджменту до сучасних реалій або ж пристосування до умов сьогодення, є широке використання інноваційної комп'ютерної техніки, розробка на її базі високо-ефективних інформаційно-управлінських технологій. Інформаційно-педагогічний менеджмент вищої школи взяв на озброєння засоби й методи прикладної інформатики, що сприятиме досягненню максимальної ефективності діяльності системи управління організації навчального процесу у вищій школі [2].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки про те, що сучасна система вищої освіти перебуває в активному пошуку інноваційних ефективних інформаційно-аналітичних систем управління усіма процесами, що відбуваються у вищих навчальних закладах і намагається розробляти та здійснювати апробацію такого роду програмного забезпечення, оскільки вбачає в них розв'язання значної кількості завдань, пов'язаних із системою управління в цілому. Разом із цим, варто зауважити, що інформаційно-педагогічний менеджмент як педагогічна дефініція потребує більш ретельного та ґрунтовного дослідження, що і буде предметом наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Горюнова Л.В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: дис. канд. пед. наук / Горюнова Л.В. – Ростов-на-Дону, 1999. – 239 с.
2. Карплюк С.О. Інформаційно-педагогічний менеджмент у контексті управління процесом навчання студентів фізико-математичних спеціальностей [Електронний ресурс] / Світлана Олександрівна Карплюк // Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – 2016. – URL: http://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/Karpluk%20S_resenziya_116_1481321081_file_347_1481715834_file.doc.
3. Карплюк С.О. Педагогічний менеджмент вищої школи на засадах ІКТ / Світлана Олександрівна Карплюк // Науковий пошук молодих дослідників : Збірник наукових праць студентів, магістрантів та викладачів / За ред. О.М.Корольок – Випуск 9 – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2016. – 196 с. – С.182–185.
4. Крыжко В.В. Психология в практике менеджера образования / В.В.Крыжко, Е.М.Павлютенков. – Санкт-Петербург: Книга, 2001. – 304 с.
5. Мескон М. Основы менеджмента: перевод с английского / М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури. – Москва: Дело, 1993. – 701 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: учеб. пособие / В.П.Симонов. – Москва : Пед. общество России, 1999. – 429 с.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Карплюк Светлана

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры прикладной математики и информатики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко
г.Житомир, Украина

ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В публикации освещены основные аспекты проблемы становления и реализации информационно-педагогического менеджмента высшей школы. Кроме того, раскрыта сущность таких важных социально-педагогических понятий как «менеджмент», «педагогический менеджмент», «информационный менеджмент», «информационно-педагогический менеджмент» и обусловлено их взаимосвязи. В статье доказано актуальность проблемы поиска оптимальных путей управления современной системой высшего образования. Отмечено возможности решения значительного количества задач по теории и практике управления информационными потоками в современном вузе через реализацию информационно-педагогического менеджмента в высшей школе, а также определены пути и направления дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, информационный менеджмент, информационно-педагогический менеджмент.

Karplyuk Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph. D., Associate Professor
Department of Applied Mathematics and Informatics
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

INFORMATION AND PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF HIGHER SCHOOL: THE MODERN STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

This publication is devoted to the problem of the study of informational and pedagogical management of higher education as one of the means of increasing the efficiency of the process of managing the system of higher education in general. The article emphasizes the importance of changes in the direction of the state and social system, as well as the necessity of accumulation of world practice in management experience at the organization level, which is expressed in the general concept of «management». The publication contains the results of the analysis of recent studies of domestic and foreign scientists who have been engaged and continue to explore the above-mentioned issue. The scientific article has proved the relevance of the identified problem by monitoring the achievements of scholars and pedagogues who sought to find the most optimal ways of managing the education system, as well as the current trends in the information and pedagogical community. In addition, the publication highlights some of the main aspects related to the study of pedagogical management in the context of personnel management and in the direction of management of higher education on the basis of information and communication technologies.

Key words: management, pedagogical management, information management, informational and pedagogical management.

УДК 378.015.3/.016-057.121: 81.028.31-027.63

Кіш Надія Василівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Канюк Олександра Любомирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті проаналізовано психологічний підхід як один із визначальних у формуванні культури іноземного професійного спілкування майбутніх інженерів. Розкрито систему психологічних чинників (зовнішніх та внутрішніх), врахування яких забезпечує ефективність такого формування культури іноземного професійного спілкування майбутніх фахівців. Виокремлено психологічні аспекти у процесі вивчення іноземної мови студентами інженерного фаху.

Ключові слова: іноземне професійне спілкування, культура іноземного професійного спілкування, психологічний підхід, психологічні чинники, майбутні інженери.

Вступ. Зростання ролі та значення іноземної мови в умовах євроінтеграційного освітнього простору сприяє виокремленню пріоритетних завдань у змісті професійної підготовки майбутніх інженерів. Одним із них є формування культури іноземного професійного спілкування (надалі – КІПС). Необхідність володіння інженерами культурою іноземного професійного спілкування зумовлена збільшенням в Україні кількості зарубіжних виробників, спільних підприємств, транснаціональних корпорацій, що передбачає професійне спілкування із закордонними колегами, використання в роботі проектно-конструкторської документації, нормативно-правових актів, науково-технічних статей іноземною мовою, зокрема німецькою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування КІПС майбутніх інженерів розглядається в тісному взаємозв'язку з питанням їх професійної підготовки (Н. Іпполітова, В. Симоненко, А. Белкін, В. Введенський та ін.) Окремі складові КІПС фахівців інженерних спеціальностей стали предметом наукових розвідок таких учених: М. Гордієнко (формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів), Н. Макоед (формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій), Т. Рукас (формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів), Г. Сукачова (формування професійного мовленнєвого етикету майбутніх інженерів-педагогів) [9].

Метою статті є аналіз психологічного підходу до формування культури іноземного професійного спілкування майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Психологічний підхід до формування культури іноземного професійного спілкування передбачає виокремлення психологічних аспектів у процесі вивчення іноземної мови студентами, зокрема й майбутніми інженерами. Оскільки процес формування КІПС безпосередньо пов'язаний з пізнавальними психічними процесами особистості, її індивідуальними здібностями до вивчення іноземної мови, рівня сформованості мотиваційної сфери майбутнього фахівця, то звідси випливає потреба у більш глибокому і докладному вивченні цього зв'язку. Окрім того, для визначення умов ефективності формування КІПС у студентів –

майбутніх інженерів ми вважали за необхідне простежити зв'язок між успішністю формування складових КІПС та системою психологічних чинників, які обумовлюють як вивчення іноземної мови в цілому, так і формування складових КІПС, зокрема. Тим більше, що удосконалення методики викладання іноземних мов, яка відбувається сьогодні, дедалі більше потребує психологічного обґрунтування [6, с.78].

Аналіз та узагальнення теоретичних розробок з даної проблеми сприяли виокремленню таких психологічних аспектів: психолінгвістичного, етнопсихологічного, психофізіологічного та психології ділового спілкування. Оскільки визначення ролі та місця кожного з виокремлених аспектів у формуванні КІПС є предметом окремих досліджень, то вважаємо, що варто обмежитися розглядом інтегрального впливу цих факторів, тим більше, що на практиці доволі важко провести межі впливу того чи іншого аспекту на формування кінцевого результату. Тому, на нашу думку, варто провести умовний поділ сукупності психологічних чинників на зовнішні та внутрішні.

До *зовнішніх* віднесемо ті, які пов'язані зі специфікою засвоєного матеріалу, а саме психологічні особливості засвоєння змісту культури іноземного професійного спілкування, що стосуються:

а) Змісту інформації, котра засвоюється. У формуванні культури іноземного професійного спілкування велике значення має як соціокультурна інформація, про що йшлося вище, так і виключно професійна, фахова інформація. Насамперед це спеціальна термінологія, адже спілкування на професійні теми потребують володіння цілком певним набором лексичних засобів, без яких воно стає неможливим. Психологічні особливості засвоєння фахової лексики полягають у розвитку мотивації, оскільки такий тип лексики пов'язаний із майбутньою професією [1].

б) Здійснення вербальної та невербальної комунікації носіїв мови. Щоб уникнути непорозуміння, в тому числі й у процесі іноземного професійного спілкування, люди повинні не тільки говорити однією мовою, а й розуміти «мовчазну мову» один одного, оскільки, крім вербальної комунікації, при якій використовується природна звукова мова, існує й невербальна комунікація на основі немовних знакових систем. Іншими словами, мова є лише частиною єдиного процесу комунікації, і в реальному житті вербальна та невербальна комунікація тісно взаємопов'язані. Єдина різниця між ними полягає в тому, що люди не замислюються про свою невербаль-

ну поведінку так само часто і настільки ж усвідомлено, як про слова, які використовують. Але це зовсім не означає, що невербальна поведінка менш важлива в процесі комунікації, ніж поведінка вербальна. Оволодіння сукупністю вербальних і невербальних засобів необхідне для формування складової культури іншомовного професійного спілкування – культури іншомовного ділового мовлення.

в) Особливостей поведінкових реакцій у ситуаціях професійної іншомовної комунікативної взаємодії. Засвоєння особливостей поведінкових реакцій у ситуаціях іншомовної професійної комунікативної взаємодії передбачає засвоєння студентами – майбутніми інженерами зразків спілкування. Велике значення має володіння відповідними вміннями, які, наприклад, у дослідженні О. Канюк [7] систематизовані на основі функцій спілкування: інформативно-комунікативні; інтерактивні; перцептивні.

г) Особливостей ментальних та національних (етнічних) відмінностей у сприйнятті типових ситуацій в організації комунікативної взаємодії. У різних народів існують історично вироблені традиційні форми спілкування, які найчастіше закріплені в певних звичаях і обрядах. Незнання цих звичаїв може затруднити спілкування або зробити його неефективним. Для формування КІПС велике значення має усвідомлення сутності поняття «національний характер», ментальності народу, мова якого вивчається. КІПС ґрунтується на знаннях тих правил, норм поведінки, які прийнятні в іншомовному суспільстві загалом, і на знаннях мовленнєво-поведінкового етикету, який є прийнятним у процесі іншомовного професійного спілкування, зокрема.

У процесі формування КІПС у студентів – майбутніх інженерів нами враховувалася система зовнішніх психологічних чинників як у відборі змісту матеріалу, що опрацьовували студенти, так і в процесі організації навчання іншомовного професійного спілкування, формування його культури.

До *внутрішніх* чинників віднесемо ті, які пов'язані з індивідуально-типологічними характеристиками студентів, їхньою спроможністю до засвоєння теоретичних і практичних аспектів культури іншомовної взаємодії в ситуаціях, наближених до професійних.

Зауважимо, що американський психолог Н.Таллент щодо інтелектуальних якостей виділяє три типи інтелекту: (1) вербальний – здатність оперувати словами, символами, числами, ідеями, логічними доказами; (2) механічний – здатність сприймати і розу-

міти зв'язки фізичних сил та елементів механізмів у практичних ситуаціях, швидко засвоювати принципи машинних операцій; (3) соціальний – здатність розуміти стани інших людей і передбачати розвиток різних соціальних ситуацій [3].

Як зазначає В.Дружинін [4, с.263], у педагогічній психології накопичено велику кількість емпіричного матеріалу, що стосується питання зв'язку рівня розвитку інтелекту та успішності. Результати цих досліджень представлені вченим у вигляді загальних положень: 1) рівень вербального (лінгвістичного) інтелекту визначає успішність навчання з усіх предметів, і в першу чергу гуманітарних (література, історія і т.д.); 2) рівень просторового інтелекту визначає успішність навчання з предметів природничо-математичного циклу (біологія, географія та ін.); 3) рівень формального (числового) інтелекту визначає успішність навчання з математики.

Дослідження в галузі психофізіології [9] переконливо доводять необхідність врахування у процесі навчання, а відтак і при проектуванні моделі формування культури іншомовного професійного спілкування відмінностей у психофізіологічному розвитку людей. Сукупність цих відмінностей можна класифікувати за різними ознаками, але для того, щоб здійснити добір ефективних методів, форм, засобів формування складових культури іншомовного професійного спілкування, важливо враховувати відмінності між студентами у стилях навчання. Науковці звертають також увагу на залежність успішності навчання від стилю навчання [5].

Психолінгвісти виокремлюють два типи особистості: комунікативний та некомунікативний. У межах комунікативного виокремлюють комунікативно-активний (найздібніші до вивчення іноземної мови студенти) та комунікативно-реактивний тип. У межах некомунікативного типу виділяють комунікативно-ініційований та комунікативно-пасивний (найменш здібні до вивчення іноземної мови студенти) [3, с.59].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Розкриття психологічного контексту формування КІПС уможливило вирішення системи психологічних чинників (зовнішніх і внутрішніх), врахування яких забезпечує ефективність такого формування. Саме створення умов для розвитку потреб, мотивів та мети навчальної діяльності є ознакою психологічно обґрунтованого управління пізнавальною діяльністю студентів. Перспективи подальшого розвідок полягають у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості КІПС майбутніх інженерів.

Список використаної літератури

- Брик Т.О. Засоби формування вербальної техніки курсантів / Тетяна Олександрівна Брик // Наукові записки кафедри педагогіки Харк. нац. ун-ту ім. В.Н.Каразіна: зб. наук. праць. – Харків: ХНУ, «Основа», 2007. – Вип. 18. – С.105-110.
- Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И.Головаха, Н.В.Панина. – К.: Политиздат, 1989. – 189 с.
- Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2007. – 424 с.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей: Учебное пособие / Владимир Николаевич Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
- Емельянова Н.В. Формирование и развитие компетенций будущих специалистов по связям с общественностью с учетом индивидуальных стилей обучения [Электронный ресурс] / Н.В.Емельянова // Материалы 4-й международной науч. интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности», 2011. – URL: <https://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/emelanova>
- Загоруйко Т.І. Вплив психології на інтенсифікацію процесу вивчення іноземної мови / Т.І.Загоруйко, О.Ф.Курочкіна // Вісник Донбаської національної академії будівництва і архітектури. Серія: Проблеми соціо-гуманітарних наук. – 2011. – №2 (88). – С. 78-83.
- Канюк О.Л. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Канюк Олександра Любомирівна. – Ужгород, 2009. – 227 с.
- Кіш Н.В. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Кіш Надія Василівна; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2015. – 20 с.
- Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом физиологии: Пр. руков. для учит. и родит. / Алла Леонидовна Сиротюк – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 128 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Киш Надежда

кандидат педагогических наук

доцент кафедры иностранных языков

ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г. Ужгород, Украина

Канюк Александра Любомировна

кандидат педагогических наук, доцент

заведующая кафедрой иностранных языков

ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г. Ужгород, Украина

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье проанализирован психологический подход как один из основных в формировании культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров. Раскрыто систему психологических факторов (внешних и внутренних), учет которых обеспечивает эффективность такого формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих специалистов. Выделены психологические аспекты в процессе изучения иностранного языка студентами инженерной профессии.

Ключевые слова: иноязычное профессиональное общение, культура иноязычного профессионального общения, психологический подход, психологические факторы, будущие инженеры.

Kish Nadiia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Foreign Languages

Sate Higher Educational Establishment

«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Kanyuk Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Foreign Languages

Sate Higher Educational Establishment

«Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF CULTURE OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE ENGINEERS

The psychological approach to the formation of the culture of foreign-language professional communication involves the identification of psychological aspects in the process of learning a foreign language by students, including future engineers. Since the process of formation of culture of foreign language professional communication is directly related to the cognitive mental processes of an individual, his/her individual abilities to study a foreign language, the level of formation of the future specialist's motivational sphere, hence the need for a more in-depth and detailed study is needed. In addition, in order to determine the conditions of the effectiveness of the creation of culture of foreign language professional communication of future engineers, we considered it necessary to trace the link between the success of the formation of the components of the culture of foreignlanguage professional communication and the system of psychological factors that determine both the study of the foreign language in general and the formation of the components of the culture of foreign language professional communication, in particular. Moreover, the improvement of the teaching methods of foreign languages, taking place today, requires psychological substantiation.

Key words: foreign language professional communication, culture of foreignlanguage professional communication, psychological approach, psychological factors, future engineers.

УДК 37.014

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Васьків Сільвія Тиберіївна

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В БАГАТОНАЦІОНАЛЬНІЙ ДЕРЖАВІ

В статті розглядаються питання міжетнічних взаємовідносин у багатонаціональних державах, до яких відноситься й Україна. Підкреслюється, що регулювання міжетнічних відносин, різноманітних процесів етносоціального розвитку є важливим напрямком соціальної політики держави. В основі регулювання міжетнічних відносин лежить забезпечення умов для реалізації етнонаціонального потенціалу кожної людини, формування міжетнічної єдності суспільства. Важлива роль в цьому належить полікультурній освіті, результатом якої є сформована міжкультурна компетентність особистості.

Ключові слова: багатонаціональна держава, міжетнічні взаємовідносини, полікультурна освіта, міжкультурна компетентність, вчитель.

Вступ. Україна є однією з найбільш багатонаціональних країн світу. Крім українців, тут проживають росіяни, євреї, білоруси, молдавани, кримські татари, словаки, угорці, поляки, румуни, вірмени, євреї, цигани та інші етноси. На жаль, події останніх років, які відбуваються в Україні, свідчать про недостатню увагу держави до питань міжетнічних відносин і попередження виникнення конфліктів на міжетнічному ґрунті. Прояви міжнаціональної нетерпимості, ксенофобії, екстремізму, насильства та інших девіацій – неприпустимі в демократичній державі. Отже, актуальним є питання пошуків шляхів попередження міжетнічної напруги в країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємовідносин у багатонаціональному суспільстві і можливості вирішення міжетнічних проблем через полікультурну освіту досліджують багато вітчизняних і зарубіжних учених (Дж.Бенкс, З.Бернц, Л.Гончаренко, О.Гуренко, Д.Колнік, М.Красовицький, І.Мигович, С.Ніето та ін.). На думку вчених, для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, які виходять за межі групових ознак, так і всі ті цінності, які визначають групову приналежність і створюють унікальні культури та погляди на світ. Результатом полікультурної освіти є сформованість міжкультурної компетентності особистості.

Метою статті є обґрунтування необхідності міжкультурної компетентності вчителя в багатонаціональній державі.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з поліетнічною природою держави Україна серед найважливіших пріоритетів своєї національної політики визначає необхідність відновлення в усій повноті духовного життя етнічних спільнот. Ці засадничі ідеї відображені в низці визнаних в Україні міжнародних документів (Конвенція про права людини (1948 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Декларація принципів толерантності (1995 р.), Декларація про права осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин (1992 р.) та ін.), а також державних законодавчих актів, зокрема: Конституції України (1996 р.), Законі України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.) та ін., документах системи освіти України: Законах України «Про освіту» (2012 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), концепціях національного виховання (1995 р.), гуманітарної освіти України (1997 р.), громадянського

виховання (2000 р.) та ін.

Регулювання етнонаціональних відносин, різноманітних процесів етносоціального розвитку є важливим напрямком соціальної політики України. В основі регулювання етнічних відносин лежить забезпечення умов для реалізації етнонаціонального потенціалу людини, етнічної індивідуальності, вільного розвитку всіх народів, формування міжетнічної єдності суспільства, недопущення будь-яких привілеїв чи обмежень за етнонаціональними ознаками, розпалювання міжетнічної ворожнечі та пропаганди національної переваги, гармонізація інтересів корінної нації з інтересами іноетнічного населення, національними меншинами, виявлення і вирішення міжетнічних суперечностей.

Ефективне регулювання етнонаціональних відносин передбачає створення умов для розвитку та збагачення духовних засад етнонаціонального життя, зокрема забезпечення умов для вільного саморозвитку національної культури. Державна політика має бути спрямована на формування цілісної, універсальної структури національної культури, яка б передбачала збереження історичних етнонаціональних культурних надбань і розвиток сучасних культурних цінностей [1].

Етнонаціональна політика повинна виходити з того, що цінності національної культури є діалектичною єдністю національного і загальнолюдського, загальнонаціонального та етноспецифічного, регіонального. Ціннісний зміст національної культури може виступати рушійною силою суспільного прогресу лише тоді, коли творчий потенціал такої культури ґрунтується на загальній системі цінностей, вироблених етнонаціональною спільнотою, нацією, народом, людством упродовж своєї історії. Так, цінності національної культури, що формуються в нашій країні, в умовах нашої української дійсності, є результатом тривалого розвитку України, її регіонів, територій, етногеографічних районів, у кожного з яких своя особлива доля, яка зумовлена усім їх попереднім розвитком.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, відповідних світогляду і запитам різних груп населення. Адекватне відображення

цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Вона визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно.

Концепція національного виховання декларує: національне виховання поширюється як на українців, так і на представників інших народів, які живуть в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широким можливостям представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності [2, с. 4].

Як один із провідних принципів виховання громадянина в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається принцип полікультурності. Його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання мають створюватись умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і водночас відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість, наголошується в Концепції, здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [3, с. 8].

Забезпечити полікультурне виховання молоді покликаний, в першу чергу, вчитель. Проте його робота буде успішною тільки за умов наявності у нього міжлікультурної компетентності.

Зауважимо, що поняття «компетентність» тлумачиться вченими по-різному. У вітчизняній науковій літературі компетентність визначається як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні функції; наявність спеціальної освіти, широкої ерудиції; професійна підготовленість і здатність до виконання професійних завдань; рівень досягнень індивіда у певній галузі [4, с.57]. Це – наявність певних знань і повноважень у вирішенні якоїсь справи; повноважність у розв'язанні конкретної проблеми [5, с.215].

Американські вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт [6, с.221] визначають міжлікультурну компетентність як рівень особистісного розвитку індивіда, на якому він здатний ефективно та належним чином обмінюватись інформацією з людьми, які належать до іншої культури.

О.Садохін трактує міжлікультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжлікультурної взаємодії [7].

Таким чином, міжлікультурна компетентність – це ступінь прояву фахівцем знань, вмінь і навичок, які дозволяють правильно оцінювати специфіку та умо-

ви взаємодії, взаємин і спілкування з представниками інших культур, які проявляються у своєрідності їх традицій, звичок і психологічних якостей, знаходити адекватні форми впливу на них з метою підтримки атмосфери взаємної довіри і конструктивного співробітництва, спрямованого на досягнення спільно визначених цілей.

Часто у науковій літературі вживають також поняття етнокультурна компетентність. На нашу думку, ці два поняття дуже тісно пов'язані і суттєвої різниці між ними немає, оскільки більшість дослідників підкреслюють наявність в структурі етнокультурної компетентності особистості готовності до міжлікультурного діалогу.

Так, О. Гуренко під етнокультурною компетентністю розуміє інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього фахівця [8].

Досліджуючи особливості етнокультурної компетентності фахівців соціально-педагогічної сфери, А. Якубовська зазначає, що це складне інтегроване поняття, яке передбачає теоретичну і практичну готовність до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – компонент професійної компетентності фахівців і фактор їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності [9].

Важливими складовими особистості, яка досягла достатнього рівня етнокультурної компетентності, є такі: – висока особиста етнічна культура, заснована на позитивній етнічній ідентичності особистості; – готовність до міжлікультурного діалогу; – висока адаптивність до умов життєдіяльності в умовах іншої культури і під час взаємин з представниками інших етнічних груп; – толерантність і культура між-етнічної взаємодії.

Етнокультурна компетентність фахівців передбачає високий рівень професіоналізму, знання, уміння і навички, які дозволяють вільно використовувати культурні засоби в етнокультурному середовищі. Зміст цієї компетентності майбутніх професіоналів відображає філософський, культурологічний, психологічний, етнологічний та інші аспекти підготовки, в центрі якої знаходяться питання культури і внутрішнього світу людини.

Етнокультурна компетентність сприяє:

- передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням;
- розвитку індивідуальності, що характеризує три сторони людини – індивідуальну (природні властивості), суб'єктивну і особистісну (особистий досвід, почуття, статус в соціумі);
- вихованню та освіті людини з опорою на етнокультурні традиції конкретного регіону;
- розвитку національної самосвідомості, цілісності особистості.

Рівень етнокультурної компетентності особистості є результатом об'єктивних умов: а) економічних, б) соціально-політичних, в) демографічних, г) культурних, д) релігійних та ін. Суб'єктивні умови сформованості даної компетентності складають конкретні параметри особистості: культурологічна спрямованість (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви); освіченість (знання, вміння та навички); вихованість (етична, естетична, фізична та ін.); загальна культура (культура розумової праці, спілкування, поведінки та ін.); професійна майстерність (здатність оцінювати свій досвід, здобувати нові знання та ін.).

Вимоги до етнокультурної компетентності проявляються в розумінні феномена культури, її ролі в людській життєдіяльності, в уявленнях про способи придбання, зберігання та передачі соціального досвіду, в знанні форм і типів культур, основних культурно-історичних центрів і регіонів світу, закономірностей їх функціонування та розвитку, в умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, у здатності до міжкультурного діалогу; в знанні рідної, державної та іноземної мов, національних особливостей народу, народних традицій та вмінні їх використовувати в професійній діяльності.

Слід підкреслити, що міжкультурна компетентність (як і етнокультурна) не є статичним утворенням і вимагає регулярного перенавчання та вдосконалення уявлень про культурне різноманіття. Фахівці, які працюють в полікультурному середовищі, повинні використовувати будь-яку можливість розширити свої культурні знання і досвід шляхом поглиблення розуміння в таких галузях знань: вплив культури на поведінку людини; установки і цінності; особливості організації підтримки в різних соціокультурних групах; роль мови, мовних шаблонів, стилів і способів комунікації; вплив соціальної і освітньої політики на систему надання послуг; ресурси, які можуть бути використані для роботи з певними категоріями осіб; можливі протиріччя між професійними цінностями і потребами клієнтів з різних соціокультурних груп; відношення до влади в суспільстві, соціальних інсти-

тутів або установ і вплив на клієнтів, представників різних етнічних груп.

Міжкультурна компетентність не може сформуватися сама собою. Це може відбуватися тільки в процесі цілеспрямованої полікультурної підготовки фахівців. Освітній процес повинен бути спрямований на формування знань, умінь та навичок роботи з людьми різних соціальних груп, які належать до різних культур. Майбутні фахівці повинні бути готовими сприйняти ідею полікультурності суспільства і шанобливого ставлення до інших культур, що підкреслює вагомість проблеми їх міжкультурної компетентності. Знання та навички роботи в полікультурному середовищі в поєднанні з саморефлексією можуть запобігти помилковим професійним оцінкам і діям, які можливі через стереотипізацію певних груп клієнтів (наприклад, мігрантів, циган).

Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців значною мірою забезпечується в процесі полікультурної освіти шляхом інтеграції полікультурного компонента в освітні програми і плани, проведення відповідної професійно спрямованої систематичної позааудиторної роботи.

Висновки. В багатонаціональному суспільстві з метою попередження міжетнічної напруги, уникнення конфліктів, необхідно забезпечити впровадження полікультурної освіти в навчально-виховний процес як в загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладах, в результаті чого формується міжкультурна компетентність фахівців.

Список використаної літератури

1. Скуратівський В.А. та ін. Соціальна політика / В.А.Скуратівський. – К.: УАДУ, 1997. – 360 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 3-8.
3. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7-20.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання/ За заг. ред. І.Д.Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
5. Все про соціальну роботу (Навчально-енциклопедичний словник-довідник) / За наук. ред В.М. Пічі. – Львів : «Новий Світ –2000», 2013. – 616 с.
6. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. Intercultural Communication / M. Everett Rogers, M. Thomas Steinfatt. – Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. – 292 p.
7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. – №1 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/678095/>
8. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ольга Іванівна Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.
9. Якубовская А.Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности / Алла Евгеньевна Якубовская. – М., 2010. – 173 с.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Козубовская Ирина

доктор педагогических наук, профессор
заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

Васьків Сильвія

аспирант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ

В статье рассматриваются вопросы межнациональных взаимоотношений в многонациональных государствах, к которым относится и Украина. Подчеркивается, что регулирование межнациональных отношений, различных процессов этносоциального развития является важнейшим направлением социальной

политики государства. В основе регулирования межэтнических отношений – обеспечение условий для реализации этнонационального потенциала каждого человека, формирование межэтнического единства общества. Важная роль в этом принадлежит поликультурному образованию, в результате которого формируется межкультурная компетентность.

Ключевые слова: многонациональное государство, межэтнические отношения, поликультурное образование, межкультурная компетентность, учитель.

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Head of Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Vaskiv Silvia

Post Graduate Student of the Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

INTERCULTURAL COMPETENCE OF TEACHER IN MULTICULTURAL STATE

The necessity of tolerant coexistence of large and small ethnic and national communities evokes the need of a new system of education, which will enable to take into consideration national (ethnic) and social divergences and will include various types, models and valuable pedagogical orientations, adequate to the world outlook as well as inquiries of various ethno-cultural population groups. The necessity of an adequate reflection of these ideas in education is an objective need of multinational states. Multicultural education provides the formation of intercultural competence and ability to intercultural communication. Competence is understood as a comprehensive personal resource, which is a product of studying/ teaching and socialization, a coefficient of erudition, a guarantee of active capacity and competitiveness of an individual. Hence, a competitive person is an individual, active in his professional field (group, team, society), competitive in the labor market who worthily presents himself, his organizational structure, state, who is regarded and respected.

Key words: multicultural state, ethnic relations, multicultural education, intercultural competence, teacher.

УДК [81 : 005.336.2] : [37.091.12.011.3 – 051 : 81'243]

Кокнова Тетяна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри романо-германської філології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» м.Старобільськ, Україна

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНСЬКОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглянуто досвід формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов (МВІМ) в українському науковому просторі (1999 – 2015). Для аналізу були відібрані дисертаційні дослідження, що стосуються формування компетентностей в МВІМ, рухаючись від більш загальних аспектів їх підготовки до більш конкретних складових. Зроблений аналіз дає можливість побачити у ретроспективі особливості підготовки МВІМ та визначити вектор спрямувань українських наукових розвідок.

Ключова слова: компетентнісний підхід, майбутні викладачі іноземних мов, лінгвометодична компетентність, дисертаційні дослідження, науковий простір, формування компетентностей, підготовка майбутніх викладачів іноземних мов, фахова підготовка.

Вступ. Прагнення України до світової спільноти змінює пріоритети до підготовки майбутніх спеціалістів, де, безсумнівно, велика роль відведена вивченню іноземних мов. Головне навантаження, у цьому контексті, полягає на викладачів іноземних мов, який повинен володіти такою низкою компетентностей, що будуть при нагоді під час його професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. По-ясненню та дослідженню компетентного підходу у науковому просторі присвячені роботи Е. Зеєра, І. Зязюна, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, Ю. Лебеденко, В. Лугового та ін. Проблема формування компетентностей у спеціалістів педагогічної сфери займались Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Карпова, І. Зимня. Науковій спільноті відомі роботи, що присвячені формуванню компетентностей в майбутніх викладачів іноземних мов І. Богданова, С. Козак, Т. Царегов-рощева.

Але не зважаючи на численні наробки у цій галузі, все ще остається не достатньо розробленим питання формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов, саме тому **мета статті** полягає у аналізі досвіду формування лінгвометодичної компетентностей в майбутніх викладачів іноземних мов в українському науковому просторі.

Виклад основного матеріалу. У рамках роботи

ми передбачаємо проаналізувати стан розробленості проблеми формування компетентностей майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їх фахового підготовки. Для здійснення аналізу у рамках цього дослідження ми зосередили увагу на дисертаційних роботах України, які стосуються формування різних компетентностей викладачів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, рухаючись від більш загальних аспектів їх підготовки до більш конкретних складових. Такий вимушений підхід обумовлений тим, що проблемою формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки, зокрема серед наукових праць вітчизняних науковців не було виявлено. Саме тому, виникла необхідність здійснити аналіз робіт, що є найбільш близькими відповідно до окресленої проблеми.

У ході дослідження ми не ставили задачу здійснити хронологічний аналіз робіт, що був зроблений вітчизняними науковцями, між тим наголосимо, що для аналізу були виокремлені роботи з 1999 по 2015 років. У контексті великого обсягу матеріалу, що був нами відібраний для аналізу, у тексті статті зробимо їх обзорний огляд. Відмітимо, що кожна з них стала частиною пазлу, що тільки у єдності, сприяло можливості поглянути на окреслену нами проблему у ретроспективі. Для структурування дисертацій та для їх зручної візуалізації дивись таблиця 1.

Таблиця 1.

Дисертаційні дослідження, щодо формування компетентностей в майбутніх викладачів іноземних мов (МВІМ)

Підготовка майбутніх викладачів іноземної мови	Форми, методи та технології підготовки МВІМ: Л. Карташова (2004); О. Подзигун (2009); І. Костікова (2009); Ю. Жиляєва (2012); М. Черній (2014); В. Лелеко (2015); О. Троценко (2012);
	Формування в МВІМ якостей, навичок та умінь: Л. Засєкіна (2000); С. Хмельковська (2005); Т. Коноваленко (2005); Я. Черньонков (2006); Р. Павлюк (2009); Ю. Гейко (2014); М. Князян (2007); Н. Чернігівська (2011); Є. Карпенко (2014); О. Демченко (2014); О. Мазко (2014); А. Веремчук (2009); І. Тялєва (2009); Т. Бочарникова (2013); О. Ширіна (2012); Д. Єнігін (2012); О. Шестопал (2011); Р. Кравець (2011); М. Рудіна (2011) Л. Зєня (2013);
	Методико-технологічна підготовка МВІМ до роботи з учнями: Т. Шкваріна (2000); Ю. Сиркіна (2002); А. Береснев (2009); О. Гавриленко (2011); Г. Шролик (2011); С. Соколова (2006); О. Ланова (2008); К. Балабуха (2007); Л. Морська (2008); Т. Марчій-Дмитраш (2011); О. Гладка (2010); Е. Манжос (2011); Н. Божко (2011); М. Шемуда (2011); О. Гладка (2010); Л. Гусак (2014);
	Формування готовності в МВІМ до виховної роботи з учнями: Л. Бродська (2006); Н. Молодиченко (2002); М. Розарьєнова (2010);

Отже, починаючи огляд напрацювань відмітимо, що підготовкою викладачів іноземних мов займаються спеціалісти різних галузей, наприклад, 19.00.07

© Кокнова Т.А.

„Педагогічна психологія” (О. Войтюк „Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів”, Л. Засєкіна „Особливості формування професійно-творчо-

го мислення майбутнього фахівця іноземної мови”, І Мамчур „Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічного орієнтованого навчання”, А. Веремчук „Розвиток професійної рефлексії майбутнього вчителя іноземної мови”). Окреслені роботи присвячені психологічним особливостям підготовки майбутніх спеціалістів, пояснюючи унікальність цієї професії з психофізіологічної точки зору.

Існують ґрунтовні наробки представлені з позиції спеціальності 13.00.02 „Теорія і методика навчання” (С. Соколова „Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні”, О. Ланова „Підготовка майбутніх учителів англійської мови до навчання учнів просодичних засобів”, Г. Кривчикова „Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови”, К. Балабуха „Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників фразеології”). Такі роботи дають можливість побачити результати формування в майбутніх викладачів іноземних мов окремих аспектів компонентів лінгвометодичної компетентності. Окреслені роботи, хоча і не численні, але ж науковці цієї галузі вказують на вкрай важливі проблеми, що потрібно враховувати вже у рамках підготовки майбутніх викладачів у ВНЗ.

Цікаві напрацювання представлені в докторській дисертації Л. Морської „Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності”, яка представлена у рамках спеціальностей 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” та 13.00.02 „Теорія і методика навчання: германські мови”. Де дослідниця підкреслила на важливості використання ІТ в умовах інформатизації навчального процесу таким чином формуючи інформаційну компетенцію за рахунок системи, що охоплює теоретико-методологічні й методичні засади, відображає єдність теоретичної, методичної та інформаційно-технічної підготовки студентів, взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів [1, с.32-33]. З одного боку це дослідження стосується вкрай важливого аспекту підготовки майбутніх спеціалістів, але воно стосується, нажаль, тільки частини тої компетентності, що буде необхідна викладачу іноземної мови під час роботи у школі, що ще раз підкреслює актуальність нашого дослідження та орієнтує на системний підхід до його реалізації.

Особливе значення має докторська робота Л. Зеня „Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи”, яка виконана у рамках докторської дисертації за спеціальністю 13.00.02 „Теорія і методика навчання”. Цінність роботи полягає в введенні у науковий обсяг поняття „готовність до навчання іноземних мов у профільній школі” та визначення змісту виробничих функцій і типових задач для викладачів іноземних мов відповідно до умов професійно-методичної діяльності у школі [2, с.22-23]. Окрім цього вчена запропонувала та довела ефективність створення умов для особистісного зростання студентів, для розвитку їх психологічної зрілості, за рахунок психологізації навчального процесу і включення студентів – майбутніх учителів у суб'єкт-суб'єктні взаємини як ознаку особистісно-орієнтованого навчання, що й було нами передбачено в методичній підготовці майбутніх учителів ІМ в рамках роботи в профільних школах [там само, с. 455]. Отже, аналіз вказаної роботи дає можливість, з одного боку, проаналізувати вимоги до професійної підготовки викладачів іноземних мов

у профільних школах, а з іншого дають можливість переглянути на виокремлені умови, за рахунок яких можливо підготувати майбутнього викладача іноземних мов до роботи з учнями у профільній школі.

У роботі І. Белікової „Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови” (13.00.06 „Теорія та методика управління освітою”) розкриті аспекти оцінки якості педагогічних кадрів, що дають змогу орієнтувати процес формування спеціалістів з позиції вже експериментально апробованого та ефективного моніторингу.

У рамках підготовки викладача іноземних мов як частини механізму, що повинен здійснювати виховну роботу з учнями ЗОШ виконано роботи в рамках спеціальності 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. Наприклад, робота Т. Марчій-Дмитраша „Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі” та Т. Мороз „Загальнокультурна компонента як засіб естетичного виховання майбутніх учителів іноземної мови”. У межах таких робіт підкреслено, що профільні можливості саме викладачів іноземних мов сприяють та дають можливість ефективно їх використовувати для виховних цілей.

Така сама думка прослідковується й у низці робіт за спеціальністю 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” (Н. Молодиченко „Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків”, Л. Бродська „Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до виховної роботи в школі”, М. Розарьонова „Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до діагностики та корекції рівня комунікативної культури в школярів”). Приклади, окреслені вище говорять про величезну роль підготовки таких викладачів іноземної мов, які у своїх майбутній професійній діяльності будуть ефективно поєднувати свої лінгвістичні знання у виховних цілях.

Але найбільшу цінність, в рамках цього дослідження, становлять для нас роботи, що присвячені спеціальності 13.00.04 „Теорія та методики професійної освіти”, оскільки вони дають змогу прослідкувати сучасні тенденції підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в досліджуваній нами галузі та, таким чином, дають можливість помітити прогалини на які буде спрямований науковий пошук.

У свою чергу, у ході підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, і це цілком зрозуміло, присвячено величезний пласт досліджень у галузі формування готовності майбутніх викладачів до навчальної роботи з учнями. Українському науковому загалу відомі роботи де акцентується увага на вікові особливості роботи майбутніх викладачів іноземних мов (М. Шемуда (робота з обдарованими дітьми); Л.Гусак, Т.Марчій-Дмитраш (робота у початковій школі), Я.Абсалямова (адаптація до роботи у вищих технічних навчальних закладах); Т.Шкваріна, С.Будак (дошкільного віку)); вмінно використовувати сучасні педагогічні технології (О.Гавриленко (інформаційно-комунікаційних технологій), О.Гладка, А.Береснев (особистісно орієнтованих технологій), Г.Шролик (педагогічна взаємодія під час заняття), С.Соколова (використання паралінгвістичних засобів в усному спілкуванні); особливості викладання інтегрованих курсів Ю.Стиркіна та вміння здійснювати дистанційне навчання Ю.Гейко; та формування в учнів розумової діяльності Н.Божко, формування комунікативної культури Е.Манжос.

На думку українських науковців формування розуміється як готовність педагога до самовдосконалення та саморозвитку а через це і готовність до про-

дуктивної педагогічної діяльності [3]. А отже, низка цих робіт вказує з одного боку на актуальність тем, що спрямовані саме на формування у майбутніх викладачів іноземних мов готовності продуктивно працювати, а отже, бути компетентними як з методичної так і з лінгвістичної точки зору, що, однозначно, стане при нагоді під час роботи у ЗОШ. Продовжуючи цю думку, не можемо не зазначити, фрагментарність таких робіт, які торкаються далеко не всіх напрямків підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та їх безсумнівну недостатність.

Окремий пласт наукових наробок становлять дисертації, що стосуються формуванню в майбутніх викладачів іноземних мов необхідних для їх подальшої роботи якостей, навичок та умінь. Отже, у ході аналізу було виокремлено роботи, що стосуються формуванню: професійно-творчого мислення/потенціалу (С. Хмельковська, Л. Засєкіна, Р. Кравець, І. Тялєва); **умінь** до самостійно-дослідницької діяльності (М. Князян) та самоосвіти (Н. Чернігівська); професійної культури, та педагогічної взаємодії (Я. Черньонков, С. Рябушко, О. Мазко, Р. Павлюк); професійної рефлексії (А. Веремчук, О. Трубіщина); готовності до самореалізації (О. Демченко, І. Лебедик), професійно-педагогічної спрямованості (Т. Бочарникова), професійних **знань** (О. Шестопал), **навичок** до підвищення професіоналізму (М. Рудіна) та ціннісного ставлення до полікультурної освіти (О. Ширина); проєктивних (Д. Єнигін), інформаційно-аналітичних (Є. Карпенко) та експресивно-комунікативних умінь (Т. Коноваленко); країнознавчих знань (Ю. Коган). Опрацьовані у ході дослідження роботи дають нам можливість цілісно подивитися на ті знання, уміння та навички, що формуються у ході фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, безсумнівно, вони стануть орієнтиром для визначення сутності компетентності, що ми плануємо сформулювати в рамках дослідження.

У доповнення, цієї думки представимо ідею О. Мархєвої, яка вважає, що на рівні змісту формування компетентностей у майбутніх викладачів іноземних мов має будуватися на засадах фундамента-

лізації, гуманізації, демократизації, науковості, неперервності, всебічності, варіативності та практичної спрямованості, індивідуалізації навчально-виховного процесу і посилення ролі самостійної навчальної діяльності [4, с.15].

Після з'ясування, у ході дослідження, орієнтирів щодо знанневої суті лінгвометодичної компетентності перейдемо до розгляду ефективних форм, методів та технологій за рахунок яких можливо впливати на сам процес формування лінгвометодичної компетентності. Отже, дотримуючись вищезазначених орієнтирів щодо питання особливостей вибору форм, методів та технологій впливу на процес формування майбутніх викладачів звернемо увагу на ґрунтовні роботи присвячені використанню інформаційних, інформаційно-комунікативних технологій (І. Костікова, О. Подзигун); методу проєктів (Ю. Жилєва); особистісно орієнтованої моделі навчання (Л. Карташова); засобів соціальних сервісів (М. Черній); інноваційних технологій (В. Лелеко); педагогічного моделювання професійної підготовки (О. Троценко). Продовжуючи аналіз наукових праць, відмітимо, що такі роботи створюють для нас певний теоретичний інтерес. Засоби, що запропоновані вченими, по суті, покликані цілеспрямувати і наш процес формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов із їх активним використанням.

Отже, викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Перераховані роботи, хоча й опосередковані спільними позиціями, але, між тим, розглядають достатньо важливі питання через особливості впливу на процес формування компетентностей в майбутніх викладачів іноземних мов. А це свідчить, що роботи, виділені у цьому напрямку, у своїй сукупності становлять фундаментальне підґрунтя в контексті проблеми формування компетентних викладачів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, підкреслюючи вектори та тенденції наукових пошуків в Україні. Саме тому, у перспективі вбачається аналіз студій, які стосуються діахронічного аналізу досвіду формування лінгвометодичної компетентності в Україні в майбутніх вчителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Морська Л.М. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... на здобуття д-ра наук: 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Л.М.Морська. – Тернопіль, 2008. – 45 с.
2. Зєня Л. Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: автореф. дис. на здобуття ... д-ра пед. наук: 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Л.Я.Зєня. – К. 2013. – 52 с.
3. Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Мархєва О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: автореф. дис. на здобуття ... канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.Є. Мархєва. – К. 2015. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 01.10.2017 р.

Кокнова Татьяна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры романо-германской филологии

ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

г. Старобельск, Украина

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УКРАИНСКОМ НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассмотрен опыт формирования лингвометодической компетентности у будущих преподавателей иностранных языков (БПИЯ) в украинском научном пространстве (1999 – 2015). Для анализа были отобраны диссертационные исследования, касающиеся формирования компетентностей в БПИЯ, двигаясь от более общих аспектов их подготовки к более конкретным составляющим. Сделанный анализ дает возможность увидеть в ретроспективе особенности подготовки БПИЯ и определить вектор устремлений украинских научных исследований.

Ключевые слова: компетентностный подход, будущие преподаватели иностранных языков,

лингвометодическая компетентность, диссертационные исследования, формирование компетентностей, подготовка будущих преподавателей иностранных языков, профессиональная подготовка.

Koknova Tetyanya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Romance and Germanic Philology
Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

FORMATION OF THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE UKRAINIAN'S SCIENCE

The article analyses the process of formation the linguistic and methodological competence of prospective teachers of foreign languages in the Ukrainian's scientific experience. For analysis there were singled out the Ukrainian's dissertations (1999 – 2015). These works highlight the process of preparation of prospective teachers of foreign languages within the framework of the competent approach. For analysis there were selected the dissertations which concern the process of forming the different competences of prospective foreign language teachers. All selected works were analyzed in order to form the linguistic and methodological competence of prospective teachers of foreign languages. The selected dissertations made it possible to see in the retrospect the peculiarities of the process of prospective teachers of foreign languages' preparation.

Key words: competence approach, prospective teachers of foreign languages, linguistic and methodological competence, dissertation, formation of competence, preparation of prospective teachers of foreign languages, professional training.

УДК 37.013.42–051

Корінна Ганна Олексіївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ ТА ФУНКЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо соціально-педагогічної діяльності соціального педагога. Охарактеризовані загальні якості соціального педагога, такі як високий професіоналізм, доброта, доброзичливість, чуйність, комунікабельність, вміння правильно зрозуміти людину. Визначені провідні функції соціально-педагогічної роботи та розкрито зміст соціальних ролей соціального педагога, які змінюються у процесі практичної діяльності залежно від ситуації та характеру проблеми.

Ключові слова: соціальний педагог, підготовка, соціальна роль, функції соціального педагога.

Постановка проблеми. Якість підготовки спеціалістів в умовах сучасного вищого навчального закладу визначається низкою зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: вимогами Болонської угоди до якості освіти; атестаційними та акредитаційними вимогами; вимогами споживачів освітніх послуг; застосуванням систем менеджменту якості в галузі освіти; політикою держави у справі широкого запровадження ринкових механізмів в освіті; збільшуваними вимогами персоналу вищого навчального закладу до якості організації освітнього процесу [4, с.24]. За період становлення соціальної педагогіки в Україні було накопичено певний досвід: розроблено методологічні питання, поняття про професійно-педагогічну культуру соціального педагога; систему знань, умінь, професійних та особистісних якостей, які він повинен мати; кодекс етики соціального педагога, що містить комплекс принципів та правил, якими фахівець має користуватися у професійній діяльності; мету, функції та напрями такої діяльності та багато іншого [8, с.4]. «Професія соціального педагога належить до тієї групи соціально орієнтованих професій, які надзвичайно чутливі до змін у суспільстві і зміст яких відповідає забезпеченню умов виконання фахових завдань, потребує постійної корекції» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціально-педагогічної діяльності соціального педагога, його ролі та функцій є предметом вивчення багатьох сучасних науковців. Так, питанню особливості соціально-педагогічної діяльності соціального педагога з дітьми присвячені праці Л.Артюшкіної, А.Капської, І.Козубовської, Н.Краснової, А.Полянничко, С.Харченко, О.Холостової; посередництва соціального педагога – В.Васильєв, Г.Лактіонова, Л.Мішик. Поряд із вітчизняними науковцями слід відзначити праці зарубіжних вчених, таких як Дж.Рубін, Д.Пруїт, М.Пірен, А.Здравомислов. Проблему зарубіжної підготовки фахівців вивчають О.Пічка-Бартош, В.Поліщук, Н.Собчак, В.Тименко. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що соціальні ролі соціального педагога вчені пов'язують із їхніми професійними функціями (Г.Вороніна, І.Зверева, В.Сластенін, П.Шептенко); із соціальною позицією, виконання професійних обов'язків та особистісними якостями (Т.Лодкіна, Г.Попович, Р.Овчаров).

Мета статті – розкрити поняття «соціальний педагог», визначити основні якості, функції та соціальні ролі, які виконує соціальний педагог під час своєї соціально-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Як потрактовано у виданні «Соціальна педагогіка: мала енциклопедія», «соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна

діяльність. Як спеціаліст він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку. Основне завдання соціально-педагогічної роботи – налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистістю перед суспільством. Головна особливість соціально-педагогічної роботи – вміння соціального педагога визначити проблеми та потреби особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному» [9, с.249]. Соціальний педагог у певному значенні виконує роль універсала, проте його універсальність має досить чіткі предметні кордони, які визначаються змістом освітніх та виховних проблем учня та можливими шляхами їх вирішення [9, с.250].

Окрім того, соціальний педагог – це спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, який здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення у соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей та їх благополуччя у соціумі [11].

На переконання Л.Мішик, соціальний педагог є професійним працівником соціуму, «фахівцем з виховної роботи з дітьми, їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому мікросередовищі та його оточенні; з підлітками, молодіжними групами та об'єднаннями, з організації культурно-дозвіллевої, фізкультурно-оздоровчої, трудової, ігрової та інших видів діяльності, групового спілкування, технічного, художнього та інших видів творчості, дітей та дорослого населення у соціумі» [6, с.131].

У свою чергу, О.Безпалько наголошує на тому, що соціальний педагог – це «спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності; який організовує соціально-педагогічну діяльність з особами різних вікових груп у різних соціокультурних середовищах з метою створення для них сприятливих умов соціалізації» [1, с.79].

Згідно із Л.Завацькою, «соціальний педагог повинен навчити інших уважно і доброзичливо реагувати на емоційні і кризові ситуації, служити зразком у професійних відносинах, пояснювати складні асоціальні явища, ефективно організовувати свою роботу, вишукувати джерела і діставати кошти на надання допомоги іншим, оцінювати власну поведінку і почуття» [3, с.51].

Відзначимо, що соціальний педагог має володіти певними знаннями, а саме: мати уявлення про теорії і методики роботи з клієнтом і групою; ресурси і по-

слуги, які надаються суспільством (громадою); програми і цілі соціальних служб як на місцевому, так і на державному рівнях; організацію місцевої інфраструктури і розвиток служб охорони здоров'я і соціального забезпечення; основи соціально-економічної і політичної теорії; расові, етнічні та інші культурні групи, їх моральні цінності, життєві устрої і проблеми, що звідси випливають; результати професійних і наукових досліджень, які можна використовувати у практичній роботі; концепції і методи соціально-виховного планування; теорію і практику проведення спостережень; теорію і практику управління діяльністю інших людей; соціальні, психологічні, статистичні дослідницькі методи і методики; теорію і концепції управління службами для дітей та молоді; фактори навколишнього середовища і суспільства, що впливають на клієнта; теорію і методи психосоціальної оцінки різних видів і форм; теорію організаційних і соціальних методів заохочення дітей та молоді до активної життєдіяльності; теорію і методи соціально-правової практики; стандарти і практику професійної соціально-педагогічної роботи; теорію і методи викладання та навчання; тенденції щодо проведення політики соціального захисту і підтримки дітей та молоді; закони і постанови на місцевому, регіональному і державному рівнях, що впливають на різні види послуг [10, с.50].

Крім того, відповідно до сучасних вимог суспільства, фахівець соціальної педагогіки має бути обізнаним з питаннями вікових особливостей дітей різних за віком загалом та дошкільного віку зокрема, організацією життя, соціальною ситуацією розвитку та становлення особистості дитини, мати практичні навички щодо організації роботи з батьками вихованців, мати знання та вміння орієнтуватися у процесах соціалізації та ставово-рольової соціалізації дітей.

Враховуючи важливість професійної діяльності соціальних педагогів, окреслимо та визначимо такі загальні якості спеціаліста: 1) високий професіоналізм, компетентність у різноманітних проблемах, високий рівень загальної освіти і культури (у тому числі і духовної), володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.; 2) доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, співпереживання і емпатія; 3) комунікабельність, уміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, спроможність підтримувати іншого і стимулювати його на розвиток особистих сил. Уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [3, с.16].

Виявляючи проблеми та усуваючи причини їх виникнення, соціальний педагог виконує різноманітні соціальні ролі, які змінюються у процесі практичної діяльності залежно від ситуації та характеру проблеми. Так, Р.Овчарова виділяє такі соціальні ролі: роль посередника (зв'язує ланку між особистістю і соціальними службами); захисника інтересів (проводить захист законних прав особистості); учасника спільної діяльності (спонукає людину до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності самому розв'язувати власні проблеми); духовного наставника (виявлення турботи про формування моральних загальнолюдських цінностей у соціумі); соціального терапевта (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у розв'язанні конфліктних ситуацій); експерта (відстоювання прав підопічного, визначення методів допустимого компетентного втручання у розв'язання його проблеми) [7].

Соціальні педагоги, як сполучна ланка між дітьми і дорослими, між сім'єю і державними службами, організаціями і установами, покликаними піклуватися про духовне, фізичне і психічне здоров'я населення, на думку В.Бочарової та М.Гур'янової, також виконують соціальні ролі: – адвоката, захисника інтересів, законних прав людини, її сім'ї, різних категорій населення. Він прагне соціальної справедливості, намагаючись допомогти людям реалізувати свої здібності, надати можливості використати свої ресурси всім членам суспільства; працівник є учасником спільної діяльності дітей і дорослих, а водночас організатором цієї діяльності. Його діяльність спрямована на те, щоб пробудити людину до дії, ініціативи, творчості; – помічника своїх клієнтів у вирішенні їх проблем, коли допомагає людям розширити їхню компетенцію і розвинути здатність самим вирішувати свої проблеми; – психотерапевта і наставника сім'ї, дітей та людей з їхнього оточення, оскільки протягом декількох років він нібито «веде» сім'ю, опікуючись її здоров'ям, непорушністю етичних, загальнолюдських цінностей, своєчасним вирішенням проблем, що виникли; – конфліктолога, коли допомагає запобігати і вирішувати конфліктні ситуації своїх клієнтів; – аніматора, спонукаючи людину до дії, сприяючи відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством; – експерта у наданні соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання, соціальної роботи з конкретним клієнтом; – суспільного діяча, підтримуючи, розвиваючи і спрямовуючи соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення навколишнього середовища [2].

Окрім означених вище ролей, соціальний педагог, надаючи соціально-педагогічну допомогу дітям, реалізує такі функції: – аналітико-діагностичну (вивчає, реально оцінює особливості соціального мікросередовища, ступінь і спрямованість впливу середовища на особистість, соціальний статус дитини, підлітка, клієнта в різних сферах діяльності і спілкування, визначає й аналізує соціальні чинники, їх спрямованість і вплив на особистість); – прогностичну (на основі аналізу соціальної і педагогічної ситуації програмує і прогнозує процес виховання і розвитку особистості, діяльність усіх суб'єктів соціального виховання, надає допомогу в саморозвитку і самовихованні особистості, визначає перспективи розвитку особистості у процесі соціалізації); – організаційно-комунікативну (сприяє включенню суб'єктів виховувальної діяльності, громадськості, населення мікрорайону в процесі соціального виховання молодого покоління у спільну працю і відпочинок, ділові й особисті контакти, зосереджує інформацію про дії (позитивні і негативні) на вихованні соціально-педагогічних установ, організацій, налагоджує контакти між ними щодо цього виховання та його сім'ї); – коригувальну (здійснює корекцію всіх виховних впливів, які спрямовані на вихованців, як із боку сім'ї, так і соціального середовища, у тому числі і неформального); – координаційно-організаційну (організовує соціально значущу діяльність дітей і підлітків у відкритому мікросередовищі, впливає на розумну організацію дозвілля); – функцію соціально-педагогічної підтримки і допомоги вихованцям (надає кваліфіковану соціально-психолого-педагогічну допомогу дитині в саморозвитку, самопізнанні, самооцінці, самоствердженні, самоорганізації, самореабілітації, самореалізації); – охоронно-захисну (використовує весь комплекс правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів дитини, підлітків, молодіжних об'єднань); – психотерапевтичну (піклується про душевну рівно-

вагу дитини, про її почуття, переживання); – соціаль-но-профілактичну (організовує систему профілактичних заходів з попередження девіантної поведінки і злочинної (делінквентної) поведінки дітей); – реабілітаційну (організовує систему заходів щодо соціаль-но-педагогічної реабілітації і підтримки осіб) [12].

Вчені підкреслюють, що провідною функцією соціального педагога є функція інтегративна. Соціаль-ний педагог забезпечує інтеграцію цілеспрямованих і середовищних впливів на особистість, що розвива-ється, а також стимулює розвиток суб'єктивної пози-ції людини в цьому процесі, що регулює взаємини в системі «особистість – сім'я – суспільство». А отже, соціальний педагог виступає «менеджером» серед-овищних впливів на особистість, який здійснює по-середництво між різними фахівцями та соціальними інститутами з метою створення у суспільстві умов для сприяння становленню та розвитку людини, гру-пи, соціуму [8, с.9].

До кола питань, які розглядають соціальні педа-гоги, входять проблеми правового захисту дитини в сім'ї, питання розвитку дитячих ініціатив, виховання дітей з девіантною поведінкою, груп «ризик», різні аспекти допомоги дітям-інвалідам, дітям-сиротам, жертвам обставин тощо [8, с.5].

Серед іншого соціальний педагог займається на-данням безпосередньої соціальної допомоги дітям у різних закладах – загальноосвітніх і спецшколах різ-ного типу, будинках для дітей-інвалідів, дитячих бу-динках, будинках інтернатного типу, соціально-реабі-літаційних центрах. Проте підготовка соціальних пе-дагогів у нашій країні ускладнюється у зв'язку з тим,

що в ході практичної діяльності фахівцю із соціальної педагогіки доводиться стикатися з широким колом різноманітних, непередбачуваних, часто найкритич-ніших ситуацій та станів особистості, розв'язувати заплутані соціальні та психологічні завдання, займа-тися ресоціалізацією та соціальною реабілітацією різноманітних категорій людей, що мають серйозні соціальні відхилення (від людей з обмеженими мож-ливостями, сиріт до наркоманів та правопорушників). Коло питань, яке має охоплювати підготовка та діяль-ність соціального педагога, постійно розширюється у зв'язку із виникненням нових соціальних проблем та суспільних замовлень [8, с.4].

Висновки. Соціальний педагог – це фахівець, який є посередником між соціальним середовищем та особистістю, займається наданням безпосередньої соціальної допомоги дітям у різних закладах освіти, виконує різноманітні соціальні ролі, які змінюють-ся у процесі практичної діяльності. Сучасний етап розвитку українського суспільства, зміна та актуаль-ність питання сфери соціальних послуг зумовлює не-обхідність введення у різні заклади освіти посад со-ціального педагога, створення соціально-педагогіч-ної служби, що поєднувала б діяльність соціальних педагогів, вчителів, вихователів. Вивчення проблеми соціально-педагогічної діяльності соціального педа-гога в дошкільному навчальному закладі (введення обов'язкової дошкільної освіти, значне зростання кількості неблагополучних сімей з дітьми дошкіль-ного віку, а також сімей, які потребують допомоги фахівців соціальної сфери) становить **перспективу подальших наукових розвідок.**

Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О.В.Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2009. – 208 с.
2. Бочарова В.Р. Соціальний захист людини / В.Р.Бочарова, М.П.Гур'янова // Регіональні моделі. – М., 1995. – С. 15–17.
3. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: [навчальний посібник для ВНЗ] / Л.М.Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
4. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір / Ю.С.Лігум // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – К.: Педагогічна преса, 2011. – № 2 (71). – С.22-27.
5. Лякішева А.В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. / А.В.Лякішева, Л.К.Грицюк. – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім.Лесі Українки, 2013. – 504 с.
6. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.]: / Л.І.Міщик – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
8. Професійний довідник соціального педагога/ [укл. О.І.Рассказова]. – 2-ге вид., перероб. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 223 с.
9. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої]. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
10. Соціальна педагогіка: підручник / [за ред. Капської А.І.]. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468с.
11. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / [уклад. В.Й.Бродовська, І.П.Патрик, В.Я.Яблонко]. – 2-ге вид. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 224 с.
12. Шептенко П.А. Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / П.А.Шептенко, Г.А.Воронина [под ред. В.А.Сластенина]. – М.: «Академия», 2001. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Коринная Анна

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики развития ребенка

Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г.Умань, Украина

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ И ФУНКЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье осуществлен теоретический анализ социально-педагогической деятельности социального педагога в психолого-педагогической литературе. Охарактеризованы общие качества социального педагога, такие как высокий профессионализм, доброта, доброжелательность, отзывчивость, коммуникабельность, умение правильно понять человека. Определены ведущие функции социально-педагогической работы, раскрыто содержание социальных ролей социального педагога, которое меняется в процессе практической деятельности в зависимости от ситуации и характера проблемы.

Ключевые слова: социальный педагог, подготовка, социальная роль, функции социального педагога.

Korinna Hanna

Candidate of Pedagogical Sciences

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna
Uman, Ukraine

CHARACTERISTICS OF SOCIAL ROLES AND FUNCTIONS OF A SOCIAL PEDAGOGUE

The article deals with theoretical analysis of psychological and pedagogical literature concerning the social pedagogical activity of a social teacher. Taking into account the importance of professional activity, the article outlines the general qualities of a social teacher, such as high professionalism, kindness, goodwill, responsiveness, communicability, and the ability to correctly understand a person. The content of the roles of a social pedagogue, which changes in the process of practical activity depending on the situation and the nature of the problem, is disclosed. The main functions of the social pedagogical work of the social pedagogue are defined: analytical and diagnostic, prognostic, organizational and communicative, corrective, coordination and organizational, function of social and pedagogical support and assistance to pupils, protective and protective, psychotherapeutic, social and preventive, rehabilitation.

Key words: social teacher, preparation, social role, functions of a social teacher.

УДК 378.22.091.279.7:54–053.5

Криворучко Аліна Валеріївна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри хімії та методики викладання хімії

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

м.Полтава, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОЦІНЮВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У статті уточнено поняття оцінювання навчальних досягнень учнів. Визначено сутність компетентнісного підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів. Розглянуто підхід до вдосконалення методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання, який має на меті підвищити практичну зорієнтованість навчання. Запропоновані види індивідуальних освітніх продуктів студентів. На конкретних прикладах показано методичний супровід, рекомендований для створення індивідуальних освітніх продуктів.

Ключові слова: оцінювання, навчальні досягнення учнів, майбутній учитель хімії, підхід, методика.

Вступ. У силу особливостей розвитку вітчизняної освіти, окреслених у новому Законі України «Про освіту», проєкті нового Державного стандарту, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, головна увага звертається на компетентнісний підхід до навчання. Одна з важливих особливостей названого підходу – зміни в оцінюванні навчальних досягнень школярів. При цьому в якості результатів освіти розглядаються три види компетентностей, які характеризують результати навчання: ключові (певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері діяльності людини), загальнопредметні (набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі у всіх класах середньої школи), предметні (сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета та протягом конкретного навчального року або ступеня навчання, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій). Отже, вивчення хімії має сприяти набуттю школярами системи компетентностей: предметних, загальнопредметних і ключових. Це вимагає іншого розуміння вчителем змісту оцінювальної діяльності (крім визначення та оцінювання предметних результатів, необхідно розробляти підходи й до оцінювання метапредметних результатів), способів їх оцінювання та спричинює виникнення проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті наявних змін. Це є відносно новим педагогічним явищем як для вчителів-практиків, так і для майбутніх педагогів. Незважаючи на те, що основні ідеї компетентнісного підходу в певній мірі впроваджуються в практику загальноосвітніх навчальних закладів, вони не достатньо мірою розглядаються в якості цільових установок при підготовці студентів до оцінювання навчальних досягнень школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури показав, що в достатній мірі досліджені різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя хімії в роботах Н.Буринської, Л.Бурчак, Л.Величко, А.Грабового, Т.Деркач, Н.Лукашової, О.Максимова, Л.Романишиної, В.Старости, С.Стрижак, Н.Чайченко, Н.Шиян, Г.Юзбашевої, О.Ярошенко та ін.). Однак за всієї значущості проведених досліджень, для вирішення досліджуваної проблеми необхідний перегляд змісту навчання студентів, пристосування системи навчання до сучасних умов, зміни в методах і формах навчання і, звичайно ж, запровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень на засадах компетентнісного підходу.

Мета та завдання дослідження полягають в обґрунтуванні особливостей підготовки майбутнього

вчителя хімії до компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу. Важливим інструментом якісного аналізу та відстеження динаміки досягнень учнів у процесі навчання в загальноосвітній школі є їх оцінювання. Аналіз наукових праць С.Архангельського [1], В.Аванесова [2], А.Майорова [3], В.Мусіної [4], І.Перовського [5] дав змогу констатувати, що поняття «оцінювання навчальних досягнень учнів» розглядається з позиції функціонального підходу як мотиваційно-стимулювальна, інформаційно-констатувальна, діагностично-навчальна й рефлексивна взаємодія учасників педагогічного процесу, орієнтована на його вдосконалення й формування стійких навичок самоаналізу та самоконтролю навчальної діяльності.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії будемо розуміти як цілеспрямовану керовану діяльність учителя хімії зі збирання інформації про процес і результат навчання як руху школяра від свого попереднього рівня до нового через порівняння засвоєним змісту навчальної програми з хімії з вимогами (еталонами), що визначаються освітнім стандартом; через організацію оцінювальних заходів (вибір форм, методів, засобів, критеріїв оцінювання, форм вираження результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів); через організацію рефлексії навчальної діяльності, самоконтролю та самооцінювання навчальних результатів для їх якісного аналізу. У такому понятті інтегруються різні методологічні підходи, зокрема компетентнісний (відповідність досягнень школяра вимогам освітніх стандартів), особистісно зорієнтований (співвіднесення з його попередніми індивідуальними досягненнями), діяльнісний (оцінюється та аналізується процес, результат навчання та рух школяра від свого попереднього рівня до нового рівня).

Що ж включає в себе зміст компетентнісного підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів? Якщо говорити коротко, то: комплексний підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів (оцінювання ключових, загальнопредметних, предметних компетентностей); оцінювання навчальних досягнень з урахуванням індивідуальних особливостей учня (індивідуалізація оцінювання); поєднання об'єктивного й суб'єктивного оцінювання як механізму забезпечення якісного та кількісного оцінювання; рівневий підхід до визначення запланованих результатів навчання, видів робіт, вибору форм, методів, засобів оцінювання (диференціація оцінювання); оцінювання динаміки навчальних досягнень школярів, самого процесу діяльності та продуктів навчальної діяльності; орієнтація на особисті навчальні досягнення школяра, його практичні результати навчання, оцінювання реальних, достовірних досягнень (автентичне оцінювання); ви-

користання поряд із традиційними сучасних форм та методів оцінювання; зміна ролі, змісту діяльності, функцій педагога та взаємовідносин між учасниками оцінювального процесу.

Специфічні особливості компетентнісного підходу до оцінювання навчальних досягнень школярів призвели до необхідності зміни методики підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювальної діяльності, що полягають у варіативній побудові змісту навчання, що відповідає сучасним вимогам і тенденціям оцінювання навчальних досягнень школярів; організації практико-орієнтованої навчальної діяльності студентів на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, консультаціях, самостійній та індивідуальній роботі, науково-дослідницькій діяльності, педагогічній практиці, майстер-класах, засіданнях творчих груп учителів і студентів, у ході роботи з наставниками тощо) та комплексному використанні методів навчання: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні), методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дискусійні, проблемно-ситуативні, імітаційні); методи контролю, самоконтролю та рефлексії; використанні засобів стимулювання інтересу до планування й організації процесу оцінювання (портфоліо, навчальний проект, інформаційно-комп'ютерні засоби тощо); управлінні діяльністю майбутнього вчителя хімії зі створення ним індивідуальних освітніх продуктів, що найбільш широко використовуватимуться у процесі оцінювання навчальних досягнень учнів («Конспекти уроків хімії», «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії», «Хімічний експеримент», «Розрахункові та експериментальні задачі з хімії», «Навчальний проект з хімії», «Портфоліо» тощо).

Завдання підготовки майбутнього вчителя хімії до компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень учнів доцільно вирішувати шляхом залучення студентів до створення власних індивідуальних освітніх продуктів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів хімії до оцінювання навчальних досягнень учнів, тобто до реалізації конкретних етапів оцінювальної діяльності вчителя, виконання оцінювальних дій, формування практичного досвіду. Під індивідуальним освітнім продуктом розуміємо продукт навчально-пізнавальної діяльності та особистісний досвід студента, що становлять певну практичну цінність і характеризуються творчістю, індивідуальністю та професійністю.

Створення майбутніми вчителями хімії індивідуальних освітніх продуктів для оцінювання навчальних досягнень учнів розглядаємо як один з варіантів підтвердження результатів готовності до його здійснення. Таке припущення ґрунтувалося на тому, що поставлене перед студентами завдання розвивало мотиваційний компонент готовності. Для розробки індивідуальних освітніх продуктів студентам необхідно засвоїти навчальну інформацію з оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до сучасних тенденцій в оцінюванні та специфіки діяльності вчителя хімії. Спостерігаємо при цьому розвиток когнітивного компонента готовності. У ході створення індивідуальних освітніх продуктів студенти виконують дії, комплементарні діям вчителя під час організації оцінювання в школі, що, зі свого боку детермінує діяльнісний компонент готовності. Розробка індивідуальних освітніх продуктів та їх апробація на практиці формує рефлексивний компонент готовності.

Під час визначення видів індивідуальних освітніх продуктів ми орієнтувалися на групи оцінювальних умінь, якими повинні оволодіти студенти (уміння з

реалізації структури оцінювальної діяльності та предметні вміння). Зокрема, уміння з реалізації структури оцінювальної діяльності ми пов'язали з необхідністю створення індивідуального освітнього продукту «Конспекти уроків з хімії», предметні вміння (визначати сформованість компетенцій) – з потребою створення індивідуального освітнього продукту «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії», уміння оцінювати сформованість експериментальних умінь, що необхідні для виконання хімічних дослідів, – освітнього продукту «Хімічний експеримент», уміння оцінювати вміння розв'язувати розрахункові та експериментальні задачі – освітнього продукту «Розрахункові та експериментальні задачі з хімії», уміння оцінювати здатність учнів застосовувати набуті знання на практиці, необхідні для виконання конкретних пізнавальних чи практичних завдань – освітнього продукту «Навчальний проект з хімії».

Розглянемо значення у підготовці майбутнього вчителя хімії до оцінювальної діяльності створення фонду оцінювальних матеріалів з хімії. Так як прийняття компетентнісного підходу повинно сприяти формуванню нової системи оцінювальних засобів з переходом від оцінювання знань до оцінювання компетенцій. Із цією метою створювався методичний супровід, рекомендований для створення індивідуального навчального продукту «Методичні розробки оцінювальних матеріалів з хімії» та представлений методичними розробками індивідуального портфоліо студента, портфоліо «Оцінювальна діяльність майбутнього вчителя хімії», портфоліо студента з педагогічної практики, блок практичних пізнавальних завдань з хімічних дисциплін, методики навчання хімії, завдань і вправ з варіативним компонентом.

Під час виконання завдань з варіативним компонентом (варіативний компонент підкреслено лінією) вибір класу, профілю навчання, теми шкільного курсу хімії, рівня складності завдань, виду, форми оцінювання здійснюється студентами самостійно або за рекомендаціями викладача. Пропонуємо **методику** розробки оцінювальних матеріалів до уроку, яка розглядає загальні підходи до їх формування.

1. Виокремлення результатів навчання з теми уроку, що підлягають оцінюванню. Виберіть профіль навчання, клас, розділ, тему шкільного курсу хімії для розробки оцінювального матеріалу. Визначіть результати навчання, що підлягають оцінюванню, враховуючи програмні вимоги до знань, умінь та навичок з конкретної теми, мету та вид оцінювання (попереднє, поточне, періодичне, підсумкове). Оформіть їх у вигляді дидактичного матеріалу для учнів «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з теми...». Для цього чітко визначте державні вимоги щодо загальноосвітньої підготовки учнів відповідно до обраної Вами теми уроку, на основі яких складіть перелік конкретних результатів навчання, що підлягають оцінюванню. У багатьох європейських країнах для опису навчальних результатів використовується класифікація (таксономія) Блума. Таксономія Блума пропонує готову структуру і список дієслів, тому її використання є шаблоном до написання результатів навчання. Зазначені в таксономії категорії є складниками компетенцій. Система оцінювання, за таксономією Б.Блума, дає змогу відстежувати сформованість компетенцій, динаміку руху школяра в навчанні за індивідуальною освітньою траєкторією до загальнопредметних і загальних компетенцій. Підхід за Б.Блумом допомагає співвіднести поставлену мету та об'єкти навчання з об'єктивним виявленням та оцінюванням ступеня навчальних досягнень. Скористайтеся зразком наведеним нижче (див.табл. 1).

Таблиця 1

Хімічний зв'язок і будова речовини

Державні вимоги щодо загальноосвітньої підготовки учнів Тема 2. Хімічний зв'язок і будова речовини	Категорії навчальних цілей Заняття 23 КОВАЛЕНТНИЙ ЗВ'ЯЗОК, ЙОГО УТВОРЕННЯ ТА ВИДИ
Учень: Називає види хімічного зв'язку, типи кристалічних ґраток; Наводить приклади сполук із ковалентним (полярним і неполярним) та йонним хімічними зв'язками; Пояснює утворення йонного, ковалентного (полярного і неполярного) зв'язків; Складає електронні формули молекул; Характеризує особливості ковалентного та йонного зв'язків, кристалічної будови речовини з різними видами хімічного зв'язку; Визначає вид хімічного зв'язку в типових випадках, полярність ковалентного зв'язку; Прогнозує фізичні властивості та практичне використання речовин залежно від виду хімічного зв'язку і типу кристалічних ґраток.	Знання: визначає поняття ковалентний зв'язок; називає види полярності ковалентного зв'язку; називає хімічні елементи з меншою та більшою електронегативністю Розуміння: розрізняє полярність ковалентного зв'язку; наводить приклади сполук із ковалентним (полярним і неполярним) хімічним зв'язком; пояснює електронні формули молекул; характеризує особливості ковалентного зв'язку; пояснює утворення ковалентного (полярного і неполярного) зв'язку; визначає полярність ковалентного зв'язку Застосування: складає електронні формули молекул; пояснює спільні та відмінні риси атома та йону одного хімічного елемента Аналіз: розрізняє електронні формули атомів та йонів Синтез: визначає вид полярності ковалентного зв'язку між атомами на основі будови зовнішніх енергетичних рівнів, складає формули утворених речовин Оцінювання: прогнозує фізичні властивості та практичне використання речовин залежно від полярності ковалентного зв'язку

2. Визначення кількісного співвідношення завдань відповідно до рівня навчальних досягнень учнів. Плануючи оцінювальні засоби, потрібно визначити оптимальну кількість завдань, яка б давала змогу якісно й об'єктивно оцінити навчальні досягнення учня (див. табл.2). Загальноприйнятною є думка, що із зростанням кількості завдань зростає точність вимірювання. Проте критерієм, який уможливує швидко пере-

вірку якісно складеного завдання є час, необхідний на його виконання. Тому вчитель планує кількісне співвідношення завдань та час на їх виконання. Для визначення кількості завдань відповідно до рівня навчальних досягнень учнів (скільки запитань припадатиме на певний рівень) скористайтесь таблицею 3 «Відсоткове співвідношення між когнітивними рівнями за Б. Блумом».

Таблиця 2

Кількісне співвідношення завдань відповідно до рівня навчальних досягнень учнів

Тема заняття	Когнітивний рівень за Блумом						
	Знання	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінювання	Кількість завдань
КОВАЛЕНТНИЙ ЗВ'ЯЗОК, ЙОГО УТВОРЕННЯ, ВИДИ							
Час необхідний на їх виконання							

Таблиця 3

Відсоткове співвідношення між когнітивними рівнями за Б.Блумом

Рівень навчальних досягнень учнів	Когнітивний рівень	Відсотки
Початковий	Знання	10%
Середній	Розуміння	25%
Достатній	Застосування	35%
Високий	Обґрунтування (аналіз, синтез, оцінювання)	20%

3. На основі сформульованих конкретних навчальних цілей до уроку сформулюйте зміст оцінювальних завдань, використавши матрицю оцінювальних завдань. Матриця завдань (або структура змісту) – це форма, що задає вимоги до змісту та можливої структури засобів оцінювання. Матриця – це багатовимірна таблиця, кожен вимір якої є однією з категорій таксономії цілей навчання Б. Блума, що оцінюється. Матриця обов'язково відбиває зміст завдань за основними клітинками матриці або відносну «вагу» цих клітинок (елементів оцінювання) у завданні. Для того, щоб скласти матрицю потрібно укла-

сти перелік запитань, на які учні повинні дати відповіді протягом виконання завдань уроку. Наведемо приклад шаблону матриці змісту для перевірки та оцінювання (див.табл.4). Добре структуровані матриці дають змогу швидко і якісно наповнювати оцінювальні матеріали з відповідної теми необхідним змістом відповідно до обраних форм та методів оцінювання, потрібно тільки враховувати кількість завдань. Матриця також дозволяє виключити «зручні» для вчителів перевірки завдання, які наповнюються дріб'язковим, часто непотрібним матеріалом, упускаючи головний [6].

Таблиця 4

Матриця змісту для перевірки та оцінювання

Рівень знань	Зміст запитань
Знання	
Розуміння	
Застосування	
Аналіз	
Синтез	
Оцінювання	

4. Репрезентуйте альтернативні форми представлення одного й того ж змісту оцінювальних завдань для надання можливості вільного вибору учням форм та методів оцінювання: усне оцінювання (запитання, бесіда, дидактичні ігри, інтерактивні вправи тощо); письмове оцінювання (хімічний диктант (буквений, графічний, хіміко-символічний, цифровий), самостійна робота, контрольна робота, тести, дидактичні ігри, розрахункові та експериментальні задачі тощо); оцінювання практичних знань та вмінь (хімічний експеримент, задачі-малюнки, конструювання макетів, конструювання приладів, моделювання хімічних об'єктів, навчальний проект, кейс, контекстні завдання тощо); комп'ютерне оцінювання (тести, віртуальний хімічний експеримент, моделювання хімічних об'єктів тощо); комбіноване оцінювання (портфоліо, самостійна робота, контрольна робота, що поєднують відповідь на запитання, тестування,

розрахункові задачі, хімічний експеримент тощо); самооцінювання (запитання, письмові вправи, тести, розрахункові та експериментальні задачі тощо).

Висновки. Використання запропонованого інструментарію в практиці створення студентами фонду оцінювальних матеріалів сприяє формуванню знаннєвої та діяльнісної складової готовності майбутнього вчителя хімії до оцінювання навчальних досягнень. Дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя хімії до компетентнісного підходу в оцінюванні навчальних досягнень учнів дозволило нам виділити індивідуальні навчальні продукти, необхідні майбутньому вчителю хімії для ефективного оцінювання навчальних досягнень учнів, та визначити методичні розробки, що сприяють їх формуванню. Перспективи подальших досліджень вбачаються нами в доповненні методичних рекомендацій зі створення студентами індивідуальних освітніх продуктів.

Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и выводы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 386 с.
2. Аванесов В. С. Вопросы объективизации оценки результатов обучения / В. С. Аванесов. – М. : НИИ Проблем высшей школы, 1976. – 65 с.
3. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А.Н.Майоров. – СПб.: Образование и культура, 1997. – 284 с.
4. Мусина В.Е. Мониторинг учебных достижений школьников в профессиональной деятельности учителя / В.Е.Мусина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2. – С. 71–73.
5. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И.Перовский. – М. : Просвещение, 1960. – 280 с.
6. Ткачук Т.П. Тематичний тест як один із видів педагогічного контролю з рідної мови / Т.П.Ткачук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 34 / редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2011. – С.109 - 113

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Криворучко Алина

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры химии та методики преподавания химии

Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленка, Полтава, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К КОМПЕТЕНТНОСТНОМУ ПОДХОДУ В ОЦЕНИВАНИИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье определены понятие оценивания учебных достижений учеников. Определена сущность компетентностного подхода к оцениванию учебных достижений знаний. Рассмотрен подход к совершенствованию методики подготовки будущего учителя химии к оцениванию учебных достижений, имеющий целью повысить практическую ориентированность обучения. Предложены виды индивидуальных образовательных продуктов студентов. На конкретных примерах показано методическое сопровождение, рекомендованное для создания индивидуальных образовательных продуктов.

Ключевые слова: методика, подготовка будущего учителя химии, компоненты, подходы, методы, средства.

Kryvoruchko Alina

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Department of Chemistry and Methods of Training Chemistry.
Poltava National University named after V.G.Korolenko, Poltava, Ukraine

**TRAINING OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS TO USE THE COMPETENCE APPROACH TO
THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS**

The problem of training of future Chemistry teachers to the evaluation of educational achievements of students is considered in the article. The methodical support of the future Chemistry teachers training to the evaluation of educational achievements of students in higher education establishments is developed and scientifically grounded didactic approaches, means. The paper considers definitions of competencies. The paper analyses the features of the competence approach to assessing outcomes. The article is devoted to the approach to improving the methodology of preparing the future teacher of chemistry for evaluation, which aims to improve the practical orientation of learning. This process will only be effective provided it is a targeted, specifically organized, systematic process that takes into account the requirements put forward today for future chemistry teacher.

Key words: future teacher of Chemistry, conditions, approaches, methods, means.

УДК 37.048:796.075

Криштанович Світлана Володимирівна

кандидат наук з державного управління

доцент кафедри економіки, менеджменту та готельно-ресторанного бізнесу
Львівського державного університету фізичної культури, м. Львів, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ СТАНДАРТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПОРТИВНИХ МЕНЕДЖЕРІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

В статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки фахівців у сфері фізичної культури і спорту в розвинених країнах світу. З'ясовано загальні тенденції розвитку системи освіти, яка безпосередньо впливає на рівень підготовки спортивних менеджерів та їх професійну компетентність. Проаналізовано процес підготовки студентів для професійної діяльності в галузі фізичної культури і спорту в країнах світу, які мають неабиякий досвід, традиції і здобутки саме у цій сфері. Встановлено прогресивні ідеї й особливості підготовки менеджерів фізичної культури і спорту в різних країнах, які можна запровадити для вітчизняної сфери фізичної культури і спорту.

Ключові слова: спортивний менеджер, фізична культура і спорт, вищі навчальні заклади, зарубіжний досвід, професійна компетентність.

Вступ. Актуальність дослідження світового досвіду обумовлена можливістю використання найбільш цінних досягнень зарубіжної педагогічної науки і практики в контексті становлення нової парадигми професійної освіти спортивних менеджерів, в якій пріоритетними мають стати освітні цілі формування професійної компетентності цих фахівців. Теоретичний аналіз педагогічного досвіду професійної підготовки менеджерів фізичної культури і спорту в зарубіжних країнах дасть змогу його врахувати в процесі модернізації системи професійної освіти з підготовки менеджерів відповідного профілю в сучасній Україні. Саме в результаті здійснення комплексного аналізу системи підготовки спортивних менеджерів в рамках вищої професійної освіти зарубіжних країн є реальна можливість використати цей досвід для покращення процесу підготовки цих фахівців та рівня їх професійної компетентності у ВНЗ України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зокрема, розвиткові та сучасним тенденціям системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції присвячена робота Ю.Войнар та І.Глазиріна. У праці І.Гринченко зроблена спроба дослідити процес організації підготовки фахівців у галузі фізичної культури у ВНЗ зарубіжних країн. Т.Дерека проаналізував окремі тенденції професійного підготовки фахівців фізичного виховання в країнах Європейського Союзу, зокрема країн Західної та Центральної Європи. М.Дутчак досліджував процес підготовки фахівців з менеджменту й управління спортом для всіх. С.Калашнікова розкрила сутність моделі підготовки управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу. Ю.Мічуда присвятив свою працю висвітленню досвіду підготовки фахівців у галузі спортивного менеджменту вищими навчальними закладами західноєвропейських країн. Т.Осадча та М.Ричкова розглянули процес професійного підготовки викладачів фізичної культури в університетах США. С.Сапожников певну увагу приділив дослідженню організації вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. У праці Л. Сущенко розкрито важливі аспекти професійного підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в ряді зарубіжних країн. О.Яценко присвятив свою працю висвітленню поглядів американських науковців на формування лідерських якостей майбутніх менеджерів.

Різні педагогічні моделі підготовки менеджерів для галузі фізичної культури і спорту в країнах світу були відображені в працях таких зарубіжних

учених, як Ф.Альтбах, П.Друкер, Ф.Готт та інші. Проте, недостатньо наукових розвідок щодо змісту та структури їх професійного підготовки, що є важливими у формуванні професійної компетентності вітчизняних майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Це звісно потребує глибокого та належного науково-педагогічного дослідження.

Мета нашого дослідження є проаналізувати педагогічні стандарти різних країн світу щодо формування професійної компетентності спортивних менеджерів, що дасть змогу їх врахувати в процесі реформування системи професійної освіти з підготовки фахівців відповідного профілю в Україні.

Виклад основного матеріалу. На думку М. Дутчака, від початку другої половини 1980-х років у світі почала напрацьовуватися система регулярного підготовки менеджерів із фізичної культури і спорту у ВНЗ. З огляду на це, як він справедливо наголошує, було реалізовано два головних підходи щодо модернізації національної системи освіти. Вищі навчальні заклади у країнах Північної Америки (США та Канади) переважно орієнтувались на підготовлення менеджерів вузької спеціалізації і згодом вони могли працювати виключно в окремих видах спорту. Натомість європейські навчальні заклади започаткували таку освітню практику, яка почала ґрунтуватися на принципі універсальності підготовки менеджерів фізичної культури і спорту. Їх випускники отримували спектр знань з питань менеджменту фізичної культури і спорту та могли працювати не тільки в фахових спортивних структурах, але і в фізкультурно-спортивних організаціях, а також і в організаціях спорту для всіх [1].

Можна стверджувати, що сьогодні підготовка спортивних менеджерів у вищій школі в усьому світі направлена на виборі студентами в процесі навчання, вузького набору дисциплін для забезпечення їх майбутньої трудової діяльності, згідно вимог ринку праці. Основні тенденції, котрі характеризують розвиток світової системи професійної освіти спортивних менеджерів визначаються поєднанням трьох процесів – професіоналізації, модернізації й інтернаціоналізації освіти. Зокрема, важливим шляхом модернізації освіти у багатьох країнах сьогодні є оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, а саме з орієнтацією навчальних програм на компетентнісний підхід [2].

У цілому, сучасна система підготовки спортивних фахівців змушена адаптуватися до умов глобалізації вищої освіти, яка здійснює значний вплив на зміст і структуру їх підготовки. У сфері вищої освіти,

включно і спортивної, глобалізація спричинила суттєві перетворення, які висвітлив у науковій розвідці “Глобалізація та сили змін у вищій освіті” відомий американський дослідник Ф.Альтбах [3]. На його думку саме широкі соціальні й економічні зміни реалій ХХІ століття, сучасні інформаційні технології, зміна пріоритетів ринку праці, комерціалізація, широкомасштабна мобільність студентів і викладачів, сприятиме поширенню наукових ідей і сучасних вимог щодо реформування вищої освіти і підвищили зокрема, ролі англійської мови як міжнародної.

Від реалізації цих вимог залежить результативність і ефективність процесу підготовки спортивних менеджерів. За свідченням відомого американського вченого Пітера Друкера, результативність є похідною того, що “робляться потрібні, правильні речі (doing the right things)”, а ефективність є похідною того, що правильно створюються ці самі речі (doing things right) [4]. Ці правила є вірними також стосовно функціонування галузі фізичної культури і спорту. Успіх підготовки спортивних фахівців для цієї сфери залежить від правильного вибору виду їх професійної діяльності. Крім того, багато в чому це залежать від бажання цих фахівців займатися комерційною діяльністю.

Окремо слід зупинитись на значенні для вітчизняних ВНЗ досвіду США щодо підготовки спортивних менеджерів та формування у них професійної компетентності. Професійна підготовка спеціалістів у галузі фізичної культури та спорту цієї країни здійснюється на факультетах фізичного виховання коледжів і університетів. Компетентісно орієнтована стратегія професійного підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту передбачає, що навчальний план має забезпечувати професійно орієнтований базовий зміст вищої фізкультурної освіти, який повинен враховувати вимоги з боку держави, суспільства та професіонального співтовариства фахівців фізичного виховання та спорту [5].

Професійна компетентність фахівця галузі фізичного виховання і спорту розглядається як інтегрована професійно особистісна характеристика в програми навчальних закладів, яка повинна забезпечувати ефективний рівень їх професійної діяльності та відображати рівень сформованості професійної компетентності, що визначаються сукупністю мотиваційних та ціннісних установок, які зумовлені необхідним обсягом знань та вмінь, рівнем професійної майстерності та досвідом роботи у вибраній галузі. Сучасна градація рівнів професійної кваліфікації спортивних менеджерів включає ступені бакалавра і магістра. Ступінь бакалавра, зазвичай свідчить про завершення четвертого, останнього курсу навчання у вищому навчальному закладі. Ступінь магістра припускається після завершення додаткового дворічного курсу [6].

Ефективність діяльності фізкультурно-спортивної сфери в США забезпечується компетентними фахівцями, програмами підготовки які окреслюють формування не лише професійно орієнтованих знань, умінь і навиків, але й навиків ведення бізнесу, менеджменту, маркетингу, діловодства, тощо, що і є обов’язковою умовою для гарантування престижної роботи. Це дозволить їм реалізуватися, досягти позитивних показників розвитку галузі, здійснити успішну кар’єру, фінансового успіху та соціальної стабільності. Кожен із цих напрямків підготовки, передбачає розподіл, у результаті якого визначаються такі спеціальності (major): “Фізична культура” (Physical Fitness), “Спортивна психологія” (Sport Psychology), “Менеджмент та управління у спорті і фітнесі” (Sport

and Fitness Administration/Management), “Здоров’я, фітнес та фізична культура” (Heals and Physical Fitness), “Здоров’я та фізичне виховання” (Heals and Physical Education). За даними спеціальностями близько 700 коледжів здійснюють освітню підготовку [7].

Зазначимо, що структура професійної підготовки менеджерів фізичного виховання та спорту в США постійно модернізується. Сьогодні вона здійснюється на факультетах фізичного виховання коледжів і університетів за трьома напрямками: підготовка фахівців фізичного виховання з різними ступенями, спеціальна підготовка тренерів, підготовка адміністративного складу. Ефективно використовується система факультативних занять для майбутніх спортивних менеджерів. На практиці вона реалізується таким чином: для поглиблення фахових знань студент заповнює бланк-заяву, у якій вказує вибрані види спорту, викладача, бажаний час занять. Сервісна служба кафедри або центру підбирає зручну для кожного студента програму занять і пропонує необхідні умови для її реалізації. Однак слід зауважити, що оцінка рівня професійної компетентності студентів за підсумками освоєння базових програм відрізняється в різних університетах [8, с.57]. Не менш важливою стороною особистісно зорієнтованого навчання у ВНЗ США є холистичний підхід до освіти (holistic education). На противагу традиційному підходу, тут увага викладача сконцентрована на цілісності особистості студента, на розвитку не лише його інтелекту та громадянського почуття відповідальності, але особистості загалом: її здібностями, задатками, потребами. Розглядається, що самореалізація особистості – це одна з найвищих цілей навчання майбутнього спортивного менеджера, завдяки якій будуть підкорене все дерево цілей [9].

Особливість підготовки спортивних менеджерів у США, полягає в тому, що головний акцент у процесі формування професійної компетентності цих фахівців робиться на їх організаторських здібностях, а не на набутті ними знань. Це пов’язано з тим, що на ринку праці для кожного прийнятого на роботу менеджера чітко визначена особиста відповідальність за виконання установлених вимог роботодавців. Крім цього, американський досвід підготовки спортивних менеджерів передбачає, насамперед, орієнтацію цих фахівців на майбутнє. Тому він має усвідомлювати мету щоб краще зрозуміти вимоги роботодавця і пристосуватися до його потреб, питання планування на перспективу, прогнозування, маркетинг тобто передбачати зміни ринку і своєчасно усувати проблеми, які виникають у сфері його професійної діяльності.

Враховання позитивного досвіду США, без сумніву, буде сприяти реалізації нових підходів та шляхів удосконалення існуючої системи підготовки спортивних менеджерів в Україні. Використання цього досвіду сприятиме вирішенню існуючих проблем, адже сучасна система формування професійної компетентності менеджерів для вітчизняної сфери фізичної культури і спорту потребує вдосконалення та запровадження новітніх методів та підходів.

Розглядаючи досвід Китаю щодо підготовки фахівців з фізичного виховання, то її здійснюють вищі педагогічні училища, педагогічні університети, фізкультурний педагогічний інститут. У системі вищої фізкультурної освіти одним із провідних вищих навчальних закладів є Уханський інститут фізичної культури [10, с.68]. Особливістю системи підготовки спортивних менеджерів в Китаї є органічний взаємозв’язок навчального процесу з на-

уковими дослідженнями, оперативне впровадження наукових рекомендацій у практику їх підготовки і постійне вдосконалення на цій основі системи підготовки спортивних спеціалістів для роботи у різних видах спорту, переважно для підтримки національних олімпійських команд. Науковому забезпеченню спортивної галузі сприяє робота Спільноти спортивної науки Китаю, яка об'єднує понад 10 тис. науковців і технологів [11].

Підготовка спортивних менеджерів в Японії безпосередньо пов'язана з реалізацією вимог системи управління фізичною культурою, сутність якої визначається з введенням у дію Закону про фізичну культуру і спорт, створенням умов для проведення міжнародних змагань, зокрема, Олімпійських ігор. У країні особливу увагу приділено матеріальному оснащенню шкіл, ВНЗ, спортивних клубів. З початком широкомасштабної популяризації спорту в Японії було проведено організаційну роботу з підготовки та атестації менеджерів спорту (інструктори регіонів, інструктори-тренери, інструктори комерційного виду діяльності тощо) [12].

У Південній Кореї кадри для фізкультурної роботи і спорту готують на інструкторських курсах із масової фізичної культури, які існують у Сеульському університеті, університеті Єнг-Ін, університеті Чунг-Нам, університеті Чо-Сон, університеті Ке-Мьонг, університеті Донг-А, університеті Дже-Джу, корейській Асоціації професійного гольфа. У 2010 році в Південній Кореї налічувалося понад 1400 ВНЗ, у 200 з них - факультети та інститути фізичної культури, в основному в педагогічних коледжах і університетах.

Дані підрозділи мають свою особливість, більшою мірою вони орієнтовані на спортивний менеджмент [12, с. 302].

В Австралії немає жодного спеціалізованого спортивного вищого закладу освіти, а підготовка спортивних менеджерів ведеться на факультетах фізичного виховання університетів. Так, підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту здійснюється в університетах Західної Австралії, Південної Австралії, Мельбурна і Квінсленда, Сіднея, вищої школи при університеті Дікін та інших. Можливо, це проблеми невеликої країни, коли вигідніше імпортувати фахівців, ніж створювати систему їх підготовки. Головне завдання підготовки менеджерів в Австралії визначено як "творення узгодженої візії та місії організацій, підвищення спроможності та мотивація персоналу задля досягнення високих результатів" [13]. Ця практика має широкий спектр застосування в країні, а саме використовується при відборі кандидатів на посади державної служби, оцінюванні результатів їх діяльності, запровадженні ініціатив для організаційного розвитку спорту.

Висновки. Отже, узагальнюючи світовий досвід з огляду ряду країн нам вдалось визначити педагогічні стандарти підготовки менеджерів, які можна втілити у вітчизняній галузі фізичної культури і спорту. Адже, сутність педагогічних стандартів є гнучкість і мобільність у врахуванні потреб ринку, ступеневість у підготовці спортивних менеджерів, динамічність в оновленні змісту освіти, широке застосування новітніх технологій, формування професійної компетентності в умовах реального ринку праці.

Список використаної літератури

1. Дутчак М. В. Підготовка фахівців з менеджменту і управління спортом для всіх у зарубіжних країнах / М.В. Дутчак // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С.С.Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 3. – С.43-49.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н.М.Бібік [та ін.]; ред. В.Овчарук; М-во освіти і науки України. – Київ: К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Altbach P.G. Globalization and Forces for Change in Higher Education [Electronic resource]. – URL: www.bc.edu/bc_org/avp/soecihe/newsletter/Number50/Altbach.html
4. Друкер П. Эффективное управление / П.Друкер. – Москва: АСТ, Астрель, 2004. – 284 с.
5. Романовський О.О. Особливості організації вищої освіти в США / О.О.Романовський // Освіта і управління. – 1999. – №2. – С.160-170
6. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції: Монографія / Ю.Войнар, Д.Наварецький, І.Глазирін. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.
7. Мединський С.В. Академічна спеціалізація як основна характеристика підготовки фахівців фізичного виховання і спорту у коледжах США / С.В.Мединський // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.39. – Ч.3. – С.243-249
8. Ричкова М. Особливості фізичного виховання в університетах США / Маргарита Ричкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 4 (58). – С.55-60
9. Осадча Т.Ю. Формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання (на прикладі навчальних програм університетів США): наук.-метод. посібник / Т.Ю.Осадча. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 130 с.
- 10.Госюн Е. Пути перестройки учебно-воспитательного процесса в системе высшего физкультурного образования Китая / Е.Госюн, Чжан Уяннань // Наука в олимпийском спорте. –1995. – №23. – С.68-72
- 11.Hong F. China // Comparative Elite Sport Development: systems, structure and public policy / eds Barrie Houlihan, Mick Green. – Oxford, 2008. – P. 26 – 52.
- 12.Сватъев А.В. Аналіз стану вищої фізкультурно-спортивної освіти в країнах Західної Європи та Азіатсько-Тихоокеанському регіоні / А.В.Сватъев // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 2016. – Вип.3(71). – С.300-310
- 13.Senior Executive Leadership Capability Framework [Електронний ресурс]. – URL: www.apsc.gov.ua/selc/index.html.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2017 р.
Стаття прийнята до друку 30.09.2017 р.

Крыштанович Светлана Владимировна

кандидат наук государственного управления,
доцент кафедры экономики, менеджмента и гостинично-ресторанного бизнеса
Львовского государственного университета физической культуры
г.Львов, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАНДАРТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПОРТИВНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта в развитых странах мира. Выявлено общие тенденции развития системы образования, которая непосредственно влияет на уровень подготовки спортивных менеджеров и их профессиональную компетентность. Проанализирован процесс подготовки студентов для профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта в странах мира, которые имеют большой опыт, традиции и достижения именно в этой сфере. Установлено прогрессивные идеи и особенности подготовки менеджеров физической культуры и спорта разных стран, которые можно ввести для отечественной сферы физической культуры и спорта.

Ключевые слова: спортивный менеджер, физическая культура и спорт, высшие учебные заведения, зарубежный опыт, профессиональная компетентность.

Kryshtanovych Svitlana Volodymyrivna

PhD of Public Administration

Associate Professor of the Department of Economics, Management and Hotel-Restaurant Business
Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine

PEDAGOGICAL STANDARDS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPORT MANAGERS: FOREIGN EXPERIENCE

The article analyzes the foreign experience of training specialists in the field of physical culture and sports in foreign countries. The general tendencies of the education system development, which directly affects the level of training of sports managers and their professional competence, are found out. It was investigated that the main tendencies characterizing the development of the world system of professional education of sports managers are determined by a combination of three processes - professionalization, modernization and internationalization of education. An important way of modernizing education in many countries today is to update the content of education and technology teaching, aligning it with the modern needs, namely, the orientation of the curriculum to a competent approach. It has been established that professional competence of a specialist in the field of physical education and sports is considered as a professional personality characteristic, which is integrated into the programs of educational institutions, which help to provide an effective level of their professional activity and reflect the level of formation of the future sports manager.

Key words: Sports manager, physical culture and sports, higher education institutions, foreign experience, professional competence.

УДК 37.035.6(477) "1950/1980"

Кульчицький Віталій Йосипович
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри філософії та суспільних дисциплін
Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я.Горбачовського, м.Тернопіль, Україна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 50-80-Х РР. XX СТОЛІТТЯ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано проблеми патріотичного виховання молоді в Україні у 50-80 роках XX століття; окреслюються мета і зміст патріотичного виховання підростаючого покоління, при цьому враховуються регіональні особливості України у даний історичний період; зроблено висновки про те, що патріотизм зазначеної історичної доби – це своєрідний складний і синтезований феноменом, в якому були тісно переплетені відчуття, погляди та ідеї вірності ідеологічним постулатам соціалістичної держави та любові до рідного краю.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотизм, система освіти, молодь, учні.

Вступ. Патріотичне виховання молоді, як підростаючого покоління, є одним з найактуальніших завдань для системи освіти. Досить великі зміни, що відбулися в країні за кілька останніх років, не могли не торкнутися моральних цінностей, вплинувши також і на ставлення молоді до історичних подій рідної країни. Саме тому, питання світобачення, ідеології, патріотизму в процесі підготовки молоді сьогодні набули великого значення. Як відомо, у будь-якій країні морально-патріотичне виховання є одним із ключових моментів суспільної свідомості. Саме даний аспект лежить в основі як нормальної життєдіяльності людського суспільства, так і держави в цілому. Саме тому, виховання особистості обов'язково ґрунтується на патріотичному вихованні.

Як відомо, найкраща школа патріотизму за останні сто років була в Радянському Союзі, Польщі та США. За роки своєї незалежності, як цілком справедливо наголошує журналіст О.Годованець, українці перейняли від американців жест – тримати руку на серці, коли звучить гімн держави. Від поляків – звернення священників до громади стосовно суспільно-політичних питань наприкінці богослужіння, щоб на неї впливати. Від Радянського Союзу держава Україна нічого не перейняла. Натомість зробила зі своїх громадян переважно нігілістів щодо поняття «патріот» і «патріотизм» [1]. Але, незважаючи на велике місце негативу в радянському минулому українського народу, геть відкидати його, не виносячи уроків, не можна.

Саме тому, вирішення сучасних завдань патріотичного виховання молоді у системі освіти неможливе без дослідження теоретичної бази надбань минулого. Підвищенню ефективності та вдосконаленню методики патріотичного виховання, безперечно, сприяє вивчення досвіду розв'язання проблеми, набутий нашими попередниками і який знайшов відображення в публікаціях різноманітних педагогічних видань, особливо минулого століття.

Проте історіографічний аналіз проблеми свідчить про недостатню дослідженість патріотичного виховання в Україні в означений період, що спонукає до подальшого вивчення і творчого використання набутого досвіду в умовах соціально-педагогічних перетворень у сучасній Україні.

Отже, актуальність означеної проблеми та недостатній рівень її наукової розробленості в історико-педагогічній науці зумовили вибір теми даного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про постійну увагу дослідників до вищезазначеного напрямку роботи.

До проблем виховання патріотизму, патріотичних почуттів у підростаючого покоління зверталися відомі педагоги А.Макаренко, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші. Саме, В.Сухомлинський займав особливе місце серед педагогів, які у 60-х рр. XX ст. присвятили свої дослідження патріотичному вихованню дітей. Він підкреслював цінність патріотизму як засобу вираження особистісних переживань, почуттів, думок дитини, наголошуючи: почуття патріотизму треба формувати засобами музики, слова, праці, природи, народознавства тощо.

Розкриттю історико-педагогічних проблем даної теми сприяє широкий спектр сучасних досліджень провідних учених в галузі освіти і виховання – О.Адаменко, В.Андрущенко, Л.Березівської, І.Беха, Л.Ваховського, Н.Гупана, Н.Дічек, Т.Завгородньої, І.Зязюна, Т.Кочубей, Т.Кузнець, В.Кузя, В.Кременя, О.Москаленка, О.Петренко, Л.Пироженко, Н.Побірченко, О.Сухомлинської, В.Федяєвої та інших.

Метою статті є розкрити організаційно-педагогічні засади патріотичного виховання молоді у 50-80-х рр. XX століття в Україні, враховуючи при цьому регіональні особливості.

Виклад основного матеріалу. Однією з важливих і необхідних передумов утвердження соціально-економічного устрою і політичного режиму виступає формування системи освіти, яка була б адекватною завданням і характеру такого режиму, а також ефективно працювала б на ідеологічне і кадрове забезпечення його соціально-економічних і політичних структур.

Саме тому, необхідно зазначити, що у 1958 р. на виконання рішень позачергового XXI з'їзду КПРС було прийнято Закон «Про зміцнення школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти СРСР», за яким було введено в країні загальну обов'язкову восьмирічну освіту. Проголошений М. Хрущовим, у квітні 1958 року на XIII з'їзді ВЛКСМ, курс на перебудову народної освіти був покликаний вирішити одне головне завдання – «подолати відірваність від життя шкіл та ВНЗ» [6, с.301]. Відбувалося реформування системи освіти.

Аналіз педагогічної преси засвідчив, що у рішеннях партії і уряду того часу про подальший розвиток мережі освітніх закладів підкреслюється необхідність поліпшення якості виховання дітей. Головною метою виховної роботи визначалося формування нової людини – всебічно розвинутої, ідейно переконаної, високоморальної особистості, патріота своєї Батьківщини [4].

У Радянській Україні, як у всьому Радянському

Союзи, була суворя суспільно-політична система виховання, активно вона починала діяти з моменту вступу дитини в перший клас: восени (зазвичай до 7-го листопада) або навесні (до 22-го квітня) учнів першого класу урочисто приймали в жовтенята. А до цього йшла активна підготовка: розучували патріотичні пісні, знайомилися на уроках читання і класних годинах з життям керівників держави. Клас ділився на «зірочки», влаштовувалося внутрішнє змагання за оцінками, поведінці, добрими і корисними справами. Найкращих жовтенят у 4-му класі урочисто приймали в піонери. Клас ділився на ланки, були команди ланок – «ланкові», знову змагання, суспільно-корисні справи (збір металобрухту, макулатури, допомога ветеранам і пенсіонерам та інше), збори, обговорення, піонерські вогнища і походи. У 14 років (знову-таки найкращих) приймали до лав ВЛКСМ (Всесоюзного Ленінського Комуністичного Союзу Молоді – комсомол). І це вже був інший рівень: серйозний, відповідальний, з комсомольськими книжками та членськими внесками. Звичайно ж, раз в місяць збори, вирішення важливих питань, неодмінне обговорення політичних проблем країни та світу, а також вчинків своїх однокласників. У класі існував комсомольський осередок із секретарем, який ніс відповідальність за все, що відбувалося в класі. Контроль за діяльністю комсомольського осередку класу здійснювався з боку комітету комсомолу школи, комсомольської організації вчителів, партійної організації школи.

Науковець К. Назаренко стверджувала, що радянська педагогіка розглядає морально-патріотичне виховання як активний, цілеспрямований процес: «Радянські діти близькі до сучасного життя, і їх треба наближати в міру вікових можливостей до ідеалів комуністичного суспільства, формуючи в них початки почуттів гуманізму, колективізму, радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму» [5, с. 8]. Початок 80-х рр. XX ст. знаменувався реформуванням усієї системи освіти. Сутність реформи було відображено в «Основних напрямках реформи загальноосвітньої і професійної школи» (квітень 1984 р.). В означеному документі зверталась особлива увага на ідейно-політичне виховання дітей і учнів. Зрозуміло, що про подвійні стандарти у діяльності суспільно-політичної системи ніхто не згадував.

Однак, враховуючи історичні обставини, а саме, Західна Україна до Другої світової війни перебувала у складі Польської, Чехословацької та Румунської держав, а також той факт, що на цих територіях до кінця 50-х років XX століття діяли національні організації, на західноукраїнських землях одночасно із офіційною ідеологічною пропагандою діяла національно-патріотична виховна система.

Вищі органи влади УРСР питанню політичної і пропагандистської роботи серед населення західних районів України й організації боротьби з національним рухом опору приділяли велику увагу. Про це свідчить спеціально присвячений цій проблемі Пленум ЦК КП(б)У, що відбувся в листопаді 1944 року. Як одне з першочергових було визначено регулярно направляти в Західну Україну численні пропагандистські й лекторські групи, масовими тиражами видавати й розповсюджувати брошури антинаціоналістичного спрямування – такі, як виступ заступника голови Ради Народних Комісарів УРСР і народного комісара іноземних справ Д. Мануйльського «Українсько-німецькі націоналісти на службі у фашистської Німеччини» [8, арк. 1-7]. Широко практикувалися збори й мітинги представників місцевого населення, а особливо молоді, присвячені організації боротьби з

національним рухом.

Радянські органи влади на Західній Україні здійснили корінну перебудову усієї системи освіти. На комуністичних засадах формується нова радянська школа, яка «служить високій меті – вихованню молоді в комуністичному дусі, підготовці свідомих, активних будівників соціалістичного суспільства» [3, с. 228-229]. Робота проходила під загальним керівництвом ЦК КП(б)У і Ради Народних Комісарів України, що «зобов'язали партійні і радянські органи на місцях всебічно сприяти органам народної освіти в справі організації загальнообов'язкового навчання дітей» [3, с. 228-229].

Крім того, катастрофічний стан національної школи в Західній Україні служив вигідним контрастним фоном для ілюстрації позитивних тенденцій і прогресивних досягнень запроваджуваної радянської системи освіти, у Наддніпрянській Україні, в напрямі підвищення грамотності дітей і молоді, зростання культурно-освітнього рівня громадян, підготовки кваліфікованих кадрів, забезпечення доступу широких верств населення не лише до надбань науки, культури і мистецтва, а й до вирішення суспільних справ, до участі в громадсько-політичному житті тощо.

Однак, не зважаючи на постанови та рішення радянської влади, на території Західної України підпільно діяли, ліквідовані радянською адміністрацією ще у 1940 році, українські освітні і культурні об'єднання, такі як: «Просвіта», «Рідна школа», «Союз українок», «Сокол», молодіжні організації «Луг», «Союз української націоналістичної молоді», просвітницьке товариство «Громада». Усі вони здійснювали культурно-освітню роботу патріотичного спрямування, яка не відповідала радянським стандартам освіти і виховання, комуністичним ідеологічним орієнтирам.

Необхідно зазначити, що насильницька ліквідація греко-католицької церкви, у 1946 році, створила феномен підпільного служіння. Духівництво підтримувало зв'язки з учасниками підпільного національного руху опору, надаючи їм підтримку. Крім того, представники забороненої церкви проводили місіонерську роботу серед жителів Західної України, суть якої зводилась до морально-патріотичного виховання молоді та духовної підтримки населення.

Підпільні богослужіння відбувалися щотижня. У проповідях священники завжди підкреслювали ідеї вірності греко-католицькій церкві, надії на її визволення, а переслідування церкви пояснювали як випробування. Відтак проводилися святі таїнства хрещення, вінчання, сповіді, причастя [7, с. 328].

Нездоланність греко-католицького духовенства, його стійкість і здатність до самопожертви були прикладом для віруючих. Ставлення влади до греко-католиків не змінювалося протягом 50-90-х років XX століття: це були «залишки уніатства», осередки «буржуазної і націоналістичної пропаганди», які заважали розбудові комуністичного майбутнього.

Незважаючи на усі труднощі духовенством, на чолі з єпископом В. Величковським, а після його арешту у 1969 році єпископом В. Стернюком, було створено підпільні семінарії у Львівській, Івано-Франківській, Тернопільській областях [2, арк. 2]. Наслідком активного служіння підпільних священників стало поширення серед молоді християнської моралі, яка закликала до почуття власної гідності, до творення доброго, праведного, до відповідальності за свої вчинки, вселяла віру у непереможність добра. Таким чином, через християнську етику, мораль проводилось коригування й формування ціннісних орієнтацій молодих людей. Вони переконувались у тому, що лише людина з висо-

кими моральними переконаннями може стати справжнім патріотом. Отож, стало цілком зрозуміло, що саме виховання національних почуттів і патріотизму (за допомогою відповідних заходів, історичної освіти, святкування визначних дат, популяризації національних символів; участі в різноманітних громадських акціях патріотичного змісту) є одним з основних засобів консолідації української нації.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступний **висновок**: у сучасних умовах актуальним завданням залишається теоретичне переосмислення підвалин патріотизму, формування нових підходів до національно-патріотичного виховання молоді.

Узагальнюючи, слід зазначити, що патріотизм зазначеного історичного періоду – це своєрідний складний і синтезований феномен, в якому були тісно переплетені відчуття, погляди та ідеї вірності

ідеологічним постулатам соціалістичної держави та любові до рідного краю. Стає цілком зрозумілим, що в Україні 50-80-х рр. XX століття патріотизм є дійсно щирим почуттям та щоденною практикою людини в екстремальних суспільних умовах, а з іншого боку – виступає механізмом, інструментом маніпуляцій почуттями населення владою. Саме тому, зміст навчально-виховної роботи формувалася під впливом ідеологічних нашарувань, які розглядалися як патріотичне виховання.

Отож, сьогодні проблема патріотичного виховання набуває особливого значення, оскільки від її вирішення багато у чому залежить майбутнє нашої нації. Таким чином, патріотичне виховання має чітку цільову настанову – готувати молодь до захисту Батьківщини, і виступає невід'ємною складовою системи забезпечення національної безпеки України.

Список використаної літератури

1. Годованець О. Патріотизм на виріст, або звідки починається Батьківщина для українських дітей? [Електронний ресурс] / О.Годованець // Главред. – 2008. – 11 жовтня. – URL: <http://ua.glavred.info/archive/2008/09/11/102913-8.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Державний архів Тернопільської області. – Ф.-р. 3240. – Оп. 2. – Спр. 5. – Арк.2.
3. Кошарний І.Я. У сузір'ї соціалістичної культури. Культурне будівництво у возз'єднаних областях Української РСР (1939–1958 рр.) / І.Я.Кошарний. – Львів: Вища школа, 1975. – 238 с.
4. Моральне виховання дітей дошкільного віку / За заг. ред. В.Г.Нечаєвої. – К.: Радянська школа, 1976. – 168 с.
5. Назаренко К.В. Патріотичне й інтернаціональне виховання дітей дошкільного віку / К.В.Назаренко. – К.: Радянська школа, 1979. – 167 с.
6. Степанова Т.М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX століття) / Т.М.Степанова. Монографія. – К.: Слово, 2011. – 424 с.
7. Стоцький Я. Держава і релігія в західних областях України: конфесійні трансформації в контексті державної політики 1944–1964 рр. / Я.Стоцький. – К.: ФАДА, ЛТД, 2008. – 510 с.
8. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф.1. – Оп. 75. – Спр. 20. – Арк. 1-7.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 01.10.2017 р.

Кульчицький Виталий

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры философии и общественных дисциплин
Тернопольский государственный медицинский университет
имени И.Я.Горбачевского, г.Тернополь, Украина

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УКРАИНЕ В 50-80-Х ГГ. XX ВЕКА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы проблемы патриотического воспитания молодежи в Украине в 50-80 годах XX века; определяются цель и содержание патриотического воспитания подрастающего поколения, при этом учитываются региональные особенности Украины в данный исторический период; сделаны выводы о том, что патриотизм указанной исторической эпохи – это своеобразный сложный и синтезированный феномен, в котором тесно переплетены ощущения, взгляды и идеи верности идеологическим постулатам социалистического государства и любви к родному краю.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, система образования, молодежь, учащиеся.

Kulchytskyj Vitaly

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Department of Philosophy and Social Sciences
I. Horbachevsky Ternopil State Medical University, Ternopil, Ukraine

PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE IN THE 50's-80's OF THE XXth CENTURY: REGIONAL ASPECT

The problems of patriotic education of youth in Ukraine in 50-80 years of the XX century are analyzed in the article; the purpose and content of patriotic education of the younger generation are outlined; forms of educational work of patriotic education of youth, while Ukraine taking into account regional differences during given historical period are covered. Thus, it should be noted that the patriotism of this historical period is a peculiar complex and synthesized phenomenon in which the feelings, views and ideas of loyalty to the ideological postulates of the socialist state and love to the native land were closely intertwined. It becomes quite clear that patriotism in Ukraine in the 50's and 80's of the twentieth century is a truly sincere feeling and everyday practice of a man in extreme social conditions, and on the other hand he acts as a mechanism for manipulating people's feelings of power. That is why the content of educational work was formed under the influence of ideological layers, which were considered patriotic education.

So today the problem of patriotic education becomes of special significance, since the future of our nation depends on its solution in many respects. Thus, patriotic education has a clear orientation aim – to prepare young people for the defense of the Motherland, and is an integral part of the system of ensuring the national security of Ukraine.
Key words: patriotic education, patriotism, educational system, youth, students.

УДК 331.582.2

Лещук Галина Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті проаналізовано професійну реабілітацію як комплекс заходів із підготовки особи до професійної діяльності, відновлення чи набуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадaptaції, навчання, перенавчання чи перекваліфікації з подальшим працевлаштуванням. Розкрито структуру й зміст діяльності закладів професійної реабілітації. Виокремлено принципи професійної реабілітації. Зазначено пріоритетні завдання державної політики, спрямованої на оптимізацію процесу професійної реабілітації.

Ключові слова: професійна реабілітація, соціальний захист, соціальне забезпечення, людина з інвалідністю, працевлаштування, зайнятість.

Вступ. Статистичні дані свідчать про тенденцію до все більшого зростання кількості людей з інвалідністю у світовому та національному масштабах, що перетворює дану соціальну групу у одну із пріоритетних категорій для соціальної роботи і державної політики соціального захисту в цілому. За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), понад 1 мільярд людей мають якусь форму інвалідності, а це майже 15% населення світу. У людей з інвалідністю вища ймовірність бути безробітним і, загалом, заробляти менше, ніж не інваліди. Статистичні дані свідчать, що зайнятість серед чоловіків-інвалідів (35%) і жінок-інвалідів (20%) нижча, ніж серед людей без інвалідності (у чоловіків – 65%, у жінок – 30%). Серед основних соціальних бар'єрів, пов'язаних з інвалідністю, слід виділити: упереджене ставлення та негативні стереотипи щодо інвалідності; недосконалі стандарти соціального захисту людей з інвалідністю; брак необхідних послуг та проблеми з їх наданням; нерівність доступу людей з особливими потребами до наявних соціальних послуг; недостатнє фінансування; низький рівень комунікативної та соціальної інтеграції інвалідів; низький рівень поінформованості соціуму про потреби людей з обмеженими можливостями тощо [1].

В Україні з початку 2000-х років реалізовується політика сприяння працевлаштуванню осіб з інвалідністю, яка включає квотування – нормативне визначення кількості робочих місць (4%) для працевлаштування осіб з інвалідністю; надання допомоги підприємствам захищеної зайнятості (підприємства громадських організацій інвалідів); надання дотацій на створення робочих місць [2]. Попри це люди з особливими потребами й надалі зазнають різного роду дискримінації, в тому числі на ринку праці, де в сучасних умовах панує гостра конкуренція внаслідок переходу українського суспільства до ринкових відносин, що передбачає інтенсифікацію виробництва та підвищення вимог до загального фізичного, інтелектуального та професійного рівня фахівців. Саме тому професійна реабілітація інвалідів є одним із пріоритетних завдань державної соціальної політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти реабілітації осіб з особливими потребами досліджено у наукових роботах О.Берецької, Н.Гусак, О.Дементьєвої, Р.Купрянова, І.Мисули, Т.Мосійчук, Д.Шарифуліна, О.Холостової. Проблеми працевлаштування і зайнятості людей з інвалідністю є предметом прикладних і наукових досліджень С.Богданова, А.Кома, Л.Кулешні, О.Лесько, Б.Мойси, І.Терюханової, О.Ткалич. Аналіз законодавчої бази реабілітації інвалідів здійснено у працях О.Качного, Г.Куровської, Ю.Оболєнського та інших.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні організаційно-правових засад професійної реабілітації в Україні.

Виклад основного матеріалу. В Україні налічується близько 2,6 млн. осіб з інвалідністю, майже 80% із них – працездатного віку. Чисельність працюючих людей з особливими потребами станом на 1 січня 2017 р. становила 666,8 тис. осіб, у тому числі 533,4 тис. працездатного віку, тоді як кількість працевлаштованих на початок 2016 року становила 652,9 тис. осіб, що є меншим показником у порівнянні із 2015 роком – 742 591 працюючих. Таким чином, формально працевлаштованими є приблизно третина людей з обмеженими можливостями, реально ж працюють не більше 13%. У той же час стандарти Міжнародної організації праці вимагають, щоб була працевлаштована хоча б половина від загальної чисельності осіб з інвалідністю, які проживають в країні [3]. Зростання вимог до найманих працівників в умовах загострення конкуренції на ринку праці зумовлює необхідність посиленої державної підтримки людей з особливими потребами, важливим напрямом якої є професійна реабілітація.

Нормативно-правове регулювання зайнятості осіб з інвалідністю в Україні здійснюється на основі Законів «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06.10.2005 р., «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» від 21.03.1991 р., «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» від 16.11.2000 р., Положення «Про індивідуальну програму реабілітації інвалідів» від 23.05.2007 р., «Про організацію робочих місць та працевлаштування інвалідів» від 03.05.1995 р., Порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг від 31.01.2007 р., Типового положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю від 01.09.2016 р. тощо. Разом із цим вітчизняне законодавство все ще потребує приведення у відповідність до вимог Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та протидію їх дискримінації на ринку праці.

Основним нормативним документом, який регламентує здійснення професійної реабілітації в нашій державі є Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні» № 2961-IV від 6 жовтня 2005 р. Цей Закон спрямований на визначення правових та організаційних засад попередження інвалідності та реабілітації людей з особливими потребами з метою запобігання інвалідності, поліпшення якості життя інвалідів, їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство, а також відновлення або компенсації порушених/втрачених функцій організму і наявних обмежень життєдіяльності осіб з інвалідністю відповідно до їх інтересів і потенційних можливостей.

Згідно зі статтею 1 даного Закону професійна ре-

абілітація – це система заходів, спрямованих на підготовку особи до професійної діяльності, відновлення чи набуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадaptaції, навчання, перенавчання чи перекваліфікації з можливим подальшим працевлаштуванням та необхідним соціальним супроводом з урахуванням особистих схильностей та побажань особи [4].

Метою професійної реабілітації є набуття інвалідом фаху і такого рівня професійної підготовки, які дозволили б йому бути конкурентоспроможним на вільному ринку праці і забезпечили раціональне працевлаштування відповідно до набутих професійних навичок і психофізіологічних можливостей. Важливе значення професійної реабілітації визнача-

ється тим, що вона покликана закріпити результати медичної реабілітації і підготувати інваліда до етапу трудової реабілітації.

Професійна реабілітація людей з інвалідністю є комплексним і досить складним процесом, який знає впливу багатьох чинників: динаміка інвалідності, диференціація людей з особливими потребами в залежності від причин інвалідності, здатність осіб з обмеженими можливостями до професійної підготовки і навчання, комплексність самого процесу професійної реабілітації, який має супроводжуватися заходами фізичної, соціальної, психологічної, педагогічної, трудової реабілітації. Систему професійної реабілітації схематично зображено на рис. 1.



Рис. 1. Система професійної реабілітації людей з особливими потребами [5, с.38]

Організаційно-змістове забезпечення працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю здійснюється через розгалужену мережу закладів та інституцій, безпосередньо чи опосередковано покликаних сприяти професійній реабілітації людей з інвалідністю:

- Міністерство соціальної політики України формує і реалізовує державну політику щодо зайнятості та соціального захисту осіб з інвалідністю;
- управління праці та соціального захисту населення формують банк даних з проблем інвалідності, сприяють розвитку системи професійної реабілітації інвалідів, їх працевлаштуванню, здійснюють направлення осіб з інвалідністю до реабілітаційних установ та навчальних закладів для професійного навчання та перепідготовки;
- медико-соціальні експертні комісії забезпечують проведення експертизи професійної придатності повнолітніх осіб з інвалідністю; складання індивідуальної програми реабілітації інваліда, яка включає комплекс видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів із зазначенням місця їх проведення та перелік рекомендованих професій з урахуванням захворювання та персональних особливостей індивіда; проведення професійної орієнтації інвалідів, які не мають професійної підготовки, або перепідготовки;
- державні центри медичної, соціальної та професійної реабілітації інвалідів здійснюють комплексну професійну реабілітацію інвалідів, що поєднує професійну орієнтацію, професійне навчання із заходами соціальної, психологічної, педагогічної, медичної реабілітації;
- навчальні заклади середньої, професійно-технічної, вищої освіти, центри підготовки та перепідготовки кадрів;

- державна служба зайнятості здійснює облік безробітних громадян з інвалідністю; надає інвалідам соціальні послуги з професійного консультування, професійної орієнтації, працевлаштування; сприяє створенню спеціальних та додаткових робочих місць для працевлаштування осіб з інвалідністю; здійснює аналіз затребуваних професій та попиту на працю осіб з інвалідністю; організовує професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації інвалідів;
- підприємства, установи, організації, в тому числі ті, що використовують найману працю людей з інвалідністю;
- Фонд соціального захисту інвалідів фінансує проведення заходів із соціальної, трудової та професійної реабілітації інвалідів, їх професійного навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації; створення на робочому місці інваліда належних санітарно-гігієнічних, виробничих і технічних умов згідно з індивідуальною програмою реабілітації, фінансує методичне забезпечення професійної підготовки людей з інвалідністю, проводить заходи, спрямовані на фінансове стимулювання роботодавців, які застосовують працю інвалідів;
- Фонд загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття фінансує послуги державної служби зайнятості, що надаються особам з інвалідністю, які шукають роботу; здійснює виплати інвалідам допомоги по безробіттю, у тому числі одноразової допомоги по безробіттю для організації ними підприємницької діяльності, а також надає дотації роботодавцям, які працевлаштовують безробітних осіб з інвалідністю, у розмірі фактичних витрат на заробітну плату працівника за умови працевлаштування

особи з інвалідністю на термін понад 2 роки;
– Фонд соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань України виділяє кошти на професійну реабілітацію, професійне навчання, перенавчання інвалідів;
– громадські організації інвалідів створюють спеціалізовані підприємства для працевлаштування осіб з інвалідністю, недержавні центри соціальної, трудової, професійної реабілітації інвалідів, здійснюють заходи щодо захисту прав інвалідів, надають їм різноманітні соціальні послуги, у тому числі психологічної підтримки та соціального супроводу, підготовку навчальних та інформаційних матеріалів для осіб з інвалідністю з питань працевлаштування та зайнятості;
– професійні спілки захищають права і законні інтереси працюючих, мають повноваження щодо контролю за додержанням законодавства про працю на підприємстві та правил охорони праці [5].

Принципово новим для України в сучасних умовах є перехід від системи утримання реабілітаційних установ до системи адресної закупівлі реабілітаційних послуг конкретному інваліду, що дає змогу підвищити ефективність використання державних коштів та якість надання послуг.

Реабілітаційна діяльність побудована на певних принципах, які можна групувати, виходячи з їх змістовного наповнення: 1) принципи, що забезпечують основоположні права та свободи людини і громадянина; 2) принципи, направлені на забезпечення соціально-психологічної адаптації індивіда; 3) принципи щодо забезпечення прозорості реабілітаційного процесу; 4) принципи медичного характеру, в тому числі щодо конфіденційності інформації про хворого та ін.; 5) принципи, що забезпечують фінансову складову реабілітації [6].

Принципами професійної реабілітації є:
– принцип адресності соціальної допомоги, що передбачає надання її конкретним особам з урахуванням їх індивідуальних потреб; – принцип гарантованості, що передбачає обов'язкове надання допомоги особам, які звернулися в місцеві органи соціального захисту; – принцип комплексності, що передбачає можливість надання інвалідам одночасно декількох видів допомоги: грошової, натуральної, у вигляді послуг і пільг; – принцип самостійності місцевих органів влади і соціального захисту в справі організації і проведення заходів з надання соціальної допомоги в поєднанні з централізованими заходами; – принцип соціального реагування, що передбачає перегляд соціальних нормативів у зв'язку із зростанням вартос-

ті життя, підвищення мінімального розміру оплати праці та прожиткового мінімуму тощо.

При реалізації специфічних принципів професійної реабілітації слід керуватися засадничими принципами гуманності, соціальної справедливості, гарантуванням проголошених демократичних прав. Серед пріоритетних завдань державної політики, спрямованої на оптимізацію процесу професійної реабілітації людей з особливими потребами та покращення їх ситуації на ринку праці, слід виокремити: – розширення мережі реабілітаційних закладів, оптимізація змісту та організаційних засад їх діяльності; – удосконалення законодавства з питань захисту прав інвалідів, зокрема у сфері освіти, охорони здоров'я, працевлаштування, побутового обслуговування; – розробка та реалізація спеціальних програм підтримки людей з особливими потребами; – регулювання надання послуг шляхом затвердження стандартів, здійснення їх моніторингу та примусового застосування; – створення відкритого соціального середовища для людей з інвалідністю шляхом створення для них безперешкодного доступу до соціальних і освітніх інституцій, закладів сфери обслуговування, універсальних послуг; – просвітницько широкіх верств населення щодо проблем і потреб інвалідів, питань соціально-правового захисту даної соціальної групи; – підтримка середнього і малого підприємництва з метою стимулювання до створення нових робочих місць, мотивування роботодавців до працевлаштування інвалідів шляхом розроблення та впровадження механізму економічного і морального заохочення; – розробка та послідовне застосування ефективних методик збору даних про людей з інвалідністю; – розвиток і підтримка наукових досліджень із проблематики інвалідності [7].

Висновки. Сучасна державна політика України щодо зайнятості інвалідів спрямована на забезпечення їх права на професійну реалізацію, захист від дискримінації, забезпечення їх інтеграції в економічне та соціальне життя, у тому числі на основі рівного доступу до професійної освіти та працевлаштування. Попри позитивні зрушення останніх років щодо реалізації завдань професійної реабілітації, перспективними напрямками досліджень залишаються: вдосконалення вітчизняного законодавства і приведення його у відповідність до світових стандартів; розробка ефективних діагностичних методик професійної придатності людей з інвалідністю; вдосконалення змісту професійної реабілітації в різних типах реабілітаційних закладів щодо різних категорій людей з особливими потребами.

Список використаної літератури

1. Всемирный доклад об инвалидности. – Мальта, 2014. – 28 с.
2. Богданов С. Пропозиції до політики щодо працевлаштування осіб з інвалідністю / С.Богданов, Б.Мойса. – Лабораторія законодавчих ініціатив, 2017. – 40 с.
3. Ткалич О. Працевлаштування людей із інвалідністю в Україні: формальність і реалії. [Електронний ресурс]. – URL: <http://commons.com.ua/ru/pratsevlashthu-vannya-lyudej-iz-invalidnistyu-v-ukrayini-formalnist-i-realiyi>
4. Про реабілітацію інвалідів в Україні: Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 2–3. – 36 с.
5. Праця та зайнятість осіб з інвалідністю. Національна доповідь. – К., 2009. – 194 с.
6. Оболенський Ю. Організаційно-правові заходи реабілітації інвалідів // Правовий вісник Української академії банківської справи / Ю.Оболенський, Є.Соболь. – № 2(9). – 2013. – С.82-87.
7. Комар А.О. Державна політика зайнятості та професійної реабілітації інвалідів: стан та проблеми реалізації. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/conf/2012-2/doc/2/-> Заголовок з екрану.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Лещук Галина

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы
Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, г.Тернополь,
Украина

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

В статье проанализирована профессиональная реабилитация как комплекс мероприятий по подготовке лица к профессиональной деятельности, восстановлению или приобретению профессиональной трудоспособности путем адаптации, реадaptации, обучения, переобучения или переквалификации с последующим трудоустройством. Раскрыта структура и содержание деятельности учреждений профессиональной реабилитации. Выделены принципы профессиональной реабилитации. Указаны приоритетные задачи государственной политики, направленной на оптимизацию процесса профессиональной реабилитации.

Ключевые слова: профессиональная реабилитация, социальная защита, социальное обеспечение, человек с инвалидностью, трудоустройство, занятость.

Leshchuk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, Ukraine

CORE CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

The article analyzes the professional rehabilitation as a complex of measures for preparing a person for professional activity by determining its professional suitability, restoring or acquiring professional ability in the process of adaptation, re-adaptation, training, retraining or re-training with subsequent employment. The normative and legal basis of professional rehabilitation is outlined. The structure and content of the activity of the institutions of professional rehabilitation have been disclosed. The principles of professional rehabilitation (the principle of targeting of social assistance, the principle of guarantee, the principle of integrity, the principle of autonomy of local authorities and social protection in the organization and conduct of social assistance, the principle of social reaction) are outlined.

Key words: professional rehabilitation, social protection, social security, people with disabilities, employment, employment.

УДК 37.013(477.87)

Маляр Любов Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НАРОДНОЇ ШКОЛИ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА

У даній статті на основі аналізу укладених Августином Волошином навчальних підручників розглянуто особливості вивчення української та зарубіжної літератур у народних школах Закарпаття. Українська література представлена у підручниках А.Волошина досить широко і багатогранно, що формувало в учнів уявлення про літературу рідного народу як естетичну цілісність. Вивчення художніх творів сприяло формуванню у школярів знань про життя, побут, звичаї, мораль, світогляд народів світу, спрямовувалося на виховання моральної, високої естетичної та читачької культур.

Ключові слова: освіта, народні школи Закарпаття, підручники, літературне краєзнавство, українська література, педагоги та культурно-освітні діячі.

Вступ. Важливим є наукове вивчення та оцінка діяльності освітян, педагогів, внесок яких у розвиток української школи є вагомим і значущим з позицій сьогодення. До славної когорти педагогів, які активно включилися в процес розбудови системи національної освіти і виховання на Закарпатті у 20-30-х роках ХХ ст., належить Августин Волошин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та формулювання мети дослідження. Багатогранна діяльність закарпатського педагога на ниві народної освіти привертала увагу дослідників. Педагогічний портрет А.Волошина подано в книзі В. Гомонная "Антологія педагогічної думки Закарпаття (ХІХ - ХХ ст.)" (Ужгород, 1992) та у монографічному дослідженні В.Гомонная, В. Росула, М.Талапканича «Школа та освіта Закарпаття» (Ужгород, 1997), зокрема висвітлено його подвижницьку діяльність у галузі освіти краю, частково проаналізовано педагогічну спадщину. Інформативними є дослідження М.Кляп «Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939)» (Ужгород, 2001) та О.Мишанича «Життя і творчість Августина Волошина» (Ужгород, 2002). Важливі аспекти просвітницької діяльності закарпатського педагога висвітлено у статтях І.Сенька «Народність шкільних підручників Августина Волошина» (Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія Історія. - 2004. - № 11), «Августин Волошин – автор і упорядник підручників», яка ввійшла до книги краєзнавчих студій дослідника «Земля з іменем» (Ужгород, 1998). 1995р. в Ужгороді побачив світ збірник «Твори», а 2007 р. – «Педагогічні твори» А.Волошина.

Однак, окремі історичні факти плідної педагогічної діяльності закарпатського педагога ще недостатньо досліджені та висвітлені. Зокрема, заслуговують на увагу сучасника питання про місце і роль творів української, зарубіжної літератур на сторінках укладених А.Волошином навчальних підручників.

Виклад основного матеріалу. Національно-культурне життя карпатоукраїнців упродовж тривалого часу і до середини ХХ ст. проходило у рамках угорської, австрійської, австро-угорської, чехословацької держав, але, всупереч їх денаціоналізаторським впливам, зусиллями національно свідомих, патріотично налаштованих закарпатських освітян та українських педагогів-емігрантів, закарпатська школа розвивалась на національному ґрунті і акумулювала в собі передовий досвід європейської педагогічної думки.

Зважаючи на соціально-політичні обставини, А. Волошин відводив шкільництву вирішальну роль у

збереженні національної самобутності закарпатоукраїнців, у поширенні української національної ідеї в краї. А.Волошин у підручнику «Педагогіка і дидактика для учительських семінарій» писав: «Народна школа лиш тоді буде правді народною, если работа учителя будет перенята народным духом. Школа должна развить в учениках любовь и одушевленность ко народному языку, ко народным интересам и народной культуре» [1, с.76].

Велику роль у реалізації національно-патріотичного виховання підростаючого покоління закарпатський педагог відводив засвоєнню учнями надбань народної культури, вивченню української літератури. У «Методиці народно-шкільного навчання» А.Волошина читаємо: «Література – це образ життя народу. З неї можна черпати моральний світогляд дозрілої любови до родини, одушевлення до доброчинства... Наука літератури повинна представити найкращі перли із рідної літератури, т.е. повинна доводити учня до порозуміння і полюблення народного духа, народного генія ...» [2, с.58]. А у фаховому журналі для вчителів «Наша школа» висловлювалася думка про те, що читанки, підручники, книжки для читання «як своєю формою, так змістом і ідейним провідом повинні закріплювати національну свідомість ученика» [3, с.1].

І хоча у Чехословацькій державі були чинники, які гальмували поширення української національної ідеї на Закарпатті та негативно позначалися на навчально-виховному процесі, такого роду методичні рекомендації щодо вивчення української літератури у 20-30-х роках ХХ століття реалізовувалися у шкільній практиці. Своє бачення пріоритетності національного і релігійно-морального виховання в школі А.Волошин втілював у підручниках, підібравши під таким кутом зору тексти для читання.

Від читанки до читанки ширшає коло українських письменників, творчість яких, за задумом А.Волошина, мала впливати на формування моральної культури та національної самосвідомості учнів. Так, якщо до «Азбуки карпато-руського і церковно-славянського читання» (Ужгород, 1921) укладач включив тільки одного вірша Т.Шевченка під назвою «Сирота» [4], то у «Читанці для II класу народных школ» (Ужгород, 1921) читач знаходив такі зразки української літератури: Т.Шевченко – «Учитесь», «Рано», «Сирота», Ю.Федькович – «Молитва к Хранителю», «Горда качка», «Порядок – ошадок», І.Франко – «З новим роком» [5]. «Мала читанка для II и III класы народных школ» (Ужгород, 1925) пропонувала увазі читача поезії: «Учитесь», «Рано», «Вечер» Т.Шевченка, «Неучений», «З новим роком» І.Франка, «Молитва к Хранителю» Ю.Федьковича,

“Не мои ноги” С.Руданського, а також переробку вірша С.Воробкевича “Рідна мова” [6].

Слід зауважити, що А.Волошин, включаючи зразки української літератури до своїх підручників, вносив певні зміни: часто подавав твори і окремі уривки із творів під своїми назвами, наближував мову оригіналу до місцевого діалекту і підбирав доступніші для розуміння закарпатських учнів слова. Наприклад, вірш Т.Шевченка “На великдень на соломі...” він у своїх підручниках подає під назвою “Сирота”. Усвідомлюючи, що для закарпатських учнів слова “крашанки”, “лиштва”, “стьожка”, “свитка” будуть незрозумілими, автор уникає цих слів і вносить незначні зміни в текст вірша, вживши при цьому слова “чоботеньки”, “книга”, “надраги” [4, с.98].

Як бачимо, добір творів української літератури для вивчення у перших – третіх класах народних шкіл здійснено вдало – пропонуються близькі й доступні для дитячого сприймання твори, які служили ефективним засобом виховання любові до рідної землі, до рідної мови, виховання у душі християнської моралі, доносили до свідомості учнів необхідність подальшого навчання (поезії Т.Шевченка “Учітєся”, І.Франка “Неучений”). А читаючи поетичні рядки із вірша І.Франка “З Новим роком”:

И бажаю, чтоб мы згодно,

Сміло, свідомо, свободно

Йшли до спільної мети ... [5, с.44],

учні проникалися ідеєю єдності з братами по той бік Карпат.

У “Читанці для IV і V школьних роков народних шкіл. Часть II” (Ужгород, 1932) українська література представлена поетичними творами: “Рідне слово” Олени Пчілки, “Верховина”, “Рідна мова” С.Воробкевича, “Рідна стріха”, “На святий вечер”, “Май” Б.Лепкого, “Школа”, “Малий газда”, “Вечер Святого Миколая”, “Мое серце”, “Нечесний школяр”, “Вишиваєм” Марійки Підгірянки, “Окуляри”, “Допитлива доня”, “Не мої ноги”, “Козак и король”, “Цыган в огірках”, “Безязыка коняка” С.Руданського, “Учітєся”, “Заклик”, “В неволе”, “З діточих ліг”, “Вечер”, “Вода”, “Ранок” Т.Шевченка, “Бабуся” П.Куліша, віршами І.Франка – “В ночі”, “Сыпле сніг”, його прозовим твором “Легенда про Святого Миколая” та науково-популярним нарисом “Як жили первісні люде”, оповіданням С.Черкасенка “Пригоди з вовчиком” і його віршем “Вітер”, поезіями “Шевченкова могила”, “До праці” Б.Грінченка, “Ранок встає” і “Гроза пройшла” Олександра Олесе, “Вечірня пісня” В.Самійленка, оповіданням Марка Вовчка “Два сыны”, прозовими описами “На поле весною” Панаса Мирного і “Весна” Є.Гребінки, віршованими творами Л.Глібова – “Загадка”, “Синиця”, “Вовк и кот”, науково-популярним нарисом географічного характеру “Бігуны й полуденик” С.Русової тощо [7].

Читанка знайомила учнів також із життєвим і творчим шляхом Т.Шевченка, С.Руданського та Л.Глібова (останній біографічний нарис подано у викладі С.Черкасенка). Наводяться у книзі також “Золоті слова” І.Франка і С.Руданського, тобто влучні вислови із їх художніх творів, які несуть у собі великий виховний заряд [7, с.177]. А в авторському нарисі “Мова” любов до рідної руської мови прищеплюється учням за допомогою органічно вплетених у нарис слів Т.Шевченка: “Учітєся діти любі, думайте, читайте, і чужого научайтєсь, й свого не цурайтєсь, бо хто матір забуває, того Бог карає, чужі люде цурають, в хату не пускають...” [7, с.229].

У “Читанці для VI і VIII школьних роков народних шкіл. Часть III” (Ужгород, 1932). Августин Волошин пропонує вивчати такі зразки

творчості українських художників слова: поезії “Руським школярам” Я.Щоголева, “Родна мова”, “Т.Масарикови” Олесе Олесе, “Не завидуй”, “Зазыв до братньої любови”, “До братов”, “Доля й воля”, “Тополя” Т.Шевченка і цілий ряд уривків із інших його поетичних творів, що подавалися під рубрикою “З думок Тараса Шевченка”, пропонувались і вірші С.Черкасенка – “Позня осінь”, “На весні”, “Весняний сон”, “На сіножаті”, Ю.Федьковича – “Неділя”, “Брат та сестра”, “Святий Юрій”, І.Воробкевича – “То наш танець, наш козак”, В.Самійленка – “Господарь и вол”, І.Франка – “Коваль”, “З Новим роком”, “Дивувалась зима”, “Перший Великдень на воле”, поезія Б.Лепкого “Тихо, легко” і його ж оповідання “Дідусь”, байки Л.Глібова – “Жаба и вол”, “Чиж и голуб”, “Лебідь, щука и рак”, “Вовк та ягня” і його вірш “Зимова пісенька”, віршований анекдот С.Руданського “Свиня свинею”, оповідання Марка Вовчка “Сестра”, казка В.Пачовського “Про князя Корятювича и жовтого змія Веремія”, віршований твір О.Конинського “Не призывайте всуе Бога” тощо [8].

Названа читанка містить і біографічні нариси “Тарас Шевченко” та “Іван Франко”, в яких відображено не тільки біографічні факти, але і світоглядні позиції українських класиків. Адже, говорячи у своїй “Методиці народно-шкільного навчання” про те, що у читанках “мають бути окремі уступи про славніших поетів, письменників”, А.Волошин зауважив, що “уступи мають перш за все представити ідеї письменника, а не лише його біографію” [2, с.61].

Змістове поле читанки розширюють і науково-популярні оповідання та нариси на різну тематику, серед них такі: “На полонині” І.Франка, “Поход Ігоря на половців” Б.Лепкого, “Боротьба за життя рослин” і “Боротьба за життя серед тварин” С.Черкасенка тощо [8].

Як бачимо, українська література представлена у підручниках А.Волошина досить широко і багатогранно, що формувало в учнів уявлення про літературу рідного народу як естетичну цілісність. На конкретних прикладах вони переконувалися, що твори української літератури не уступають в художній вартості творам інших літератур світу, це викликало почуття національної гордості та бажання подальшого вивчення рідної літератури. Однак, з огляду на політичні обставини того часу, поетичні рядки із вірша Олени Пчілки “Рідне слово”:

Не так - весняним жайворонком у полі

Українська мова тепер залуна,

І гомоном вільним по всьому роздолі,

По всій Україні озветься вона

Августин Волошин у своїй читанці подає так:

Не так – весняним жайворонком у полі

Руська мова тепер залуна,

І гомоном вільним по всьому роздолі,

По нашому краю озветься она [7, с.4].

Важливим освітнім компонентом у школах краю в 20-30-і роки XX ст. було закарпатське красне письменство. А.Волошин, як і інші укладачі, знайомив читача з кращими літературними зразками О.Духновича, В.Гренджі-Донського, Ю.Боршоша-Кум’ятського, Зореслава, М.Божук та ін., а також подав власні оповідання, нариси.

Пропоновані для вивчення в школі твори української літератури наповнені українознавчим національно-патріотичним і громадянським змістом, що було могутнім засобом формування свідомого громадянина України. І, як зазначено в одній із статей І.Сенька, уже сам підхід до відбору авторів: Шевченко, Глібов, Руданський, Духнович, Гренджа-Дон-

ський, Воробкевич, Федькович, Франко – “формував в учнів тверде переконання, що це представники однієї русько-української культури” [9, с.88], тобто утверджував у свідомості учнів ідею соборності українських земель.

А ось як оцінювалися підручники А.Волошина газетою “Свобода” у 1936 році: “В нашій літературі Читанки Августина Волошина подавали і подають і нині найбільше виховуючого матеріалу, який убагородиє, підносить душу дитини до порозуміння ідеалів чесного, народ свій і державу свою щиро люблячого, до хосенної праці готового і для самопожертви спосібного громадянина” [10, с.3].

Серед матеріалів реферату освіти Цивільної Управи Підкарпатської Русі нами виявлено анонімну рецензію на підручники (читанки) Августина Волошина, в якій дається критична оцінка змістового наповнення окремих розділів, однак в методичному відношенні, зазначає автор-анонім, читанки є бездоганними [11].

Укладені А. Волошином читанки свідчать про те, що закарпатський педагог не відставав від європейської педагогічної думки і дотримувався, як слушно зазначає дослідниця М.Кляп, наукових принципів укладання підручників, розроблених Я.Коменським, К.Ушинським, О.Духновичем (доступність, наочність, цілісність і новизна текстів, відповідність навчального матеріалу віковим і психологічним особливостям учнів) [12, с.70], а також, як вказує дослідниця М.Мороз, слідував принципам національної школи (демократизм, освітування селянської праці, єдність материнської закарпатської мови з мовою українського народу, виховання у дусі народної моралі) [13, с.336].

Пріоритети у вивченні зарубіжної літератури в школах Закарпаття першої половини ХХ ст. визначалися соціально-історичними обставинами: в роки перебування краю у складі Австро-Угорщини та в роки окупації Закарпаття гортійською Угорщиною особлива увага зверталася на вивчення угорської літератури, у період входження краю до складу демократичної Чехословаччини в школах вивчалися літературні здобутки різних народів світу, але велика увага приділялася ознайомленню учнів із чеською та російською літературами, що переконливо підтверджується змістовим наповненням навчальних підручників.

Посилена мадяризація русинів-українців краю у другій половині ХІХ - на початку ХХ ст. зумовила протилежний процес – намагання закарпатців утвердити свою національну самобутність. Це, закономірно, викликало великий інтерес до культурного життя, зокрема до літератури не тільки України, але й Росії, Чехії, Словаччини, Польщі, Сербії, Хорватії тощо, тобто зблизило їх з культурою слов'янського світу.

У цьому зв'язку заслуговує на увагу той факт, що ідеї слов'янської єдності знайшли своє вираження ще у виданій 1908 року “Читанці для угро-руської молоді” Августина Волошина, яка вийшла в світ через рік після прийняття закону Аппоні, згідно з яким посилювалася мадяризація краю і в школах заборонялося вивчення слов'янських літератур, зокрема російської. Та, нехтуючи офіційною заборонаю, А.Волошин включив до читанки поетичні твори О.Пушкіна – “Птичка Божа” і “Верный конь”, Ф.Тютчева – “Весенние воды”, байки Л. Толстого – “Олень”, “Заяц и жабы”, “Конь и осел”, Крилова – “Свинья под дубом”, “Лисица и грозно” [14]. Однак, з огляду на цензурні перепони, Августин Волошин не вказав авторів, а також вніс деякі зміни: подав твори під своїми назвами, наблизив мову оригіналів до

закарпатського діалекту, замінив також деякі слова і підібрав більш зрозумілі для закарпатських учнів.

В 20-30-і роки ХХ століття специфіку вивчення російської літератури на Закарпатті визначала національна орієнтація вчителя. Так, у школах, де вчителі стояли на українофільських позиціях, російська література вивчалася в контексті зарубіжної літератури, тоді як вчителі-русофіли основний акцент робили на вивчення російської літератури, що яскраво підтверджується змістом підручників, які використовувалися у навчальній практиці шкіл українського і русофільського спрямування.

У “Читанці для ІV і V школьних роков народных школ. Часть II” А.Волошин пропонує для вивчення оповідання “Горбенец” І.Тургенєва та “Орел у неволі” Ф.Достоевського [7].

Як бачимо, укладач вдало здійснив добір творів російської літератури для вивчення у народній школі – запропонував зразки творчості видатних російських майстрів слова, які доступні та цікаві дітям, несуть певне пізнавальне та велике виховне навантаження, примушують учнів замислитися над такими вічними цінностями, як добро, співчуття, щедрість, всесодолаюча батьківська любов та прагнення до волі і осудити жадібність, пихатість, недалекоглядність.

Зміст навчальних підручників відображає також і особливості вивчення чеської та словацької літератури у навчальних закладах краю в 1920-1930-х роках.

А.Волошин у своїх читанках для вивчення запропонував казку К.Ербена “Цар тхор”, біографічний нарис “Алойс Ірасек” у викладі М.Копач, з якого учні отримували інформацію про життєвий і творчий шлях видатного чеського письменника [7] і оповідання А.Ірасека “Про воєводу Чеха” [8].

Зі сторінок читанок закарпатські учні мали змогу дізнатися про розвиток світового літературного процесу від найдавніших часів до початку ХХ століття, на конкретних прикладах отримували уявлення про національну своєрідність та загальнолюдську цінність творів зарубіжної літератури як авторських, так і фольклорного походження.

Уже у народній школі Августин Волошин пропонує вивчати зразки творчості Езопа – яскравого представника давньогрецької літератури, засновника жанру байки. До “Малої читанки для II і III класу народных школ” А.Волошин включає такі його байки: “Дроворуби та дуб”, “Будь чесний”, “Дві миши”, “Дикун и лисица”, “Вовк и осел”, “Лікар и хворий”, “Безхвоста лисица”, “Вовк та конь”, “Вовк та овця” [6]. Байки А.Волошин подав у якісному художньому перекладі, що можемо підтвердити, співставивши уривок із байки “Дві миши” із сучасним перекладом відповідного уривку українською мовою. Ось як надруковано мораль названої байки у читанці: “Хоть у тебе и богатый дом, – говоритъ полева миш до домашньої, – але ти и куска не покладеши спокійно у рот. Я гризу, что правда, траву та коріне, живу бідно, але зато не знаю страху” [6, с.7]. А так звучить мораль цієї байки у сучасному перекладі: “У тисячу разів краще їсти бідну їжу й жити спокійно, аніж так, як ти, харчуватися вишуканими наїдками, завмираючи раз у раз від страху” [15, с.228].

У байках Езопа узагальнено моральні засади життя, народну мудрість, вони служили ефективним засобом виховання моральних чеснот в учнів. Зауважимо, що вивчення жанру байки у школах Закарпаття мало глибоку історичну традицію. Адже ще М.Лучкай байками Езопа ілюстрував руську мову у своїй “Слов'яно-руській граматиці” у 1830 році [16, с.165]. О.Духнович у “Книжці читальної для навчаючих” (1847 р.) вмістив перекладені і оброблені

байки Езопа та свої оригінальні твори [17, с.87].

Приділялася увага і вивченню літератури XIX ст. – творів німецьких, англійських, французьких, американських, канадських, італійських, шведських, швейцарських, данських, болгарських, сербських авторів, а також вивченню фольклорних творів народів світу.

А.Волошин на сторінках “Малої читанки”, яка використовувалася у II і III класах народних шкіл, для вивчення пропонує казку “Три брати” відомих німецьких фольклористів братів Я.та В.Грімм [6], в якій ушляблюються справжні людські чесноти, любов до праці і вміння майстерно виконувати роботу.

А на прикладі казки “Мати” данського письменника Ганса Крістіана Андерсена, яку А.Волошин помістив у читанці для IV і V класів народних шкіл, вчитель виховував у дітей теплі почуття до матері, примушував їх замислитися над законами природи. У читанці учні читали і біографічний нарис про видатного швейцарського педагога Й.Г.Песталоцці, в якому сказано, що він був “шкільний учитель, але зробив так багато, що славне ім’я його стало відомим усьому світові” [7, с.212].

Ефективним засобом для виховання чуйності, милосердя служили поміщені А.Волошином у читанці для VI – VIII класів народних шкіл оповідання італійського письменника Е.де Амічіса “Сліпі діти” і “Глухоніма”, а із поданого у підручнику нариса канадського письменника Е.Сетона – Томпсона “Подорож дикої качки” учні дізнавалися про життя птахів [8].

Отже, наведені факти засвідчують, що вже в народних школах закарпатські учні у першій половині XX століття отримували загальні знання про етапи розвитку всесвітнього літературного процесу, знайомилися із окремими творами зарубіжної літератури, вивчення яких сприяло формуванню в них знань про життя, побут, звичаї, мораль, світогляд народів світу, спрямовувалося на виховання моральної, високої естетичної та читацької культури.

А.Волошин засобами красного письменства долучав закарпатоукраїнське населення до духовної скарбниці світової культури. У своїй праці “Мето-

дика народно-шкільного навчання” із цього приводу слушно зазначив (зберігаємо лексику і пунктуацію оригіналу): “Кожний нарід, що живе серед культурних народів, не може освободитися від культурної загальності й до нього доходять мислі культурного світа. І кожний культурний нарід судить так, що ця культура, яка говорить з літератури других культурних народів, може й повинна служити йому. Як ні один нарід не обмежується лише на свою власну літературу, але поступово поширює науку літератури народної до науки всесвітньої літератури, так само повинні ми доповнювати нашу Підкарп. руську та малоруську літературу творами Вел. руської (російської – Л.М.), чеської, англійської, французької й німецької літератури” [2, с.59].

На основі вище наведеного, можемо стверджувати, що і в умовах денационалізації закарпатоукраїнського населення, вивчення зарубіжної літератури, завдяки подвижницькій діяльності місцевих освітян, не протиставлялося українській національній ідеї. На користь цього переконливо свідчить і той факт, що закарпатоукраїнські учні мали змогу долучатися до здобутків угорської, німецької, чеської і, частково, російської літератур у перекладах на українську мову. Вивчення рідної літератури у взаємозв’язку із зарубіжною забезпечувало бачення культури свого народу в контексті загальнолюдської культури, розуміння того, що національна література є частиною світового літературного процесу, спрямовувалося на формування всебічно розвиненої та збагаченої духовно-естетичними надбаннями різних народів особистості закарпатського учня. Ці завдання покликані розв’язувати і літературна освіта в сучасній загальноосвітній школі. Досвід укладання підручників А.Волошина може бути використаний сучасними методами.

Дослідження не претендує на повне і всебічне розв’язання порушених питань, зокрема вважаємо доцільним здійснення цілісного аналізу навчальних підручників, що використовувалися в навчальній практиці шкіл регіону.

Список використаної літератури

1. Волошин А. Педагогіка і дидактика для учительських семінарій / А.Волошин – Ужгород, 1923. – С. 76.
2. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (на правах рукопису) / А.Волошин – Ужгород, 1935. – 113 с.
3. Національне виховання // Наша школа. – 1937. – № 6.
4. Волошин А. Азбука карпато-руського і церковно-славянського читання / А.Волошин – Ужгород: Унію, 1921. – 102 с. (Числа одобрений: со стороны епископа Мукачевского – 5685 – 1905, 28 августа, со стороны министра народопросвещения 476 – 1908, 8 мая).
5. Волошин А. Читанка для II классы народных школ / А.Волошин – Ужгород: Унію, 1921. – 77 с.
6. Волошин А. Мала читанка для II и III классы народных школ / А.Волошин – Ужгород: Унію, 1925 – 125 с. (Одобрено Министерством Шкільництва и Народної освіти з дня 2.IV.1926. ч. 24.227 – I – 26).
7. Волошин А. Читанка для IV и V школьных роков народных школ. Часть II / А.Волошин – Ужгород: Школьная помощь, 1932. – 251 с.
8. Волошин А. Читанка для VI – VIII школьных роков народных школ. Часть III / А.Волошин – Ужгород: Выдана педагогического товариства Подкарпатской Руси, 1932. – 285с (Розпорядженням Министерства Шкільництва и Народної Освіти з дня 5 апреля 1926, число 34.227 допущена до уживання в народных школах з руським учебным языком).
9. Сенько І. Земля з іменем: Краєзнавчі студії / І.Сенько – Ужгород, 1998. – 83-88, 111-114.
10. Родичі і учителі! Дайте добрі учебники своїм школярам // Свобода. – 1936. – 13 серпня
11. ДАЗО. – Ф. 28. Реферат освіти Підкарпатської Русі (1919 – 1928 pp). – Оп.3.
12. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939) / М.І.Кляп – Ужгород, 2001. – 149 с.
13. Мороз М. Традиції шкільних підручників Л.М.Толстого, К.Д.Ушинського в “Читанці для угро-руської молоді” А.Волошина і “Світлі” О.Маркуша / М.Мороз // Матеріали наук. конф., присвяченої пам’яті Івана Панькевича – Ужгород, 1992. – С. 335 – 337.
14. Волошин А. Читанка для угро-руської молоді. Часть первая для низших классов народных школ / А.Волошин – Унгвар: Унію, 1908. – 255 с. (Число одобрений со стороны министра народопросвещения графа Аппония: 40, 476 – 1908, 8 мая).
15. Езопові байки. Для молодшого шкільного віку / В перекладі П.Цімікалі. Переклад з новогорької В.О.Забаштанського та А.М. Чердаклі. – К.: Веселка, 1990. – 253 с.
16. Лучкай М. SLAVO – RUTHENA GRAMMATICA / М.Лучкай // Лучкай М. Граматика слов’яно-руська/ Переклад з латинської П.Лизанця та Ю.Сака. – К., 1989 – 189 с.
17. Духнович О. Твори: У 4 т. – Т.2 / О.Духнович – Братіслава – Пряшев, 1967. – С. 95-273.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 17.10.2017 р.

Маляр Любов

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ГВУЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА

В статье на основании анализа учебников Августина Волошина рассмотрено особенности изучения украинской и зарубежной литературы у народных школах Закарпаття. Украинская литература представлена в учебниках А.Волошина достаточно широко и многогранно, что способствовало формированию в учеников представления о литературе родного народа как об эстетической целостности. Изучение художественных произведений помогло ученикам ознакомиться с жизнью, бытом, обычаями, мировоззрением народов мира, влияло на воспитание нравственный, высокой эстетической и читательской культуры.

Ключевые слова: образование, народные школы Закарпаття, ученики, литературное краеведение, украинская литература, педагоги и культурно-образовательные деятели.

Malyar Lyubov

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor

Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School

State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SCHOOL BOOKS COMPILED BY A.VOLOSHYN ASSIGNED FOR THE PUBLIC SCHOOLS

The article presenting the analysis of the school books compiled by Augustyn Voloshyn outlines peculiarities of teaching of the Ukrainian and foreign literature in the public schools of Transcarpathia. As it is clear from the content of the textbook the Transcarpathian teachers put the special stress in the national -patriotic education of the youth on learning the heritage of the folk culture and study of the Ukrainian literature. The Ukrainian literature was represented in the school textbooks of A.Voloshyn quite broadly and multilaterally what helped the school children percept the native literature as esthetically integral phenomenon. The selection of pieces of fiction of the Ukrainian literature for the first-third classes of the public school was made very properly as easily perceptible and spiritually close to the children meanwhile being efficient means of fostering love to the motherland, native language, instilled the principles of Christian morale and encouraged students to proceed study.

Key words: education, public schools Transcarpathian, school books Ukrainian language and literature, foreign literature, pedagogues and cultural workers.

УДК 371.3 (477.87)

Марфинець Надія Василівна

кандидат педагогічних наук

вчитель української мови та літератури,

Росошанська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів

Свалявської районної ради Закарпатської області, м Свалява, Україна

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито особливості використання проектних технологій на уроках літератури рідного краю. Висвітлено суть, дидактичні особливості, принципи, функції методу проектів на уроках літературного краєзнавства. Сформульовано основні вимоги, які висуває проектна технологія до вчителя-словесника. Обґрунтовано покроковий шлях для реалізації проектного навчання в навчально-виховному процесі та представлено види проектів на уроках літератури рідного краю.

Ключові слова: проектні технології, уроки літератури рідного краю, дидактичні особливості, принципи проектного навчання, види проектів.

Вступ. Останнім часом надзвичайно популярними стають проектні технології в різних освітніх системах. Безперечно, метод проектів не є принципово новим у педагогічній практиці, але разом з тим сьогодні його відносять до педагогічних технологій ХХІ століття, оскільки він передбачає розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчих здібностей учнів, уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя та швидко вирішувати проблеми. Тому проектування набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання, посуваючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання [1, с.6].

Аналіз останніх досліджень. Колискою методу проектів, як відомо, є американська прагматична педагогіка, що виникла в кінці ХІХ – на початку ХХ ст., в основі якої лежить ідея прагматизму. Найважливішим критерієм істини прагматисти визнавали користь та практичне значення кінцевого продукту. Для цього ставилася проблема, взята з реального життя, знайома та значуща для дитини, для розв'язання якої необхідно було використати уже наявні знання та нові, які ще треба було отримати. Як наслідок – зміст навчання підпорядковувався індивідуальній практиці та експерименту, який у свою чергу був спрямований на розвиток здібностей учнів та задоволення їхніх потреб. Тому закономірно, що теоретичною основою методу проектів стала педагогічна концепція: навчання через діяльність. Розробку методу проектів здійснювали американські педагоги D.Catherick, J.Dewey, W.Kilpatrick, V.Monda, D.Snezden; німечки W.Flitner, F.Kaiser, W.Schulz; чеські V.Přihoda, S.Vrána, R.Žanta, J.Kasikova, J.Valenta, O.Šimoník, V.Spilková, M.Vybíral; польські Я.Круліковські; російські В.Гузєєв, Г.Селевко, Є.Полат, українські О.Пехота, О. Пометун та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що сьогодні в українській педагогіці повернення до цього методу відбувається повільно, використовуються тільки окремі елементи технології. Натомість у школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів, Чехії, Польщі метод проектів набуває значного поширення завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем. Розглянемо можливості використання цього методу на уроках літератури рідного краю.

Мета роботи полягала у обґрунтуванні теоретико-методичних засад проектного навчання на уроках літературного краєзнавства.

Виклад основного матеріалу. Практика викладання уроків літератури рідного краю в загально-

освітній школі доводить ефективність використання проектних технологій, основу яких становить метод проектів. Суть проектної технології на уроках літературного краєзнавства полягає в тому, щоб стимулювати інтерес учнів до краєзнавчих проблем з метою оволодіння певною сумою знань через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, та показати практичне застосування надбаних знань. Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня [2, с.150]. Для досягнення мети учні повинні навчитись самостійно мислити, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки творчої діяльності.

Дидактичні особливості проектного навчання: це особистісно орієнтоване навчання; орієнтоване не на вчителя, а на учня (вчитель виконує роль партнера, консультанта); використовує безліч дидактичних підходів: спільне навчання, евристичне і проблемне навчання, дискусію, командне навчання; має високу внутрішню мотивацію; підтримує педагогічні завдання в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу; дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретній справі, співпрацювати, дискутувати, формулювати думки, вирішувати проблеми, творити, знаходити інформаційні матеріали на задану тему [3; 4; 5].

Принципи проектного навчання: орієнтація на потреби та інтереси дитини; актуальність досліджуваної проблеми; міждисциплінарність; співпраця в групах; орієнтація на продукт; соціальне значення результату діяльності [6].

Як бачимо, в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних можливостей учнів, особливих умінь, пов'язаних із здатністю конструювати свої знання, умінням орієнтуватися в інформаційному просторі. Проектні технології на уроках літературного краєзнавства сприяють формуванню в учнів дослідницьких умінь, навичок самоосвіти, самоорганізації, розвивають творчі здібності, критичне мислення особистості.

Перш за все вчитель-словесник повинен знати основні вимоги, які висуває проектна технологія на уроці літературного краєзнавства: 1) наявність значущої проблеми (завдання), що потребує дослідницького пошуку для її розв'язання; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів; 4) структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів:

визначення проблеми досліджуваних завдань, що випливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки [2, с.52].

Під час організації навчального проектування на уроці літературного краєзнавства вчитель виконує такі функції: – допомагає учням у пошуку джерел, необхідних у роботі над проектом; – координує весь процес роботи над проектом; – підтримує і заохочує учнів; – підтримує неперервний рух учнів у роботі над проектом [2, с.157].

І найголовніше: при реалізації проектового навчання педагог мусить дотримуватися *чотирьох основних кроків* (W. Killpatrick) [7]:

1-й крок: створення проблемної ситуації, яка є актуальною та викликає значний інтерес та внутрішню мотивацію, націлює на розв'язання важливого завдання, пов'язаного з життям і близьким оточенням учнів. При чому проблемна ситуація націлена на потреби та інтереси вихованців. Основна роль на цьому етапі – зацікавити учнів так, щоб запропоновану тему виявилася «свою». Також вкінці першого кроку вчитель спільно з учнями визначає *тему, мету, термін підготовки* проекту.

2-й крок: вчитель дискутує з учнями і в ході дискусії витворюється план. Вчитель надає можливість висловлюватися кожному з учасників дискусії та поступово формулює завдання, які треба вирішити. На цьому етапі також обговорюється, у якій формі буде представлено *результат (продукт)* проектної діяльності. План поетапного виконання проекту розміщений на видному місці, щоб можна було контролювати хід виконання проекту.

3-й крок: підготовка проекту згідно розробленого плану. Індивідуально або в групі вихованці працюють над поставленими перед собою завданнями: шукають інформацію в книгах, енциклопедичних виданнях, проводять експерименти, організовують екскурсії, виготовляють предмети, виконують різні ролі, контактують з людьми, беруть інтерв'ю, організовують виставки тощо. На даному етапі вчитель контролює роботу і якщо є необхідність, то корегує учнівську діяльність або надає конкретні методичні поради.

4-й крок: на заключному етапі здійснюється презентація, оцінка та занотовується хід та результати виконання кінцевого продукту роботи. Учні витворили новий продукт, тож про нього має дізнатися громадськість (проведення урочистого зібрання, замітка на сайті навчального закладу, в пресі, відео-репортаж тощо).

Зауважмо, метод проектів спрямований перш за все на *результат*, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої літературно-краєзнавчої проблеми. І головне те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього

знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Вирішення проблеми при цьому набуває характеру проектної діяльності.

На уроках літератури рідного краю реалізуємо такі види проектів (за Є. Полатом) [8]: *інформаційний* (підготовка повідомлення із певної літературно-краєзнавчої теми), *дослідницький* (потребує добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, соціальної значущості, продуманості методів роботи), *ігровий* (виконання ролей літературних персонажів); *творчий* (зазвичай не має чіткої структури, вона розвивається, підпорядковуючись інтересам учасників проекту, оформлені результати можуть бути у вигляді альманаху, збірки, стіннівок, проведення конкурсів, екскурсій до літературно-краєзнавчих музеїв, організації виставок, свят, створення фото-проектів, відеофільмів тощо).

Проектний метод на уроках літератури рідного краю використовуємо в тому випадку, коли в навчальному процесі виникає необхідність додаткового дослідницького пошуку. Наприклад, підготувати усне повідомлення про різноманітність та багатство усної народної творчості в рідному краї; написати художній твір, ілюструвати його та оформити у вигляді книги; висвітлити сторінки життєвого і творчого шляху письменника; доповнити прозовий твір новим розділом; здійснити історико-мистецьке дослідження на задану тему; розділити текст за ролями та підготувати шкільну виставу за п'єсою, скласти гру-вікторину за матеріалами певного розділу тощо.

На уроках з літератури рідного краю доцільно організувати короткочасні (два уроки), середньої тривалості (від тижня до місяця) та довготривалі проекти (кілька місяців) проекти. Практика засвідчує, що найбільш вдалим для втілення на уроках літературного краєзнавства є тижневі та довготривалі проекти. Педагогу варто пробувати реалізувати не тільки внутрішні проекти (всередині навчального закладу, міждисциплінарні, між навчальними закладами, в одній країні), а й міжнародні (учасниками проекту є представники різних країн).

Узагальнюючи вище сказане, доходимо **висновку**, що застосування методу проектів на уроках літератури рідного краю сприяє підвищенню мотивації, формуванню в учнів здатності до самостійного пошуку знань, психологічної стійкості. Додатковими цілями, які досягаються в результаті застосування цього методу, є формування в учнів умінь працювати в колективі, здатність до самореалізації, розвиток логічного мислення, свідомого ставлення до діяльності, ініціативності тощо. Вміння користуватися методом проектів у педагогічній діяльності є показником високої кваліфікації сучасного вчителя.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці методики формування ключових компетентностей засобами проектної діяльності на уроках літератури рідного краю.

Список використаної літератури

1. Кримський С.Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-орієнтований збірник / Керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин №51 С.М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. іст. наук І.Г.Єрмаков. – К.: Видавництво “Департамент”, 2003. – С.6-15
2. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін., за ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2003. – 255 с.
3. Kratochvilová J. Teorie a praxe projektové vyuky / J.Kratochvilová. – 1. vyd. – Brno: Masarykova univerzita, 2009. – 48 s.
4. Tomková A. Učíme v projektech. / A.Tomková, J.Kašová, M.Dvořáková. – Praha: Portál, 2009. – 176 str.
5. Valenta J. Projektová metoda ve škole a za školou / J.Valenta, a kol. Pohledy. – Praha: Ipos Artama, 1993. – 123 str.
6. Kasíková H. Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. / H. Kasíková – Praha: Karolinum, 2001. – 234 str.

7. Dewey J. Der Projekt, Plan, Grundlegung und Praxis./ J. Dewey, W. Kilpatrick. – Weimar: Herman Bohlaus Nachfolger, 1935. – 57 s.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учебное пособие для студ. пед. Вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров]. / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Марфинец Надежда

кандидат педагогических наук,

учитель украинского языка и литературы

Росошанская школа I-II степеней Свалявского районного совета Закарпатской области, г. Свалява, Украина

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ РОДНОГО КРАЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрыты особенности использования проектных технологий на уроках литературы родного края. Освещены суть, дидактические особенности, принципы, функции метода проектов на уроках литературного краеведения. Сформулированы основные требования, которые выдвигает проектная технология к учителю словесности. Представлена пошаговая инструкция в связи с реализацией проектного обучения а также обоснованно виды проектов на уроках литературы родного края.

Ключевые слова: проектные технологии, уроки литературы родного края, дидактические особенности, принципы проектного обучения, виды проектов.

Marfynets Nadiya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Teacher of the Ukrainian Language and Literature

Rososhanska Secondary School, Svaliava, Ukraine

PROJECT TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF LITERARY REGIONAL STUDIES: THEORETICAL ASPECTS

The article exposes the peculiarities of the use of project technologies at the lessons of Literary Regional Studies. It has been found out, that the purpose of educational projecting is for a teacher the establish special conditions during the educational process with its result – acquiring by a student of an individual experience in the project activity. The essence, didactic features, principles, functions of the project method at the lessons of Literary Regional Studies have been considered. The aim of the article is to substantiate theoretical and methodical principles of project teaching at the lessons of Literary Regional Studies.

The article under consideration demonstrates the possibilities of using the project method for solving of particular literary regional problem. Thus the work on the problem effectively, it is necessary to teach children to think independently, to find and solve problems using knowledge from different fields for this purpose, to predict the results and possible consequences of different solutions of the problem, to establish cause-sequence relationships. The solution of the problem thus acquires the character of the project activity.

Key words: project technologies, Lessons of Literary Regional Studies, didactic peculiarities, principles of project activity, types of projects.

УДК 37(477) (092)

Мельникова Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичин
м. Умань, Україна

Г. СКОВОРОДА І В. КАРАЗІН: ДВА ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ОСВІТИ

У статті розкрито змістове наповнення поняття «освіта». Враховуючи сучасні погляди на проблему розвитку освіти, визначено, що освіта – це система наукових та культурних цінностей, які накопичуються людством на протязі життя. Тому першочергово ці погляди віддзеркалювалися в ідеях просвітників Г. Сковороди та В. Каразіна. Висвітлено проблему розвитку освіти у спадщині видатних українських просвітників та визначено послідовність просвітницьких ідей Г. Сковороди у поглядах В. Каразіна. Досліджуючи спадщину просвітників, знаходимо чимало тотожних ідей просвітників, серед яких розвиток освіти, патріотизм, свобода та ін. Встановлено, що дослідження світоглядних позицій Василя Каразіна й Григорія Сковороди у контексті просвітницької діяльності сучасників дає змогу об'єктивно оцінити їх ідеї та погляди, а отже використати творчий доробок у процесі розбудови сучасної системи освіти.

Ключові слова: просвітницькі ідеї Г. Сковороди і В. Каразіна, освіта, патріотизм, просвітництво.

Вступ. Сучасна вітчизняна освіта розвивається в умовах зміни суспільних пріоритетів, що актуалізує проблему осмислення педагогічної спадщини непересічних особистостей. У зв'язку з цим особлива увага дослідників зосереджується на першоджерелах, які відображають надбання й традиції національної системи освіти у минулому й допомагають віднайти основні напрями подальшого розвитку історії української педагогіки.

На необхідності формування у молодого покоління потреби зберігати і збагачувати національну культуру, українські культурно-історичні традиції, національні світоглядні ідеї, погляди і переконання, виховання свідомого відчуття приналежності до свого народу акцентується увага в державних нормативних документах, зокрема у Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). У Концепції національно-патріотичного виховання молоді звертається увага на важливість збереження українських народних традицій, кращих надбань національної та світової педагогіки й психології, формування духовного українського патріота, популяризацію пам'яток української історії, культури та природи, історичних місць та подій, етнографії та життєписів відомих діячів.

Актуальність дослідження зумовлена також об'єктивною потребою у детальному вивченні, оцінці, творчому осмисленні з сучасних теоретико-методологічних позицій надбань вітчизняної педагогічної думки; недостатньою розробленістю в українській історико-педагогічній науці ідей; потребами вивчення і творчого використання національного педагогічного досвіду в умовах соціально-культурних перетворень у сучасній Україні.

Педагогічні концепції Г. Сковороди (1722-1794) та В. Каразіна (1773-1842) репрезентують дві доби розвитку української педагогічної думки – XVIII та XIX століття. Обидві постаті проникнуті не тільки традиціями Княжої доби, але і західноєвропейськими ідеями гуманізму, реформації й раннього Просвітництва. Тому вибір двох яскравих представників гуманістичної педагогіки не є випадковим. Досліджуючи спадщину Г. Сковороди та В. Каразіна, ми знаходимо чимало тотожних ідей просвітників, серед яких можна виокремити такі, як розвиток освіти, патріотизм, свобода та ін. Постаті Г. Сковороди і В. Каразіна схожі у тому, що їхні думки, погляди, переконання, відповідні епохам життя просвітників, проникнуті новаторськими ідеями кращих Європей-

ських культурних традицій освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спадщину Г. Сковороди і В. Каразіна багатоаспектно досліджувала низка вчених. Зокрема, педагогічний спадок Г. Сковороди досліджували Г. Гребенна, О. Дзевєрин, Н. Дічек, І. Іваньо, Н. Калініченко, Т. Кочубей, А. Розенберг, В. Сарбей, М. Ярмаченко та ін. Педагогічні ідеї В. Каразіна висвітлені у працях Н. Березюк, М. Беляєва, А. Болебруха, У. Грачової, В. Кравченка, С. Куделка, В. Лапіної, Н. Ніколасенко, Ф. Петрова, А. Хрідочкіна та ін. Тому дослідження проблеми розвитку освіти у педагогічній спадщині вітчизняних педагогів Г. Сковороди і В. Каразіна є досить актуальною і має безперечне теоретичне значення.

Мета статті: розкрити змістове наповнення поняття «освіта»; висвітлити проблему розвитку освіти у спадщині видатних українських просвітників; визначити послідовність просвітницьких ідей Г. Сковороди у поглядах В. Каразіна.

Виклад основного матеріалу. Г. Сковорода і В. Каразін – два просвітники, сенсом життя яких було пропагування знань серед усіх верств населення. Обидва просвітники прагнули до здобуття ґрунтовних, глибоких знань і поширення їх серед простих людей. Г. Сковорода, подорожуючи європейськими країнами, здобував знання в університетах, у яких зустрічався з ученими, слухав лекції філософів. В. Каразіну, у свій час, не судилося здобувати освіту за кордоном. Керівництвом держави було відмовлено у виїзді за межі країни. Він провадив просвітницьку діяльність на Батьківщині, займався питаннями заснування Міністерства народної освіти, розробки «Плану народного виховання», «Загального плану гімназій», «Накреслення університетського статуту» та ін.

Для повнішого з'ясування ролі й значення педагогічної спадщини Г. Сковороди і В. Каразіна для сучасної освіти, проаналізуємо їх погляди на досліджувану проблему. З'ясуємо, що складають у змістове наповнення цього поняття сучасні дослідники.

У педагогічній науці поняття освіти трактується як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбаннями її культурного кола [2, с.241].

З філософської точки зору освіта характеризується, як процес збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури, мислення та діяльності, в основі якої повинно лежати культурне самовизначення людини [7, с. 478].

На думку В. Кременя, «освіта є могутнім чинни-

ком розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства» [1, с. 15].

Враховуючи сучасні погляди на проблему розвитку освіти, ми дійшли висновку, що освіта – це система наукових та культурних цінностей, які накопичуються людством на протязі життя. Тому першочергово ці погляди віддзеркалювалися в ідеях просвітників Г. Сковороди та В. Каразіна.

Протягом усього життя і Г. Сковороди, і В. Каразіна, актуальним і болючим залишалося питання освіти, яке з роками набувало все більшої значимості для просвітників. Освіту Г. Сковорода розглядав, як один із головних засобів реалізації свого суспільного ідеалу та виховання всього народу. У своїх учнів він виховував любов до Вітчизни, до народу, чесність, працелюбність, ввічливість, вдячність батькам, учителям і благодійникам, зневагу до життєвих спокус, багатства.

Просвітницькі ідеї Г. Сковороди мали двосторонній характер, з одного боку вони виражались коласальним впливом на громаду, з іншого – були винятково оригінальними й новими для того часу. Тому для розповсюдження освітніх ідей Г. Сковорода використовував такі засоби, як усна проповідь, власні твори та живий, наочний приклад свого життя, які, на нашу думку, допомогли йому у досягненні своєї мети.

Педагогічні погляди Г. Сковороди простежуються й кризь призму народної педагогіки. Твори просвітника проникнуті народним виховним досвідом і практикою народного виховання, які у подальшому займали значне місце у педагогічній системі Г.Сковорода, серед яких «Убогий жайворонок», «Благодарний Еродій», «Кольцо», «Байки Харківські» та ін.

Отож, для розробки своїх освітніх концепцій, Г. Сковорода керувався філософськими знаннями та власним педагогічним досвідом. Так, у листі до друга, Михайла Ковалинського, він писав: «Немає години, не придатної для занять корисними науками, і хто помірною, але постійно вивчає предмети, корисні як у цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не труд, а втіха. Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає учитись, хоча б зовні він і здавався бездіяльним... Тому коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним» [4, с. 220-221].

В свою чергу В. Каразін уважав, що освіта має бути доступною і добровільною, але реалізація цих завдань можлива лише через учбові заклади і громадськість: «Вільні наші товариства, вразі виникнення потреб, повинні складатися з мудрих, розумних людей, або принаймні мати досвід у просвітництві, який є незіпсованим, доступним і благонамірним впливом на самого себе» [5, с. 331-332].

Для своїх учнів Г. Сковородою було написано моральні правила, які мали повчальний характер і допомагали їм у житті. Серед них можна виділити наступні: користуйся своїм щастям так, щоб нещастя не могло нашкочити тобі; найбільш небезпечний той ворог, який удає з себе твого друга; будь-яке звеселення повинне використовуватися тільки задля праці і заради насолоди спокоєм; поки ти не навчений, не соромся навчатися та ін. [8, с. 309-311]. Тому учні просвітника намагалися якнайглибше проникнутися настановами й моральними правилами їхнього наставника.

На думку Г. Сковороди, учити потрібно тільки прекрасному, тому, що потрібне людині для пізнання самої себе та оточуючого її довкілля, того, що може людині у праці і боротьбі.

У свою чергу В. Каразін наголошував: «Два найголовніших засоби для розповсюдження й утвердження начал, відповідні просвітництву. Перший: виховні учбові заклади; другий: громадська, тобто публічна настанова» [5, с. 330].

Як бачимо, обидва просвітники великого значення надавали освіті та її поширенню серед народу. Але для глибшого усвідомлення проблеми освіти у спадщині видатних просвітників, необхідно з'ясувати, чи був обізнаний В. Каразін з ідеями Г. Сковороди, а також визначити подібність їхніх просвітницьких ідей.

З цього приводу варто зазначити, що по-перше, світогляд В. Каразіна формувався під впливом творів Г. Сковороди. Тому у творі «Взгляд на украинскую старину (1842 г.)» видрукуваному проф. Д. Багалієм у 1910 р. знаходимо згадки В. Каразіна про українського філософа: «Поміж учителів помітимо Сковороду... Я мав честь замолоду бачити цього поважного мужа, який в свій час міг би зайняти місце серед найбільш поважних германських учених» [9, с. 605].

В. Каразін настільки був захоплений особистістю Г. Сковороди та його працями, що у листі до видавця «Молодика» І. Бецькому від 2 березня 1842 р., писав: «... цей почесний громадянин і надзвичайний, доброти громадської, чоловік... Ми під чубом і в українському згортку мали свого Піфагора, Оригена, Лейбніца, як Москва за 150 літ в Посошкові свого Філанджієрі, а Харків тепер має свого Іоанна Златоуста» [9, с. 913].

Таким чином, з висловів В. Каразіна видно, що ним керувало не тільки захоплення Г. Сковородою, як письменником чи філософом, а й просвітником свого народу, який у подальшому був прикладом для учених, філософів, педагогів. Адже твори Г. Сковороди насичені глибиною думки про просвітництво народу та глибокого патріотизму до рідної землі. У притчі «Благодарний Еродій» автор торкався питань, як саме навчати юнаків, висловлював передові педагогічні ідеї, що не є застарілими й у наш час. На його переконання, освіта має бути доступною для всього народу, «бо це не завжди «в царських чертогах», а «в убогом домику, исполненом страха божія, друг роду ч'лoвеческому благо родится челоvѣк [4, с. 102].

Г. Сковорода закликав «...учися единыя благодарности. Учися, сидя в дому, летяя путем, и засыпая, и просыпаясь. Ты рожден еси благо, и сия благо, и сия наука есть дщерь природы твоея» [4, с. 107].

По-друге, Г. Сковорода і В. Каразін були палкими патріотами своєї Вітчизни. Їхні погляди спрямовувалися на виховання почуття патріотизму, любові до Батьківщини, які вони реалізовували через свої твори, трактати, промови, листи, байки та ін. Просвітники стверджували, що кожен має бути відданим своїй справі на благо Батьківщини, виявляти любов до неї.

Але критичне ставлення обох просвітників щодо поширення освіти виражалося у тому, що вони були проти виховання російських дітей іноземцями. Г. Сковорода засуджував таке виховання і уважав, що воно спотворює душі, серце і розум дітей, де іноземні педагоги навчали панських дітей розмовляти усіма мовами і нехтувати рідною. Виступаючи проти виховання російських дітей іноземцями, В. Каразін зауважував, що вивчаючи чужі мови з дитинства, діти поступово віддаляються від своєї власної, а тому втрачають можливість набувати знання. Він пропонував поміщикам віддавати дітей у вітчизняні школи і навчати їх культури рідної мови.

Погляди Г. Сковороди зводилися до того, що педагоги-іноземці, які були віддалені від народу, його культури, традицій, мови, не могли сприяти форму-

ванню повноцінної особистості, вихованню її патріотичних почуттів. З цього приводу Г. Сковорода висловлювався, що «учителю подобает бѣть изъ среды народа русскаго, а не нѣмцу и не французу. Не чужое воспитанье должно быть привито къ русскому челоѣку, а свое, родное» [10, с. 76].

На думку Г. Сковороди, досягти щастя людина може лише завдяки погоджуванню особистих інтересів з громадськими: «Щаслив, кто сопряг сродную себѣ частную должность с общею. Сія есть истинная жизнь» [3, с. 120]. Філософ бачив щастя людини у праці, звеличував працю як засіб радості і задоволення, аби людина любила її й вкладала у неї всю душу. Просвітник наголошував на тому, що потрібно пізнати природу та свої природні здібності у праці, що відповідають інтересам людини в «спорідненій праці».

У трактаті «Начальная дверь ко христіанскому добронравію» чітко простежуються його погляди на щастя: «не ищи счастья за морем, не проси його у челоѣка, не странствуй по планѣтам, не волочись по дворцам, не ползай по шарѣ земномъ... а счастье, яко необходимая необходимость, тунѣ вездѣ и всегда даруется..., все ж тое, что бѣжит от тебя прочь, знай, что оно чуждее и не почитай за твое..., счастье ни от небес, ни от земли не зависит..., что же есть для тебя нужное?.. Одно только для тебя нежное, одно же только и благое и легкое, а прочее все труд и болѣзнь... Что же есть оно едино? Бог» [3, с. 144-145].

В. Каразін присвятив своє життя справі просвітництва та патріотизму. Кожну промову він виголошував з безмежною любов'ю до Батьківщини, вбачаючи її розквіт у поширенні освіти серед народу. Так, у листі до лікаря О. Ремана він писав: «Народне просвітництво!.. Який гарний вислів! Якщо б через півсотні років, я міг би бути міністром народного просвітництва. Яка важлива посада в такій державі, як Росія! Якщо що-небудь і може забезпечити непохитність безмежного її простору, то це тільки просвітництво її народів. Якщо що-небудь може зробити її істинно-незалежною від будь-якого зовнішнього тиску, – як би величю це не звучало, – це знов таки тільки просвітництво» [6, с. 751]. Він надзвичайно глибоко любив свій край та присвятив своє життя досягненню соціально-економічного і культурно-освітнього процвітання держави.

Працюючи у системі управління освітою, він уважав за необхідне, відстоювати думку щодо відкриття університету у місті Харкові. Про глибокі почуття до Батьківщини свідчать його твори «Речь о

истинной и ложной любви къ отечеству», «Практическое защищеніе противъ иностранцевъ, существующей ныне въ Россіи подчиненности поселянъ ихъ помещикамъ» та ін.

По-третє, за свідченнями дослідників XIX століття (Я. Абрамова, Д. Багалія, Г. Данилевського та ін.), які вивчали спадщину обох просвітників, Г. Сковорода своєю багаторічною та плідною працею заклав ґрунт для відкриття єдиного, на той час вищого навчального закладу на всю Слобідську Україну, Харківського університету (1805 р.). Не менш визначальну роль у цій справі відіграв Харківський духовний колегіум (1726 р.), де працював Г. Сковорода. По закінченню колегіуму випускники ставали викладачами, громадськими діячами, державними і військовими службовцями, серед яких: Олексій Базилевич, Василь Білозер, Василь Двигубський, Микола Завадовський, Михайло Ковалинський, Максим Ковалинський, Яков Правицький, Федір Татарський та ін.

За словами Г. Данилевського, найкращим доказом всезагального значення просвітницької ідей Г. Сковороди є те, що у певній мірі без нього, не було б найближчим часом засновано перший університет в Україні [10, с. 77].

З огляду на сказане, можемо зробити висновок про те, що у XVIII ст. під впливом ідей Г. Сковороди були започатковані чисельні гуртки та культурні осередки, які створили духовну атмосферу і сприяли появі громадських і наукових товариств. Унаслідок цього, на початку XIX ст. завдяки доброчинності харківської інтелігенції був збудований у Харкові університет, ініціатором заснування якого був Василь Каразін.

Висновки. Підсумовуючи викладене, ми дійшли таких висновків: освіта – це загальний рівень знань, здобутих у процесі навчання. Освіта є чинником розвитку духовної культури українського народу, яка має розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі; Г. Сковорода і В. Каразін розглядали освіту, як один з головних засобів суспільства, що реалізується через учбові заклади і громадськість, зміст якої полягає у добровільному і доступному оволодінні знаннями на ґрунті вітчизняної науки.

Дослідження світоглядних позицій Василя Каразіна й Григорія Сковороди у контексті просвітницької діяльності сучасників дає змогу об'єктивно оцінити їх ідеї та погляди, а отже використати творчий доробок у процесі розбудови сучасної системи освіти.

Список використаної літератури

1. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В.Г.Кремень, С.М.Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін.; за ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів в 2-х т. Т.1. – К.: Вид-во «Наукова думка». – 1973 – 532 с.
4. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів в 2-х т. Т.2. – К.: Вид-во «Наукова думка». – 1973 – 575 с.
5. Каразін В.Н. Об учёных обществах и периодических сочинениях в России // Русская старина, 1871. – Т. 3. – С.330-335.
6. Каразін В.Н. Письмо к доктору Реману // Русская старина. – 1875. – № 12. – С.750-758.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
8. Сочинения Григория Саввича Сковороды, собранные и редактированные проф. Д.И. Багалеем. Юбилейное издание (1794 – 1894 год). – Х. Типография Губернского Правления, 1894 – 352 с.
9. Сочинения, письма и бумаги В.Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д.И. Багалеем. – Х.: Изд-во Харьк. ун-та, 1910. – 926 с.
10. Украинская старина. Материалы для истории украинской литературы и народного образования Г.П. Данилевского. – Х. Изд-ние Заленского и Любарского, 1866. – 403 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Мельникова Ольга

кандидат педагогических наук
доцент кафедры психологии и педагогики развития ребёнка
Уманский государственный педагогический университет
имени Павла Тычины, г. Умань, Украина

Г. СКОВОРОДА И В. КАРАЗИН: ДВА ВЗГЛЯДА НА ПРОБЛЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыто содержательное наполнение понятия «образование». Учитывая современные взгляды на проблему развития образования, определено, что образование - это система научных и культурных ценностей, которые накапливаются человечеством на протяжении жизни. Поэтому в первую очередь эти взгляды отражались в идеях просветителей Г. Сковороды и В. Каразина. Освещена проблема развития образования в наследии выдающихся украинских просветителей и определена последовательность просветительских идей Г. Сковороды во взглядах В. Каразина. Исследуя наследие просветителей, находим немало тождественных идей просветителей, среди которых развитие образования, патриотизм, свобода и др. Установлено, что исследования мировоззренческих позиций Василия Каразина и Григория Сковороды в контексте просветительской деятельности современников позволяет объективно оценить их идеи и взгляды, а значит использовать их творческое наследие в процессе развития современной системы образования.

Ключевые слова: просветительские идеи Г. Сковороды и В. Каразина, образование, патриотизм, просвещение.

Melnykova Olha

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph. D.
Department of Child's Psychology and Pedagogy, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman,
Ukraine

H.SKOVORODA AND V. KARAZIN: TWO VIEWS ON EDUCATION'S PROBLEM

The article is devoted to the content of the concept "education". Taking into account contemporary views on the development of education, it is determined that education is a system of scientific and cultural values that accumulate throughout human life. Therefore, these views were first and foremost reflected in the ideas of enlighteners H. Skovoroda and V. Karazin. For a more complete explanation of the role and significance of the pedagogical heritage of H. Skovoroda and V. Karazin for modern education, their views on the problem are analyzed. The problem of development of education in the legacy of prominent Ukrainian educators is highlighted and the sequence of educational ideas of H. Skovoroda in the views of V. Karazin is determined. Investigating the legacy of H. Skovoroda and V. Karazin, we find many identical ideas of enlighteners, among which the development of education, patriotism, freedom, and others. It was established that the research of Vasyl Karazin's and Hrigory Skovoroda's ideological positions in the context of contemporaries' educational activities makes it possible to objectively evaluate their ideas and views, and thus use their creative work in the process of developing a modern educational system.

Key words: educational ideas of H. Skovoroda and V. Karazin, education, patriotism, enlightenment.

УДК 37.011(73)

Мигалина Зоряна Іванівна

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ДІТЕЙ МІГРАНТІВ В США

В статті порушуються питання стосовно вирішення освітніх проблем дітей мігрантів в США, серед яких: лінгвістичні, психолого-педагогічні, соціально-педагогічні. Підкреслюється важливе значення полікультурної освіти у вирішенні проблем навчання дітей етнічних меншин, мігрантів, яка є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур.

Ключові слова: культурне різноманіття, діти мігрантів, полікультурна освіта, США.

Вступ. Останні роки характеризуються зростанням міжетнічної напруги в багатонаціональній Україні, що негативно впливає на політичну, економічну, соціальну стабільність в країні, зумовлює виникнення серйозних конфліктів і навіть воєнних дій. Оскільки в світі існує чимало багатонаціональних держав, серед яких, в першу чергу, варто згадати США, доцільним видається ознайомлення з зарубіжним досвідом вирішення проблем міжетнічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми міжетнічних взаємовідносин досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими (І.Балицька, Н.Гончаренко, А.Колмен, І.Мигович, Дж.Спрінг та ін.), питання освіти національних меншин (Т.Атрощенко, О.Гуренко, М.Євтух).

Метою статті є аналіз досвіду США у вирішенні освітніх проблем дітей мігрантів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що для всієї історії розвитку США характерний постійний, невпинний потік іммігрантів. Міграційні процеси стали одним з найбільш значущих факторів формування американської державності на ранніх етапах її становлення. У цей процес були залучені народи з різних країн і регіонів. Зауважимо, що в останні десятиріччя поповнення населення США внаслідок міграції не припиняється.

Міграція громадян з інших країн в США створює певні проблеми як для країни загалом, так і для самих мігрантів (політичні, економічні, освітні). Зокрема, діти з родин мігрантів мають значно нижчі показники в навчанні у порівнянні з дітьми, які народилися в США, а їх батьки вже багато років проживають в цій країні. Про це свідчать спеціально проведені дослідження [1; 2] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин, мігрантів. Експеримент охопив 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів та їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1.Школярі – представники меншин виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні ровесники з домінуючої нації, і ця тенденція простежувалася як в початкових, так і старших класах.

2.Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси.

3.Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів.

Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися і створювати таким чином різноманітне середовище.

4.Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним фактором у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих.

5.Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі.

Дані дослідження були перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки співпадали.

Отже, існує декілька груп освітніх проблем для дітей із сімей мігрантів, які проживають в США

Перша група проблем – лінгвістична, яка полягає в незнанні або недостатньому знанні англійської мови, що породжує інші когнітивні проблеми учнів (труднощі у вивченні інших предметів), а також соціальні проблеми (труднощі спілкування).

На основі аналізу численних досліджень виявлено, що лінгвістичні проблеми учнів певним чином зв'язані з культурними традиціями в США стосовно іноземних мов, які слабо вивчаються в школах. Тому учні, які є носіями іншої мови, можуть сприймати англійську мову негативно, навчаючись в школі тільки на цій мові. Часто відмічається психологічна нестійкість учнів і, відповідно, когнітивні труднощі, оскільки основу знання предмета, який вивчається на англійській мові, складає розуміння цього предмета на рідній мові. Лінгвістичні проблеми породжують низьку самооцінку і мотивацію учнів до навчання. Це, в свою чергу, пов'язано з соціальними проблемами: низький статус батьків, недостатньо сприятливі матеріальні умови та ін. Важливе значення для успішної соціалізації дітей мігрантів мають сімейні традиції, освітні цінності родини.

Друга група проблем нерозривно зв'язана з першою. Це – психолого-педагогічні проблеми, властиві сучасній організації процесу навчання дітей мігрантів в американських школах.

Існує не зовсім правильна педагогічна установка, що учень, який в побуті задовільно розмовляє англійською мовою, може в школі навчатися в звичайному класі на загальних підставах. Це не завжди відповідає дійсності. Тому американські вчені пропонують запровадити в освітній процес обов'язковий моніторинг рівня когнітивного академічного володіння англійською мовою, організовувати навчання на принципах особистісно-орієнтованого і диференці-

йованого навчання. В організації навчання дітей мігрантів чітко простежується чітка орієнтація на врахування попереднього досвіду учнів.

Слід відзначити наявність певних труднощів в організації процесу шкільного навчання дітей мігрантів. Вони зв'язані з організацією вивчення державної англійської мови, з соціалізацією в шкільному співтоваристві, з організацією позашкільного часу учнів, з подоланням негативної суспільної думки стосовно мігрантів, побудовою індивідуальної освітньої траєкторії учнів мігрантів.

Зауважимо, що в американській школі є усталені традиції щодо організації навчання (відсутність в більшості шкіл чіткої класно-урочної системи, намірена поширена система «предметних груп»; слабі предметні зв'язки; відсутність цілеспрямованої професійної орієнтації на навчання у вищій школі).

Третя група проблем – це соціально-педагогічні проблеми (відхилення в поведінці, порушення у спілкуванні).

Для вирішення цих всіх проблем в США пропонується низка заходів. Зокрема, доведена продуктивність побудови блочних програм. Створені державні і громадські програми підготовки дітей мігрантів. Програми містять два блоки: перший блок – лінгвістичний (вивчення англійської мови і використання рідної мови дітей в шкільній освіті); другий блок – соціально-культурний (історія США, знайомство з регіональною культурою, соціально-побутова адаптація).

Дослідники рекомендують розвиток білінгвальної освіти, основний принцип якої полягає у двомовності, двокультурності навчання. Цей принцип заснований на тому, що всі учні школи (як мігранти, так і представники більшості) можуть навчатися за двомовними програмами. Це, до речі, підтримується адміністрацією. Програма, заснована на принципі двомовності, була розроблена Радою з Національної Освіти для початкової і середньої школи. Вона передбачає не тільки вивчення другої мови, але й навчання здатності спілкуватися, функціонувати в двох культурах.

Слід відзначити, що в США концепція конструктивного культурного плюралізму і мультикультурної освіти впливає на розвиток нових програм шкільної підготовки. Конструктивний культурний плюралізм ставить проблеми збереження представниками національних меншин власної культури і підвищення їх соціального статусу шляхом інтеграції в основну культуру країни. При цьому педагоги повинні діяти таким чином, щоб не змушувати учнів відмовлятися від власної культури, а також сприяти тому, щоб елементи культури етнічних меншин були відображені в основній культурі на рівні шкільних програм.

Таким чином, надзвичайно важливе значення у вирішенні освітніх проблем дітей мігрантів в США надається полікультурній освіті. Основою теорії полікультурної освіти (Дж. Бенкс, С. Ньюто, К. Слітер) є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів суспільства, незалежно від походження, кольору шкіри, релігії, мови.

Полікультурна освіта є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та

взаєморозуміння між представниками різних культур, вихованню в душі ненасильства й віротерпимості. Її мета – створення умов для інтелектуального, соціального та особистісного зростання всіх учнів, максимальне розкриття їх потенціалу, усунення упреждень, расизму і фанатизму, зміна освіти так, щоб учні з різних культурних, етнічних, расових, соціальних, статевих, вікових груп, а також люди, що мають різні відхилення від норми, мали рівні можливості для отримання освіти [3].

Аналіз досвіду шкільної освіти дітей мігрантів в США свідчить, що успішний освітній процес в інокультурному середовищі неможливий без лінгвістичної, соціально-педагогічної корекції і підтримки, педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика базується на вивченні особистісних і групових процесів адаптації до нового етнокультурного освітнього середовища. Культуровідповідне особистісно-орієнтоване середовище в школі є необхідною умовою зменшення і часткового подолання соціально-психологічної напруги, дискомфорту, стресових станів, в яких часто перебувають діти мігранти.

В процесі дослідження з'ясовано, що школи, де навчаються діти мігрантів, орієнтовані на полікультурну освіту, що передбачає: особливий психологічний клімат в школі: взаємодопомога, підтримка учнів з сімей мігрантів; систему соціальної, психологічно-педагогічної підтримки дітей мігрантів; двомовне навчання, при якому одна з мов – державна, інша – рідна мова учнів; спеціальні програми підготовки учнів з родин мігрантів до вступу у вищі навчальні заклади; полікультурну освіту вчителів і розвиток інновацій; організацію дозвілля на основі поваги до національних традицій і культурної ідентичності кожного з учнів; врахування соціального контексту родини, внутрішніх взаємовідносин.

Суттєву позитивну роль в освітньому процесі дітей мігрантів виконує адміністрація навчальних закладів, яка мобілізує колектив школи на виконання важливої місії – допомогти дітям мігрантів адаптуватися і стати успішними в соціумі. Зокрема, в багатьох штатах мають місце спроби вдосконалення методик вивчення англійської мови, яка не є рідною для дітей мігрантів, орієнтація їх на вивчення мови в процесі пізнання навколишньої дійсності і світу.

Виявлено, що вивчення англійської мови відбувається більш успішно при дотриманні таких організаційно-педагогічних вимог: адміністрація створює команду педагогів для роботи з дітьми мігрантів, залучає до співпраці батьків, які працюють в тісному контакті з школою; проводяться семінари для вчителів, де вони оволодівають необхідними знаннями, вміннями і навичками для продуктивного навчання дітей мігрантів; розробляються і впроваджуються різні програми, які сприяють адаптації дітей; встановлюється індивідуальний для кожного учня рівень досягнень з урахуванням його можливостей; підтримується зв'язок між рідною мовою і англійською, наголос робиться на цінності обох мов.

Соціально-педагогічні проблеми дітей мігрантів також вирішуються шляхом створення спеціальних центрів дозвілля і різних освітніх установ і закладів для дітей мігрантів, які допомагають їм в адаптації до культури і мови країни і одночасно збереженні рідних культурних традицій.

Висновки. Отже, сьогодні в США створюються необхідні умови для розвитку полікультурної освіти і забезпечення освітніх прав всіх громадян, незалежно від їх національної приналежності.

Список використаної літератури

1. Colman A.M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / A.M.Colman. – Oxford e.a.: Bergman Press, 1982. – XII. – 301 p.
2. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. – New York: Teachers College Press, 1999. – 137 p.
3. Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society / J.Banks. – New York: Teachers College Press, 1995. – 212 p.

Рецензент: докт. пед. наук, проф. Козубовська І.В.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Мигалина Зоряна

аспірант кафедри общей педагогике и педагогике высшей школы
Государственное высшее учебное заведение
«Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В США

В статье рассматриваются вопросы решения образовательных проблем детей мигрантов в США: лингвистические, психолого-педагогические, социально-педагогические. Подчёркивается значение поликультурного образования в решении проблем обучения детей этнических меньшинств, мигрантов, которое является компонентом общего образования и направлено на лучшее понимание других культур, формирование позитивных взаимоотношений между представителями разных культур.

Ключевые слова: культурное разнообразие, дети мигрантов, поликультурное образование, США.

Myhalyna Zoryana

Post-graduate Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

MULTICULTURAL EDUCATION OF CHILDREN OF MIGRANTS IN THE USA

The USA differs from average multicultural nations in a range of peculiarities, one of which is the fact that cultural interaction was not within an individual ethnos, but within immigrants – descendants of different countries, representatives of various cultures. On the territory of the country there live national minorities and as a result of constant mass immigration new ethno-cultural groups are formed. The most modern response to the cultural diversity at the end of the 20th century in the USA became the policy of multiculturalism. In the USA cultural pluralism is understood as the availability and recognition of free existence and development of different ethnic cultures, being a part of a single national community. The aim of multiculturalism is to create an open society, in which the representatives of all groups (social, cultural, ethnic) have possibilities of self-development, self-actualization with the preservation of unique cultural origin. Multiculturalism is considered to be a democratic policy of solving the problem of cultural and social diversity in the society, which includes educational, linguistic, economic and social components and has specific mechanisms of embodiment. Educational component is represented by multicultural education. Multicultural education in America has a status of the state educational policy and it is set forth at the legislative level.

Key words: cultural diversity, migrant children, multicultural education, the USA.

УДК 378:373.091.12.011.3-051:796

Мосейчук Юрій Юрійович

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОЕКЦІЇ У ДОСЛІДЖЕННІ ПОТЕНЦІАЛУ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ДЛЯ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті зосереджено увагу на необхідності формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я під час навчання у вищих навчальних закладах. Проаналізовано зміст двох вищезгаданих наукових дефініцій «культура» та «здоров'я» для розуміння сутності «культури здоров'я». Обґрунтовано потенціал культури здоров'я для успішного становлення учителя фізичної культури як кваліфікованого фахівця.

Ключові слова: культура, здоров'я, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури, професійна підготовка.

Вступ. Важливим компонентом гуманізації системи вищої освіти є формування у студентів стійкого інтересу до зміцнення власного здоров'я, право вибору мети, засобів та методів його корекції із врахуванням власних потреб і мотивацій, а не авторитетний диктат викладача або замовлення соціуму. Підтримуємо Л. Ващенко [1] у тому, що перед освітніми установами усіх рівнів акредитації стоять важливі соціально-педагогічні завдання з формування всебічно розвинутої особистості, яка усвідомлено ставиться до свого здоров'я та володіє високим рівнем культури здоров'я.

Тобто, ще під час навчання у ВНЗ майбутній учитель повинен мати сформований високий рівень культури здоров'я, щоб мати змогу кваліфіковано та професійно допомагати у цих питаннях своїм учням. Ця теза, в найбільшій степені стосується саме майбутніх учителів, які займатимуться фізичним вихованням учнів – учителів фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині у психологічній науці культура здоров'я розглядається українськими науковцями в тісному зв'язку з особистісним становленням майбутнього фахівця (В. Давигора, О. Гнатюк, І. Коцан, О. Толстограєва та ін.). У педагогічній площині вирішенню проблеми сприяють положення про: теоретико-методичні засади педагогіки здоров'я особистості (П. Гусак, І. Олендер, А. Олійник, М. Смірнов та ін.); зв'язок між здоров'ям і освітою (О. Глузман, О. Завальнюк, В. Козігон, В. Скороход та ін.); потенціал здоров'язбережувальних та здоров'язміцнювальних технологій (Б. Долинський, О. Міхеєнко, Г. Мешко, Ю. Палічук, Л. Романишина та ін.). Однак, проблема культури здоров'я та процес її цілеспрямованого й системного формування у майбутніх учителів фізичної культури в у процесі неперервної професійної освіти залишається ще маловивченою. Вважаємо, що першим кроком на шляху її розв'язання є ґрунтовний аналіз наукової дефініції «культури здоров'я» та основи дослідження головних її структурних складових «культури» та «здоров'я».

Мета статті – проаналізувати сутність культури здоров'я з методологічної позиції у контексті її потенціалу для успішної реалізації професійної діяльності майбутніми учителями фізичної культури.

Виклад основного матеріалу Основоположною тезою нашого наукового пошуку є теза про те, що «проблема здоров'я невід'ємна від проблеми людини і залежить від розвитку людської культури» [2]. Тобто, культура особистості передбачає її освіченість щодо власного здоров'я та його збереження. А тому,

© Мосейчук Ю.Ю.

дослідження сутності культури, як наукової категорії розглядаємо необхідною умовою для глибокого розуміння культури здоров'я. Констатуємо, що особистість живе в культурному просторі та складає з ним єдину цілісність. Зміни в освітньому процесі на основі європейських підходів, які базуються на підвищенні вимог до культурного рівня випускників, сприяють ліквідації відстані між вищою освітою та культурою.

Наявність неперервного діалектичного зв'язку культури й освіти доводить у своїй публікації В. Журавський [3]. Так, автор переконливо доводить, що «освіта виступає невід'ємною частиною суспільного розвитку. У сучасному соціумі, якому властиві глобалізація та інформатизація усіх сфер життя, роль і вплив освіти та суміжних з нею інститутів духовної культури безперервно зростає» [3, с. 13].

Зазначимо, що у наукових колах існує понад 300 різноманітних та навіть протилежних трактувань наукової дефініції «культура», а саме: зміст спільного буття людей; світ синтетичних, створених людьми явищ; предметний світ матеріальних речей; зразки людського спілкування; різноманітні технології, завдяки яким відбуваються соціальні взаємодії. Встановлено, що наукова дефініція «культура», будучи одним з ключових понять сучасної наукової думки, використовується в філософії, соціології, психології для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють в собі суспільні ідеали.

У нашому баченні педагогічні погляди найбільш узагальнені у педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка [4], де зазначено, що – «це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань, або діяльності» [4, с. 182].

Досліджуючи роль фізичного виховання у загальнокультурному контексті, О. Ливацький доводить, що культура «повинна інтегруватися в суті самої особи студента, котрий функціонує в культурному середовищі як конкретний носій культурних цінностей, поєднуючи в собі загальне, властиве культурі в цілому і особисте, привнесене в культуру на основі індивідуального життєвого досвіду, рівня знань, світогляду, тощо» [5, с. 260]. Тобто студент у процесі розвитку в стінах ВНЗ, перш за все, засвоює культуру, виступаючи об'єктом її впливу.

Культура відображає два зрізи суспільної реальності: 1) Структурно-функціональний (або динаміко-статичний), який дає можливість відкрити структурний та функціональний аспекти культури, харак-

теризує її склад, внутрішню будову, функціональне виникнення, розвиток та взаємодіяльність елементів культури між собою та із іншими соціальними явищами, насамперед моральною, політичною та іншими культурами; 2) Аксеологічний (або ціннісний) розкриває систему цінностей суспільства, тобто все те, що відноситься до культурного прогресу; кожне суспільство виробляє свою модель загальної культури.

Загальна культура особистості характеризує ступінь засвоєння та використання ними норм культурного життя в країні. У нашому баченні культура зберігає єдність нації, держави та суспільства, виникає на основі задоволення прагнення утверджувати цінності. На думку І. Беґа, «духовно зріла особистість, репрезентуючи загально родові духовні надбання, долає суперечність, що може виникнути між індивідуальними й загальнолюдськими ціннісними контекстами» [6, с. 11]. Культура абстрагується через спосіб діяльності, який відрізняє прояв людської активності. Таким чином, культура виступає як механізм, створений для наслідування та передачі соціальних надбань від одного покоління до іншого. Іншими словами – культура – це конкретна історична сукупність процесуальних норм, які характеризують рівень та спрямованість усієї діяльності особистості.

У процесі дослідження встановлено, що науковий термін «культура» є інтегративним, багатогранним і міждисциплінарним, тому проведення аналізу його універсального змісту є доволі складно. Зокрема, цей термін найчастіше ідентифікують з духовною активністю людей. У загальному сенсі культура – це все, що створено людиною і суспільством, всі процеси і результати їхньої духовної та матеріальної діяльності. З позицій нашого дослідження термін «культура» будемо розглядати в єдності двох складових: соціальної (культура як спосіб забезпечення, організації та вдосконалення життєдіяльності особистості) і особистісної (певна ступінь освіченості суб'єкта). А тому збереження і зміцнення здоров'я знаходяться в прямій залежності від рівня загальної культури.

Отже, культуру доцільно трактувати як загальнолюдську цінність, що сприяє формуванню гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Пізнаючи культуру, студенти мають змогу пізнавати майбутню професійну реальність, а також самих себе та власне буття як особистості, так і як майбутнього професіонала. Звертаючись до культурних цінностей, вони мають змогу не тільки розуміти культуру, але й визначати мотиви своєї професійної діяльності на основі законів досконалості та краси. Отже, чільне місце у культурі посідає професійна культура.

Професійна культура, як спосіб реалізації активності суб'єкта професійної діяльності характеризується свободою, адже вона не жорстко запрограмована. Тобто це цілеспрямований, свідомий та вільно орієнтований процес, що передбачає самостійний вибір засобів втілення професійної діяльності. Поза всяким сумнівом, що професійна культура вдосконалюється в певних умовах, за наявності конкретних передумов, особливо матеріальних можливостей, наданих уже досягнутим рівнем розвитку культури. Професійна культура майбутнього педагога має бути надзвичайно високою, адже на нього буде покладено обов'язок виховувати майбутнє покоління українців.

Виходячи з наведених вище аргументів, вважаємо, що професійна культура майбутнього учителя має базуватися на концепції творчої діяльності та відкривати шляхи для активної діяльності по формуванню творчої особи своїх вихованців. Так А. Ашеров довів, що професійна культура «передбачає

гармонійний розвиток як проектних знань, умінь та навичок роботи в професійній сфері, так і професійно важливі якості, які характеризують особистісні якості людини незалежно від фаху» [7, с. 127]. Підсумовуючи наведені вище аргументи зазначимо, що під професійною культурою майбутнього педагога будемо розуміти рівень його освіченості, вихованості, а також рівень оволодіння певною галуззю професійних знань.

Наведемо позиції фахівців фізичного виховання стосовно сутності наукової дефініції «здоров'я». Так здоров'я є складним динамічним процесом, який тісно пов'язаний зі способом життя людини, який, у свою чергу, залежить здебільшого від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей її психіки, стану здоров'я і функціональних можливостей організму. Підтвердження такої позиції було знайдено у публікації Д. Давиденка [8], який доводить, що як найважливіший базовий компонент формування загальної культури студентів, фізична культура своїми формами і методами покликана сприяти гармонізації тілесного і духовного в особистості і сприяти формуванню культури здоров'я [8, с. 65]. Отже, здоров'я, як цілісна характеристика стану людини, включає в себе не тільки сукупність характеристик і ознак індивідуального, соматичного чи психічного здоров'я індивіда, а й інтегрує соціально-економічні риси, характерні для конкретного суспільства. Визначальним у нашому дослідженні є той факт, що учитель фізичної культури для ефективної реалізації своєї професійної діяльності має мати високий рівень культури здоров'я.

Наголосимо на тому, що незаперечним фактом є те, що здоров'я обумовлює кількість та якість трудового потенціалу країни та визначає гармонію соціуму. Здоров'я розглядається найвагомішою умовою самореалізації кожного члена суспільства. Виходячи з цього, стан здоров'я детермінує як фізичну та інтелектуальну активність, так і оптимальну працездатність, повноцінне суспільне життя, стає безпосередньою реалізацією потреб та інтересів. Стан здоров'я особистості є інтегративний результат впливу на організм людини різних факторів: генетичної складової, зовнішнього середовища, соціального фактору, індивідуальної життєвої стратегії.

На основі більш ґрунтовного аналізу педагогічних напрацювань О. Глузман, О. Завальнюк, В. Козігон, В. Сагуйченко ми прийшли до усвідомлення того, що культура здоров'я виступає невід'ємною складовою загальної культури особистості, охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, детермінує ступінь залежності здоров'я особистості від стратегії вибудовування її відносин з оточуючим світом та з самою собою. Тобто, з педагогічної точки зору культура здоров'я виступає інтегральною якісною характеристикою особистості, що поєднує соціальний, духовний, психічний, фізичний компоненти та створює відчуття внутрішньої гармонії, благополуччя й загального задоволення життям.

На основі проведеного семантичного аналізу поглядів філософів, медиків, психологів, педагогів, фахівців з фізичного виховання, можемо узагальнити, що культура здоров'я виступає невід'ємною складовою загальної культури, що охоплює ставлення студентів самих до себе на основі сформованих знань та умінь щодо оптимального вибору інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, детермінує ступінь залежності здоров'я особистості від стратегії вибудовування її відносин з оточуючим світом

та з самою собою. Культура здоров'я має базуватися на цілісній системі ціннісно-смыслових установок, емоційно-вольового досвіду та бути спрямована на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення індивідуального здоров'я, необхідного для продуктивного довголіття людини. Отже, культуру здоров'я можна розглядати як особистісну якість, що базується на внутрішній і зовнішній активності людини. Це не лише знання людини про свій внутрішній (фізичний, фізіологічний, духовний) світ, а й усвідомлення свого морального обличчя, своєї оцінки зовнішнього світу та інших людей, свого місця в природі й соціумі. Узагальнено можна представити наступне авторське трактування: культура здоров'я – це система світоглядних настанов, переконань, життєвих цінностей та установок, основою яких є ґрунтовні знання та сформовані практичні уміння і навички про здоров'я, які зумовлюють свідоме й відповідальне ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих, формує динамічний стереотип здоров'язбережувальної свідомості, формує активну поведінку, яка спрямована на збереження і зміцнення здоров'я. У педагогічному ракурсі культура здоров'я передбачає розробку нових педагогічних підходів до проектування цілісної педагогічної системи, яка охоплює позитивну мотиваційну сферу майбутніх фахівців.

Встановлено, що під час навчання у ВНЗ в студентів необхідно формувати когнітивну складову, що характеризується ґрунтовним обсягом теоретичних знань в сфері організації здорового способу життя та розвивати конативну складову, яка охоплює практичні вміння застосовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності. Слід зазначити, що фахівці з фізичної культури, надаючи перевагу в практиці оздоровлення фізичним вправам, визначають культуру здоров'я як складову фізичної культури [10]. Погоджуємося з тим, що фізичні вправи мають надзвичайно потужний і широкий спектр оздоровчої дії, саме тому проблему здоров'я, доволі часто, пов'язують з фізичною культурою, фізичним вихованням, а вчителя фізичної культури в школі ототожують з «учителем здоров'я».

На наше глибоке переконання, існує певна тактична помилка, яка формує хибну думку стосовно того, що шлях досягнення високого рівня культури здоров'я полягає лише у застосуванні засобів фізичної культури. Звичайно, що не доцільно заперечувати

той факт, що рухова активність виступає дуже вагомим чинником культури здоров'я, однак спроби виокремити його як домінуючий фактор забезпечення здоров'я призводять до того, що фактично ігноруються інші чинники та складові здоров'я і, відповідно, засоби оздоровлення, які є не менш важливими.

Отже, культура здоров'я – поняття значно ширше, ніж фізична культура, яка є однією зі складових культури здоров'я. Конкретизуючи уявлення про культуру здоров'я, виокремлюємо у змісті такі найважливіші складові, як: культура харчування, культура ендоекології, культура психоемоційної активності, фізична культура, фізіологічна, інтелектуальна, соціально-комунікативна, сексуальна культура, а також культура моральності й духовності. Високий рівень сформованості культури здоров'я розглядаємо у якості необхідної умови для залучення особистості до процесу творення власного життя (життєтворчості). Здоровий спосіб життя має тісний зв'язок з процесом саморозвитку майбутнього фахівця себе у фізичному, психоемоційному, інтелектуальному, соціальному, моральному, духовному, природно-синергетичному вимірах протягом всього життя.

Висновки. Культура є головним фактором, що визначає динаміку розвитку українського суспільства, а тому викладачам необхідно здійснити комплекс інноваційних змін в освітньому процесі професійної підготовки студентів, що призведе до підвищення як загальної, так і професійної культури. Сьогодні саме загальна та професійна культура виступають головними чинниками у процесі професійного та особистісного самоствердження особистості. Саме через культуру майбутній педагог може усвідомлено обрати власний образ та стиль діяльності. За нинішніх умов здоров'я людини давно вже вийшло за межі компетенції медицини, а тому, значною мірою, залежить від способу життя людини, що, своєю чергою, визначається сформованістю культури здоров'я, яка передбачає опанування на особистісному рівні концепцією здоров'я у культурному розумінні.

З огляду на наведені аргументи, нині від педагогічної науки очікується розробка теоретичних та методичних основ становлення майбутніх учителів фізичної культури, у яких має бути сформований високий рівень загальної та професійної культури ще під час навчання у ВНЗ, що дозволить їм оволодіти на належному рівні культури здоров'я.

Список використаної літератури

1. Ващенко Л.С. Основи здоров'я: Кн. для вчит. / Л.С.Ващенко. – К.: Генеза, 2005. – 240 с.
2. Петрик О.І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: [курс лекцій] / О.І.Петрик. – Л.: Світ, 1993. – 120 с.
3. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В.С.Журавський. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 268 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Ливацький О.В. Особливості та роль фізичного виховання у контексті національно-патріотичного виховання студентської молоді / О.В.Ливацький // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина I – С.259–264.
6. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997 – С.8–11.
7. Ашерів А.Т. Професійно важливі якості фахівців як складова його проектної культури / А.Т.Ашерів, В.В.Шеховцева, Ю.М.Полякова // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – Київ, 2010. – №2 (29). – С.127–131.
8. Давиденко Д. Физическая культура и культура здоровья студентов / Д.Давиденко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. – №2. – С.65–69.
9. Іонова О.М. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема / О.М.Іонова, Ю.С.Лукьянова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: монографія за ред. С.С.Єрмакова. – Харків: ХДАДМ, 2009. – XXIII – №1. – С.69–72.
10. Гладошук О.Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / О.Г.Гладошук. – К., 2008. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2017 р.
Стаття прийнята до друку 06.10.2017 р.

Мосейчук Юрій

кандидат наук по фізическому вихованню і спорту, доцент
заведуючий кафедрою фізическої культури і основ здоров'я Черновицький національний університет
імені Юрія Федьковича
г. Чернівці, Україна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА
КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье сосредоточено внимание на необходимости формирования у будущих учителей физической культуры высокого уровня культуры здоровья во время обучения в высших учебных заведениях. Проанализировано содержание двух исходных научных дефиниций «культура» и «здоровье» для понимания сущности «культуры здоровья». Обоснованно потенциал культуры здоровья для успешного становления учителя физической культуры как квалифицированного специалиста.

Ключевые слова: культура, здоровье, культура здоровья, будущие учителя физической культуры, профессиональная подготовка.

Moseychuk Yuriy

PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor
Head of the Department of Physical Education and Health Basics
Chernivtsi Yuri Fedkovich National University, Chernivtsi, Ukraine

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROJECTIONS IN THE INVESTIGATION OF THE
POTENTIAL OF HEALTH CULTURE FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL
ACTIVITY BY FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION**

Higher educational institutions have important socio-pedagogical tasks for the formation of a fully developed person who relates consciously to his health and has a high level of health culture. It was established that the problem of health is inseparable from the development of culture. Therefore, the study of the essence and content of culture as a scientific category is considered as a prerequisite for a deep understanding of the culture of health. The scientific definition of «culture» is used in philosophy, sociology, and psychology. In pedagogical literature, culture is regarded as a sphere of the spiritual life of society, which covers the system of education, spiritual creativity, as well as the level of education of people. The personality culture characterizes the degree of assimilation and use of the norms of cultural life in the country and reflects two sections of social reality: 1) structural and functional; 2) axiological. By learning the culture, students are able to learn the future professional reality, as well as themselves and their own being. Addressing to the culture they can identify the motives of their professional activities on the basis of the laws of perfection and beauty. Professional culture is purposeful, conscious process, which involves the independent choice of means of the implementation of professional activities. The professional culture of the future teacher should be extremely high, because he has to educate the future generation of Ukrainians.

Key words: health culture, future teachers of physical education, professional training.

УДК 378.011.3:004.4

Мосіюк Олександр Олександрович

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри прикладної математики та інформатики

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ GIT У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

В статті розкривається питання використання системи контролю версій Git у навчальному процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Обґрунтовується необхідність залучення відповідного програмного забезпечення для виконання лабораторних робіт з предметів, пов'язаних із вивченням програмування, алгоритмізації, штучного інтелекту. На прикладі дисципліни «Web-технології та web-дизайн» описується переваги розв'язання студентами прикладних завдань (зокрема написання програмного коду) із використанням технології Git та ресурсу GitHub.com.

Ключові слова. Web-програмування, процес підготовки майбутніх учителів інформатики, система контролю версіями, Git, Internet ресурсу GitHub.com.

Вступ. В умовах радикальних суспільних, соціально-економічних та наукових трансформацій професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики є складним та багатограним процесом, який вимагає постійної адаптації до реалій сьогодення. Це зумовлено тим, що розвиток інформаційно-комунікаційних технологій посприяв розробці та впровадженню нових засобів для створення навчального контенту. Набувають популярності дистанційна та змішана форми організації навчання. Як наслідок, кардинальним питанням сьогодення є необхідність у переописуванні ролі вчителя-інформатика.

Прийняття нової редакції Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року серед пріоритетних компетенцій, які повинні забезпечити всебічний розвиток особистості, виділяють інноваційність та інформаційно-комп'ютерну грамотність [2]. А отже врахування цього факту накладає додаткові вимоги на фахову підготовку педагога-інформатика та підтверджує зацікавленість суспільства у підготовці інформаційно грамотних фахівців. Як результат, серед важливих і перспективних напрямів пошуків науковців доречно виділити питання залучення хмарних сервісів для організації навчальної діяльності; напрацювання дидактичного та методичного забезпечення шкільних курсів із інформатики; обґрунтування педагогічних вимог для фахової розробки спеціалізованого програмного забезпечення; фундаментальна підготовка майбутнього вчителя інформатики, особливо із програмування тощо.

Зупинимося докладніше на останньому. Вміння програмувати є важливою складовою професійної підготовки педагога-інформатика. При чому знання фахівця не повинні прив'язуватися до певної мови програмування (C++, C#, Java, Python, JavaScript, Php). Необхідно розуміти сутність та ключові принципи створення алгоритмів, працювати із різними концепціями програмування (процедурне, функціональне, об'єктно-орієнтоване, програмування штучного інтелекту). Застосовувати сучасні інтегровані середовища розробки програмного забезпечення та пояснювати особливості їх використання для різних операційних систем.

Останнім часом важливим є розуміння процесу написання програми командою програмістів, оскільки складність комп'ютерного забезпечення постійно зростає. Тож робота в колективі є необхідним умінням кожного фахівця. Як наслідок знання Git є обов'язковим, незалежно від спеціалізації програміста. Але це програмне забезпечення має також значні перспективи використання у процесі підготовки май-

бутнього вчителя інформатики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя розкриваються у працях А.Алексюка, Г.Васяновича, Н.Кузьміної, Н.Ничкало, В.Рибалка, С.Вітвицької, О.Дубасенюк, Р.Гуревич, І.Зязюна та інших. Специфіка підготовки майбутнього вчителя інформатики висвітлюється у роботах В.Бикова, М.Жалдака, Н.Морзе, Ю.Рамського, С.Семірікова, О.Спіріна, Ю.Триуса. Питання, пов'язані із методикою вивчення мов програмування, розкривають Т.Вакалюк, Л.Гришко, Ф.Ільєсова, С.Жуковський, О.Кривонос, В.Лапінський, Л.Меджитова, В.Михайлевич, М.Павленко, П.Пех, З.Сайдометова, А.Стрюк, П.Шевчук, О.Ящик та інші. В той же час особливостям використання спеціалізованого програмного забезпечення, призначеного для супроводження процесу розробки програмного забезпечення, не достатньо представлено у сучасній українській науковій та методичній літературі. Серед науковців лише В.Гриценко розглядає застосування систем керування версіями Git для організації командної роботи студентів у процесі виконання дипломного проекту [1].

Таким чином **метою статті** є розкриття переваг використання технології Git у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. На даний час Git (система керування версіями) є надзвичайно поширеною технологією у середовищі спеціалістів, які займаються створенням програмного забезпечення різного призначення. Фактично знання цієї технології є важливою умовою при проходженні співбесіди для влаштування на посаду програміста будь-якої компанії. В той же час зауважимо, що система керування версіями Git має значні можливості для використання її в навчальному процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Отже розглянемо докладніше сутність спеціалізованого програмного забезпечення.

Загалом Git – це розподілена система керування версіями файлів, що зберігає зміни в одному або декількох файлах так, щоб потім, за потреби, можна було відновити відповідні старі версії [1, с.251]. Даний проект створив Лінус Торвальдс для керування розробкою ядра Linux. Сама ж програма є вільнопоширюваною та розповсюджується у відповідності із ліцензією GNU GPL v 2 [3]. Серед проектів, які використовують цю технологію варто відзначити розробку мобільної операційної системи Android, ядро Linux, вільнопоширюваний офісний пакет Libre Office, реляційна база даних PostgreSQL та багато іншого програмного забезпечення, яке створюється за допомогою таких мов програмування як

C++, C#, Java, Python, Php, JavaScript, Ruby тощо.

Серед важливих напрямів застосування Git у навчальному процесі варто виділити проектну діяльність груп студентів (зокрема робота над курсовими та дипломними роботами). Така організація навчання має значні переваги над традиційними формами. Працюючи над проектом студенти вчаться правильно розподіляти обов'язки, адмініструвати етапи розробки програмного забезпечення, комунікувати між собою та викладачами, поважати думки колег. Ґрунтовно описують особливості використання Git під час виконання дипломних проектів В.Гриценко та О.Подольян [1]. Проте наголосимо на особливості, про яку не варто забувати. Команда студентів, які розробляють комп'ютерну програму, повинна вже вміти працювати із зазначеною технологією або ж розуміти основні концепції роботи, щоб швидко увійти в процес, а не зосереджуватися на вивченні особливостей відповідного програмного забезпечення.

Проте не слід обмежувати застосування системи керування версіями тільки рамками проектів дипломних чи курсових робіт. Git можна якісно використовувати і при проведенні лабораторних робіт із предметів, пов'язаних із написанням програмного коду та алгоритмізацією. Це дозволить окрім знань майбутнім педагогам-інформатикам засвоїти культуру написання коду; вчитися роботі в колективі та використанню систем контролю версій. Тому надзвичайно важливо, щоб студенти при виконанні лабораторних робіт користувалися Git та Internet сервісом GitHub.com.

Розглянемо приклад використання зазначених засобів у процесі вивчення дисципліни «Web-технології та web-дизайн». Предмет є важливою складовою підготовки майбутніх учителів інформатики і розкриває сутність розробки сучасних Internet сервісів. Його метою є ознайомлення студентів із базовими технологіями створення Internet-сайтів та верстки Web-сторінок; вивчення мови розмітки HTML, каскадних таблиць стилів CSS, мови програмування JavaScript. Курс складається із лекційної та практичної частин. На лекціях важливо щоб викладач подавав приклад застосування технології Git, зокрема демонструвати приклади коду за допомогою ресурсу GitHub.com.

Використання Git на практиці слід розпочати на першій лабораторній роботі дисципліни. Дуже важливо щоб студенти зрозуміли сутність технології. Для цього необхідно щоб вони зареєструвалися на порталі GitHub.com та засвоїли ключові команди командного рядка GitBash. У процесі виконання першої лабораторної роботи майбутні вчителі інформатики мають навчитися створювати репозиторії на їх персональному акаунті порталу GitHub.com; організовувати структуру проекту; коментувати зміни у

проекті за допомогою Git; синхронізувати локальний репозиторій із репозиторієм, розміщеним на GitHub.com; створювати різні гілки розробки проекту тощо. Це дозволить зрозуміти студентам важливість технології і користуватися нею, адже подальша їх робота буде базуватися саме на використанні Git у процесі оформлення та здачі всіх завдань.

При такій організації роботи всі розробки розміщуватимуться у хмарному сховищі, де буде фіксуватися час і зміни у файлах лабораторного проекту, які вноситимуться у процесі виконання завдань. Під кожну роботу студент створює новий репозиторій. При цьому інформація дублюється як на локальному комп'ютері так і у мережі, а отже дані будуть збережені, незважаючи на втрату носія інформації або ж його фізичного пошкодження. Для викладача сервіс GitHub.com надає можливість переглядати код лабораторного проекту, спостерігати за процесом розробки та його етапами, а отже бачити і типові помилки, які допускають студенти і вказувати на них. І студент, і викладач не прив'язуються жорстко до часових проміжків занять. Виконання роботи та її перевірка можлива у зручний для них час. Для здачі роботи студенти можуть на електронну пошту надіслати викладачу URL посилання на відповідний репозиторій, де міститься програмний код. Під час перевірки викладач вносить зауваження до кожного блоку коду, вказує на помилки, відзначає нестандартні рішення. Фактично, виконуючи лабораторну роботу, майбутні педагоги-інформатики працюють над маленькими власними проектами. А відкритість та простота взаємодії між викладачем та студентом (у цьому випадку вони відходять від типових ролей вчителя і того хто навчається та перетворюються на партнерів у певному проекті) сприяє демократизації навчального процесу. Але найголовніше є те, що студенти одразу вчаться працювати в команді із сучасними технологіями розробки програмного забезпечення (системою контролю версій Git) і організовувати роботу над проектом, удосконалюють культуру написання коду. По суті навчання наближається до практичної діяльності.

Висновки. Підводячи підсумки зауважимо, що система керування версіями Git та сервіс GitHub.com є провідними технологіями, якими постійно користуються у практичній діяльності фахівці із розробки програмного забезпечення. Отримані знання та навички дозволять майбутнім фахівцям швидше проходити адаптацію до роботи в колективі, бути конкурентоспроможними в умовах сучасного ринку праці. Серед подальших перспектив дослідження варто виокремити напрями пов'язані із напрацюванням педагогічних технологій та методик використання вказаного прикладного програмного забезпечення у навчальному процесі фахівців із програмної інженерії.

Список використаної літератури

1. Гриценко В.Г. Використання системи управління версіями Git для організації командної роботи над IT проектом / В.Г.Гриценко, О.М.Подольян // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Том 39. – № 1. – С.250-262.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної ради України. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
3. A short history of Git [Електронний ресурс]. – URL: <https://git-scm.com/book/en/v2/Getting-Started-A-Short-History-of-Git>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Моснюк Александр

кандидат педагогических наук

старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко

г.Житомир, Украина

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ GIT В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

В статье раскрывается вопрос использования системы контроля версий Git в учебном процессе подготовки будущих учителей информатики. Обосновывается необходимость привлечения соответствующего программного обеспечения для выполнения лабораторных работ по предметам, связанных с изучением программирования, алгоритмизации, искусственного интеллекта. На примере дисциплины «Web-технологии и web-дизайн» описывается преимущества решения студентами прикладных задач (в частности написание программного кода) с использованием технологии Git и ресурса GitHub.com.

Ключевые слова. Web-программирование, процесс подготовки будущих учителей информатики, система контроля версий, Git, Internet ресурс GitHub.com.

Mosiyuk Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences

Department of Applied Mathematics and Computer Science

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

ADVANTAGES OF USING GIT APPLICATION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS

The article describes training issues of future informatics teachers. In conclusion, the author notes that the version control system like Git and Github.com are the leading technologies that are constantly used in practice by software development specialists. He also points out that the received knowledges and skills help future professionals quickly adapt for work in the real team and be competitive in labor market nowadays. Further researches are associated with the development of pedagogical technologies and methods of the using the proposed software in the learning process.

In the main part of the article, the author explains Git technology and the importance of using it for team software development. He also describes the famous projects that are created using Git. The article opens points which the using of Git is so effective in studying, if this program uses for organize the team work of students for the execution of coursework and diploma projects. The author points out that the use of the version control system Git will also have positive results of the implementation technology if it is used by students for laboratory tasks on programming. To confirm this opinion, he gives an example of a discipline, which used in studying with Git technology. The author describes the benefits of using the program Git and the Internet resource of Gitgub repositories for students and teachers. He notes that the application of this technology can approach the learning process closer to the real practical work of programmers in the team.

Key words: Web-programming, the process of training future informatics teachers, version control system, Git, Internet resource GitHub.com.

УДК 378 +347.918

Нагорна Ольга Олександрівна
кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри мовознавства

Хмельницький університет управління та права, м.Хмельницький, Україна

ПОСТУП ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ПІДГОТОВКИ АРБІТРАЖНИХ ЮРИСТІВ У РОЗРІЗІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОГО АРБІТРАЖУ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У статті вивчається, описується та узагальнюється поступ професійної освіти та підготовки арбітражних юристів у розрізі історичного розвитку міжнародного арбітражу в зарубіжних країнах. Прослідковуючи генезу міжнародного арбітражу, автор приходить до висновку, що попит на висококваліфікованих спеціалістів – арбітражних юристів продовжує невпинно зростати. Функціонування магістерських програм за спеціальністю «Міжнародний арбітраж» / «Альтернативні способи вирішення спорів» в провідних юридичних ВНЗ світу забезпечує потребу у таких фахівцях.

Ключові слова: міжнародний арбітраж, професійна підготовка, арбітражний юрист, магістерська програма.

Вступ. Арбітражний спосіб розв'язання спорів існував у своєму зародковому стані ще в стародавньому суспільстві [с. 156]. Деякі західні країни мають досить стійкі традиції у сфері комерційного арбітражу. Зокрема, в одному з провінційних кодексів Швеції, складених ще в XIV столітті, зустрічаються статутні положення, що визнають арбітраж як засіб вирішення спорів [5]. В умовах сьогодення, незважаючи на глобалізаційні процеси, є ще чимало проблем, які потребують вирішення, серед яких залишається відкритим питання поступу професійної освіти та підготовки арбітражних юристів в розрізі історичного розвитку міжнародного арбітражу.

Аналіз досліджень і публікацій. Чимало науковців досліджували історичні аспекти становлення міжнародного арбітражу (Ф.Емерсон, М.Ентін, О.Єрмакова, Б.Карабельніков, Ф.Кожевникова, С.Лазарев, М.Михайловський, Г.Шинкарецька та інші), проте важливе питання ретроспективного аналізу професійної підготовки фахівців цієї галузі розглядається лише побіжно.

Метою дослідження є вивчення, опис та узагальнення поступу професійної освіти та підготовки арбітражних юристів у розрізі історичного розвитку міжнародного арбітражу в зарубіжних країнах.

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії арбітраж з'явився на основі місцевих судів як альтернатива королівським судам в епоху Середньовіччя. Ці суди були створені у відповідь на вимогу торговців щодо альтернативної системи вирішення комерційних справ, оскільки система королівського суду була повільною, малоефективною у вирішенні торговельних спорів і не була доступною сторонам, які проживали за межами Великої Британії. На той час вже були очевидними переваги цього способу врегулювання конфліктів, зокрема – швидке правосуддя, незалежність від державних судів, уникнення суворих формальностей та вільність у виборі суддів. У Великій Британії арбітраж був офіційно визнаним Арбітражним актом ще у 1698 році [5].

Однак, слід зазначити, що на ранніх етапах свого розвитку відчувалося вороже ставлення до арбітражу з боку державних судів, які вважали, що правосуддя не може здійснюватись приватною ініціативою. Крім того, застосування на території держави законів, які були прийняті за її межами, а також виконання рішень, ухвалених іноземними судами, завжди викликало супротив зі сторони влади. Так, через відсутність будь-яких організованих арбітражних меха-

нізмів або встановлених арбітражних правил вирішувати суперечки було простіше у судах [6, р.157].

У Європі в XVIII-XIX ст. настав новий «усвідомлений» етап формування міжнародного комерційного арбітражу, який розглядав суперечки між суб'єктами різних держав європейських країн. На думку багатьох фахівців, розвиток сучасного міжнародного арбітражу розпочався з «Договору Джея» – Договору про дружбу, торгівлю і мореплавання між Великобританією і Сполученими Штатами Америки, який був підписаним 19 листопада 1794 р [7].

Цей етап розвитку міжнародного арбітражу також позначився виникненням в окремих країнах спеціального недержавного інституту, що займається розвитком і заохоченням міждержавної торгівлі – торгових палат, які взяли на себе функцію вирішення спорів між представниками різних держав. Перші арбітражні установи у США були сформовані при Торгових палатах Нью-Йорку (1768), Нью-Хейвена (1794), Філадельфії (1801), однак особливого розповсюдження ця ініціатива не отримала, що пояснюється необізнаністю громадськості у цьому питанні [6, р.159]. Лише в 1899 році була створена Постійна палата третейського суду у Гаазі.

Відповідно до Арбітражного акту, прийнятого у Великій Британії у 1854 році, арбітраж офіційно вважався альтернативним способом вирішення спорів. У цьому документі було важливе положення, яке змушувало суд зупиняти розгляд справи у разі існування відповідного арбітражного застереження.

До середини XIX-того століття Велика Британія як головний торговий та фінансовий центр тогочасного світу прийняла Арбітражний акт 1889 року, який став основою для сучасного арбітражного закону, що діє на сьогодні в Британії та інших країнах Співдружності. Перший закон про арбітраж в Швеції був виданий в 1887 році [5].

Сучасний етап розвитку арбітражу в Європі розпочинається з початком Першої світової війни. Створення Ліги націй у 1919 р. та ідеалістичні переконання, що арбітраж здатний забезпечити мир у всьому світі, сприяли появі таких документів як Загальний протокол з арбітражних застережень (1923) та Конвенція з виконання міжнародних арбітражних рішень (1927) [6, р. 160].

У 1920 році в штаті Нью-Йорк був прийнятий сучасний арбітражний закон, який характеризувався перспективним баченням вирішення спорів, що виявилось революційним кроком для Америки [6, р. 161].

Така активність також співпадала із створенням у 1919 році в Парижі Міжнародної торгової палати, при якій був заснований Міжнародний арбітражний суд – один з найбільш авторитетних арбітражних органів на сьогодні [5], який сприяє популяризації арбітражу. Бізнесмени, юристи, економісти, викладачі та науковці створювали новий «престижний» імідж арбітражу та стверджували, що цей спосіб є одним із найефективніших, а відтак, дуже перспективним альтернативним методом врегулювання міжнародних спорів.

У 1922 році в США була організована нова установа «Арбітражне товариство Америки», яка виводила арбітраж на новий рівень, доводячи, що ця сфера потребує активних висококваліфікованих фахівців, які здатні здійснювати арбітражну практику незалежно від географічного розташування чи культурної специфіки. Особливою заслугою цієї інституції є просвітницька кампанія, яка знайомила пересічних громадян з цією сферою діяльності, а тому основним гаслом товариства було «Навчайтеся арбітражу» [6, р. 161]. Члени цієї організації стали ініціаторами створення першого видання з питань арбітражу «Арбітражні новини». Власне цей період можна вважати зародженням нової професії – арбітражних юристів, які могли задовольняти зростаючі потреби цієї сфери діяльності, що так швидко набирала обертів. У 1926 році на зміну «Арбітражного товариства Америки» прийшла Американська арбітражна асоціація (ААА), яка функціонує і донині [6, р. 163]. Юристи, які працювали у сфері арбітражу, активно залучались до діяльності цієї асоціації, працювали у раді директорів ААА та у її різних комітетах, представляли своїх клієнтів, укладали арбітражні рішення, гарантували дотримання прийнятих арбітражних законів, писали наукові статті, читали лекції з проблем арбітражу в провідних юридичних школах, проводили конференції та зустрічі в юридичних асоціаціях тощо [6, р. 164].

Протягом 1922-26 рр. були прийняті сучасні арбітражні закони в штатах Массачусетс і Нью-Джерсі, Арбітражний закон Конгресу США, застосовний до зовнішньоторговельних операцій [6, р.162].

В 1923 році був підписаний Женевський протокол про арбітражні застереження. Основна мета цього протоколу – це, по-перше, виділити арбітраж за участю сторін, що відносяться до різних країн, з числа звичайних спорів, які розглядаються національними судами, і, по-друге, забезпечити виконання відповідних арбітражних рішень на території держав, де ці рішення виносилися. Учасниками протоколу стали 13 європейських країн, а також Бразилія, Індія, Японія, Таїланд і Нова Зеландія [2, с. 22].

У Швеції в 1929 році був прийнятий сучасний Закон про арбітраж, який проіснував 70 років, поступившись в 1999 році новому акту.

Після Другої світової війни діяльність арбітражу знову активізується. Так, проводяться різноманітні конференції, конгреси, на яких обговорюються шляхи реформування арбітражних законів. Приміром, у 1953 році Міжнародна торгова палата запланувала переглянути Конвенцію 1927 року, що призвело до укладання Нью-Йоркської Конвенції про визнання та виконання іноземних арбітражних рішень (1958).

СРСР був однією з перших держав, які ратифікували Нью-Йоркську конвенцію, однак реальна практика її застосування в країні була відсутня. В умовах державної монополії зовнішньої торгівлі радянські зовнішньоторговельні організації прагнули до скрупульозного виконання своїх договірних зобов'язань,

а якщо і виникали арбітражні суперечки, то рішення, які були винесені, добровільно виконувалися радянськими організаціями, які дуже дбали про свою репутацію. Відтак, практичної потреби в імplementації Конвенції в радянському законодавстві не виникало [2, с.26], а тому не було особливої потреби фахово готувати спеціалістів у галузі міжнародного арбітражу.

В 1961 році в Женеві в рамках Економічної комісії ООН для Європи була підготовлена і підписана Конвенція про зовнішньоторговельний арбітраж, що мала на меті об'єднати як країни Заходу, так і Східної Європи, які на той час були розділені на два табори – капіталістичні і соціалістичні – у напрямку розвитку торговельних відносин між ними шляхом усунення певних труднощів у функціонуванні зовнішньоторговельного арбітражу, щоб уможливити врегулювання суперечок між фізичними і юридичними особами різних європейських держав [1].

Наступні поступи гармонізувати арбітражний закон з національними правовими системами був здійснений комісією з міжнародного торгового права (ЮНСІТРАЛ), яка розробила у 1976 році Арбітражний регламент ЮНСІТРАЛ – типовий закон, що став джерелом процесуального права, яке забезпечує діяльність міжнародного комерційного арбітражу. Остаточний варіант цього документу був прийнятий в 1985 році, а певні поправки були внесені у 2006 році, які здебільшого стосувалися технологічного прогресу та розвитку практики застосування арбітражу. Основна ідея цього закону полягає в дотриманні незалежності сторін та обмеженні втручання державних судів в арбітражний процес.

Протягом останніх років відчувається привілейоване ставлення до арбітражу не лише через його гнучкість та ефективність, але й завдяки швидкому розвитку міжнародної торгової та фінансової діяльності, що впливає та відображається у національних системах професійної освіти та підготовки фахівців.

Слід зазначити, що з 1980-их років все частіше виникало питання професійної підготовки кадрів, здатних якісно та ефективно вести арбітражну практику. Так, Американська Асоціація Адвокатів створила спеціальну групу, завданням якої було вивчення стану юридичної освіти в США та виявлення необхідності викладання альтернативних процедур у вищій школі. В результаті був підготовлений «Звіт Макрейта», керівника цієї комісії, в якому вперше була сформульована необхідність впровадження в вищу юридичну освіту США альтернативних процедур і дисциплін, з ними пов'язаних, як складова професійної підготовки майбутніх арбітражних юристів [3].

У 1985 році в Великій Британії була створена Школа міжнародного арбітражу при університеті «Квін Мері» під керівництвом Сера Роя Гуда та королівського адвоката Джуліана Лью як відповідь на «запит ринку праці», який гостро потребував юристів, які спеціалізуються в галузі міжнародного комерційного арбітражу [4].

Висновки. Професійні арбітражні юристи сьогодні відіграють важливу роль у веденні міжнародного бізнесу, тому попит на таких фахівців невинно зростає. Наразі вищі навчальні заклади більшості країн світу активно реагують на вимоги сьогодення, що знаходить своє відображення в системах національної професійної освіти, пропонуючи абітурієнтам магістерські програми за спеціальністю «Міжнародний арбітраж» / «Альтернативні способи вирішення спорів», тим самим пропагуючи інтерес до цієї сфери.

Список використаної літератури

1. История развития арбитража в международной торговле [Електронний ресурс]. – URL: <http://mosmediator.narod.ru/index/0-964>
2. Карабельников Б.Р. Международный коммерческий арбитраж : учебник / Б.Р.Карабельников. – [2-е изд.]. – Москва: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2013. – 540 с.
3. Носырева Е.И. Зарубежный опыт в преподавании альтернативного разрешения споров / Е.И.Носырева [Електронний ресурс]. – URL: <https://law.wikireading.ru/51587>
4. Ходыкин Р.М. Опыт Великобритании в преподавании альтернативного разрешения споров / Р.М.Ходыкин [Електронний ресурс]. – URL: <https://law.wikireading.ru/51587>
5. An introduction to arbitration [Електронний ресурс]. – URL: www.mayerbrown.com
6. Emerson Frank D. History of Arbitration Practice and Law / Frank D. Emerson [Електронний ресурс]. – URL: <http://engagedscholarship.csuohio.edu/clevstlrev/vol19/iss1/19>
7. Schwarzenberger Georg. Present-Day Relevance of the Jay Treaty Arbitrations / Georg Schwarzenberger [Електронний ресурс]. – URL: <http://scholarship.law.nd.edu/ndlr/vol53/iss4/3>

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Нагорная Ольга

кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой языкознания

Хмельницкий университет управления и права, г.Хмельницкий, Украина

ПРОДВИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ АРБИТРАЖНЫХ ЮРИСТОВ В РАЗРЕЗЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО АРБИТРАЖА: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

В статье изучается, описывается и обобщается становление профессионального образования и подготовки арбитражных юристов в разрезе исторического развития международного арбитража в зарубежных странах. Прослеживая генезис международного арбитража, автор приходит к выводу, что спрос на высококвалифицированных специалистов – арбитражных юристов продолжает неуклонно расти. Функционирование магистерских программ по специальности «Международный арбитраж» / «Альтернативные способы разрешения споров» в ведущих юридических вузах мира обеспечивает потребность в таких кадрах.

Ключевые слова: международный арбитраж, профессиональная подготовка, арбитражный юрист, магистерская программа.

Nahorna Olha

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Head of the Language Studies Department

Khmelnitskyi University of Management and Law, Khmelnitskyi, Ukraine

PROMOTION OF PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING OF ARBITRATION LAWYERS IN THE CONTEXT OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL ARBITRATION: EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

In this article the author analyses historical development of arbitration and admits its current popularization as an alternative to traditional justice, consensually based on the agreement of the parties, and leading to a final and binding decision. Many factors contribute to the spread of international arbitration in the last decades what, to the greatest extent, can be explained by the growth of globalization processes in the sphere of trade and commerce. Many scholars have researched the historical aspects of the formation of international arbitration, but an important question of the retrospective survey of the professional training of specialists in this area is considered only briefly. From the outset businessmen, lawyers, economists, and scientists were involved in the work of different arbitration institutions, creating a new “prestigious” image of this domain. In the mid 1980s a question of professional training of specialists, able to conduct arbitration practice efficiently and effectively was treated with renewed vigour. For example, the American Bar Association created a special group with the mission to analyze current state of legal education in the United States and identify the necessity to teach courses on alternative methods of conflict resolution in higher educational institutions. As a result, a MacCrate Report was prepared, where it was firstly substantiated the need to introduce alternative procedures and other relevant disciplines in higher legal education as a part of professional training of future arbitration lawyers.

Key words: international arbitration, professional training, arbitration lawyer, LLM (Master's degree) programme.

Опачко Магдаліна Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МОДЕЛЮВАННЮ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкривається сутність навчання студентів – майбутніх вчителів моделюванню дидактичної взаємодії. Дидактична взаємодія представлена як сукупність різновидів ситуацій взаємодії: дидактичних, соціальних, психологічних, управлінських, організаційних. Поєднання різних комбінацій ситуацій взаємодії у стійкі форми дозволяє виділити цілісні структури, які відображені у типах взаємодії. Навчання студентів моделюванню взаємодії полягає в опануванні досвіду конструювання ситуацій взаємодії і розробки власних стратегій взаємодії.

Ключові слова: дидактична взаємодія, ситуації взаємодії, типи взаємодії, моделювання взаємодії, навчання моделюванню, майбутні вчителі.

Вступ. Цінність відновлення ідеї “суб’єкт-суб’єктних” відносин, як основи сучасного навчально-виховного процесу, полягає у сприйнятті учня (студента) як цілісної особистості, здатної до самостійного і активного творення навчального середовища, взаємодії, сприятливих для розкриття творчого та особистісного потенціалу. Стає зрозумілим, що ситуації взаємодії, які виникають у навчанні за системою авторитарної, репродуктивної педагогіки не в змозі охопити повноту стосунків особистісно-орієнтованого навчання.

Саме тому виникає необхідність у системно-структурному аналізі поняття взаємодія у навчанні, розкритті її природи, та сутності. Рефлексія окремих елементів, ситуацій, аспектів взаємодії, сприятиме моделюванню ситуацій, в яких актуалізуватимуться необхідні для особистісного розвитку якості, властивості. Опанування досвіду моделювання ситуацій взаємодії сприятиме розвитку професійної педагогічної майстерності, з одного боку, та оптимізації дидактичного процесу, з іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сутності поняття “взаємодія” у психолого-педагогічному контексті розкриває пласт досліджень, в яких визначаються ті чи інші аспекти поняття “педагогічна взаємодія”: “педагогіка взаємодії” (А.Белкін, І.Зимова, Є.Коротаєва, А.Кравченко, М.Щевандрін); “педагогіка підтримки” (О.С.Газман, Н.Михайлова, С.Юсфін); “педагогіка співробітницької взаємодії” (Л.Байбородова); організація навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А.Донцов, Х.Лийметс, А.Петровський, В.Фляків, Д.Фельдштейн, Г.Цукерман, С.Якобсон).

Термін “взаємодія” у системі соціально-гуманітарного знання трактується неоднозначно. Так у філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.Бодальов, Л.Буєва, Б.Ломов, Б.Паригін). У психології здебільшого послуговуються терміном “міжособистісна взаємодія”, під якою розуміють сукупність зв’язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В.Кан-Калік і Н.Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і отождолюють з процесом співтворчості. Вони вважають, що соціально-психологічна взаємодія є основою педагогічного спілкування. Соціально-психологічна взаємодія, в свою чергу, ґрунтується на педагогічному співпереживанні, емоційній близькості педагога і дитини.

У педагогіці здебільшого використовують термін

“педагогічна взаємодія”. Ним охоплюють сукупність зв’язків і взаємовпливів, що виникають у процесі взаємної активності, спілкування і діяльності педагога і учнів у освітньо-виховному середовищі школи.

У попередніх дослідженнях поняття взаємодія розглядалось нами у площині дидактичного процесу, і тому було представлене як дидактична взаємодія [5; 6]. До найсуттєвіших складових через які ми розкривали сутність дидактичної взаємодії належать: – дидактичний процес; – педагогічне спілкування; – форми (групова, між групова та особистісно-групова взаємодія) та засоби (дидактична гра, метод проектів та ін.) взаємодії; – рольові сценарії учасників дидактичної взаємодії (учень і вчитель як суб’єкти і об’єкти взаємовпливів).

Нами зазначалось, що моделювання взаємодії у дидактичному процесі пов’язане із виокремленням ситуацій, що виникають у дидактичному процесі, є складовими дидактичної системи і визначають її характер (спрямованість). Було проаналізовано сутність дидактичної взаємодії, що реалізується на різних рівнях: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, творчому [6].

Виокремлення дидактичної взаємодії у структурі педагогічної, дозволяє більш сфокусовано розглянути складові її ефективності: виявити типові ситуації дидактичної взаємодії для подальшого моделювання (управління) навчання.

Мета роботи полягає у визначенні сутності навчання студентів – майбутніх вчителів моделюванню дидактичної взаємодії. Для досягнення мети, слід було виконати завдання: а) розкрити структуру дидактичної взаємодії як поєднання окремих елементів – ситуацій взаємодії; б) визначити і охарактеризувати сутність типів взаємодії; в) окреслити перспективні напрями опанування студентами досвіду моделювання дидактичної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Підкреслюючи значимість виховуючо-дидактичних функцій педагогічного спілкування, О.Леонтьєв відмічає, що “оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування учителя з учнями у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, запобігає виникненню психологічного бар’єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в учнівському колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості вчителя” [4, с.18]. спілкування виступає як засіб розв’язання дидактичних задач, і не тільки. “Педагогічне спілкування – це не просто соціально-психологічний,

комунікативний, але і професійно-етичний феномен. Для практичної реалізації моральних і педагогічних установок необхідно володіти технологією взаємодії з дітьми» [3, с.84]. Отже, як зрозуміло із наведеної цитати, педагогічне спілкування є основою організації взаємодії з дітьми, учнями.

Під взаємодією у навчально-пізнавальному середовищі розумітимемо взаємопов'язану діяльність вчителя і учнів (спеціально організовану), спрямовану на розвиток індивідуальних властивостей та особистісних якостей учнів у процесі засвоєння ними змісту освіти. Отже термін “дидактична взаємодія” вживаємо у розумінні предметного спілкування, взаємообміну та предметних і метапредметних зв'язках, що виникають у процесі досягнення цілей навчання, виховання і розвитку.

Що означає моделювати дидактичну взаємодію? Моделювання – це процес компонування, побудови, схематизації, ідеального представлення процесу, явища, об'єкта; це ідеалізація та виокремлення суттєвих рис, характеристик, особливостей процесів, явищ, об'єктів, яке вбирає в себе суттєві ознаки реальних об'єктів. Отже моделювати дидактичну взаємодію означає описати її (взаємодію) на різних рівнях, у різних аспектах з метою представлення множини суттєвих, стійких і найбільш повторюваних зв'язків, що виникають у процесі взаємодії. Потреба у моделюванні дидактичної взаємодії виникає як необхідність у закріпленні найбільш вдалих і відкиданні невдалих форм взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів.

Елементами взаємодії виступають ситуації взаємодії, поєднання яких у структурні форми, як стійке утворення, відображене у типах взаємодії.

Дидактична взаємодія може бути представлена матрицею зв'язків (ситуацій), які об'єднуються у групи за ознакою спрямованості (див.рис 1).



Рис.1. Види ситуацій взаємодії за спрямованістю педагогічного впливу

У аналогії до того, як урок називають “відрізком” (найменшою ланкою) навчально-пізнавального процесу, то ситуацію взаємодії вважатимемо складовою частиною, елементом (“клітиною”) уроку, в змісті якого виникають ситуації взаємодії.

Дидактична взаємодія, таким чином, компонується з різних ситуацій взаємодії (як часток, клітин), які за спрямованістю впливу на особистість учня можна умовно поділити на: власне, *дидактичні*, які спрямовані на засвоєння змісту освіти, опанування досвіду

навчальної, пізнавальної, самостійної, творчої і дослідницької діяльності; сутність цих ситуацій відображена у поняттях: знання, уміння, навички; компетентності; творчі здібності; *соціальні*, спрямовані на сприйняття інших, себе, оточення; вироблення досвіду міжособистісної, групової взаємодії, зміну установок, цілей, мотивів, загалом, поведінки у навчанні: цінності (вартості), комунікація, поведінка; *психологічні*, які спрямовані на розвиток пізнавальної, емоційно-вольової сфер особистості, формування особистісних якостей учнів, що сприяють успішності у навчанні: пізнавальні процеси, емоційно-вольова сфера, особистісні якості; *управлінські*, які спрямовані на визначення якості та ефективності взаємодії, контроль і оцінювання результатів навчання, діагностику успішності у навчанні, рефлексію власних дій і діяльності: контроль і оцінювання, діагностика успішності, рефлексія; *організаційні*, які спрямовані на організацію навчального середовища та навчально-пізнавальної діяльності, забезпечення умов для навчання, спілкування, цілісної взаємодії: середовище, планування, прогнозування.

Поєднання у різних комбінаціях виокремлених ситуацій взаємодії утворюють “простір” дидактичної взаємодії, який може бути представлений різними типами взаємодії, які в свою чергу, реалізуються у різних стратегіях взаємодії.

Під стратегією розуміють загальний, деталізований у процесі реалізації план діяльності, що створюється для досягнення окреслених цілей. Стратегію також можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом в процесі його реалізації та спрямований з певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті [7]. У педагогічному аспекті загальне тлумачення стратегії орієнтується на цілі навчання, способи їх досягнення та прогнозовані результати.

У контексті аналізу моделювання взаємодії у навчанні, яка твориться поєднанням окремих елементів (ситуацій взаємодії), можемо виокремити різнотипові системи взаємодії. Під типовими будемо розуміти такі, які утворилися шляхом багаторазового відтворення комбінацій, у яких спостерігається домінування одних ситуацій взаємодії над іншими і, які утворюють певний тип взаємодії у навчанні, а саме: психодидактичний, соціодидактичний, евристико-дидактичний (див рис.2).

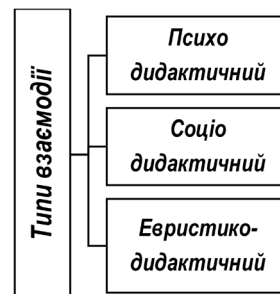


Рис.2 Типи взаємодії у навчанні

Коротко розкриємо сутність кожного із виокремлених типів взаємодії.

Психодидактичний тип – це тип адаптивної взаємодії, сутність якої полягає у пристосуванні навчального матеріалу до вікових, індивідуальних характеристик учнів, темпів просування у навчанні,

особливостей пізнавальних процесів. У теорії дидактики вона представлена класно-урочною системою організації навчання та її різновидами (пояснювально-ілюстративне, наприклад).

Сучасна психодидактика – це інтеграція методологічних підходів до наукової теорії предмету, який вивчається в межах програми шкільного курсу на основі реалізації дидактичних принципів та основних психологічних і дидактичних вимог до уроку. Вона спрямована на мотивацію навчальної діяльності, засвоєння інтелектуальних операцій, розвитку пам'яті, мови, мислення, творчих здібностей, вироблення навичок самоосвіти, формування загальнонавчальних умінь, умінь систематизації, структурування знання, набуття досвіду спілкування.

У структуру психодидактики включені наступні методологічні підходи до навчання: проблемний підхід, програмовий, дискретний, системно-функціональний, системно-структурний, системно-логічний, індивідуально-диференційований, комунікативний, ігровий, міжпредметний, історико-бібліографічний, демонстраційно-технічний, задачний, модельний. Як зауважує О. Гончарова (послідовниця наукової школи психодидактики Крутського), ефективність багатьох із них доведена історично [2]. У системі виокремлених нами ситуацій взаємодії психодидактична стратегія вирізняється домінуванням дидактичних, організаційних, управлінських над психологічними і соціальними.

Соціодидактичний тип – це тип взаємодії, спрямованої на учня як носія соціального, його потреби, інтереси, діяльність; особистість як суспільну істоту, що характеризується активністю, ціннісними установками, здатністю до творчості і рефлексії. Він вирізняється гармонійно збалансованим домінуванням соціальних, дидактичних, організаційних ситуацій взаємодії над психологічними і управлінськими. Своє втілення цей тип отримав у педагогічних теоріях вільного виховання, громадянського виховання, трудової школи, школи радості, проектного навчання тощо та теоріях організації змісту освіти: дидактичному утилітаризмі, прагматизмі, структуралізмі, системно-комплексній теорії.

Прикладом сучасного соціодидактичного типу взаємодії, зокрема, у вищій школі, є контекстне навчання (А.О.Вербицький). Важливим психологічним фактором, одним із тих, на які опирається концепція контекстного навчання полягає в тому, що засвоєнні в навчанні знання, а також умінь та навички виступають у професійній діяльності уже не в якості предмета, на який спрямована активність студента, а в якості засобу розв'язування задач діяльності спеціаліста, що має принципово інший предмет. Наприклад, речовина природи – для інженера або свідомість учня, його особистість для педагога. З цим пов'язане перетворення суб'єкта навчання студента у суб'єкта професійної діяльності, в спеціаліста [1, с. 58]. Навчальний предмет проектується не просто як знакова система плюс діяльність із її засвоєння, а як предмет майбутньої професійної діяльності студента. Засвоєння знань у цьому випадку здійснюється у контексті цієї діяльності [Там само, с.65].

В контекстному навчанні отримали втілення наступні принципи: – послідовного моделювання у формах навчальної діяльності студентів цілісного змісту і умов професійної діяльності спеціалістів; – зв'язку теорії і практики; – спільної діяльності;

– активності особистості; – проблемності; – єдності навчання і виховання.

Аналіз принципів реалізації контекстного навчання якраз і дає можливість проникнути у сутність соціодидактичного типу взаємодії, на якій воно ґрунтується.

Евристико-дидактичний тип взаємодії реалізується у евристичному навчанні. Головна мета його полягає у конструюванні учнем особистісного сенсу, цілей і змісту навчання, а також процесу його організації. Тому у цьому типі взаємодії домінують психологічні, соціальні, організаційні ситуації взаємодії над дидактичними та управлінськими. Автор дидактичної евристики, або теорії креативного навчання А.Хуторський звертає увагу на ключові поняття: метапредметний зміст освіти, індивідуальна освітня траєкторія, еристична ситуація, рефлексія, креативна компетенція [8]. Евристико-дидактичний тип стратегії взаємодії реалізується у організації навчання за способами “морфологічного аналізу”, “синектики”, “мозкового штурму”, сократівських бесід, тренінгах з розв'язування творчих і винахідницьких задач, прийняття оптимальних рішень для конкретних умов тощо.

Навчання студентів моделюванню дидактичної взаємодії передбачає ознайомлення їх із складовими елементами взаємодії – ситуаціями взаємодії та їх різновидами, і цілісними формами, що утворюються у процесі поєднання різних видів ситуацій взаємодії у стійкій структури, які визначають характер взаємодії, її тип (той чи інший тип взаємодії реалізується у різних стратегіях).

Навчання студентів моделюванню дидактичної взаємодії полягає також у створенні можливостей для опанування досвіду конструювання взаємодії за будь-яким (будь-якими) з виокремлених типів взаємодії. Для цього, насамперед, необхідно набути навичок творення ситуацій взаємодії і розробки власної стратегії взаємодії.

Узагальнення наведених міркувань уможливорює формулювання **висновків**. Навчання студентів моделюванню дидактичної взаємодії не може бути втісненим у рамки існуючих навчальних програм з підготовки майбутніх вчителів. Компетентнісна освіта, в рамках якої може бути реалізований зміст навчання моделюванню передбачає: – здійснення аналізу досвіду компетентнісної підготовки вчителя, напрацьованого у вітчизняній і зарубіжній професійній освіті з метою увиразнення форм і методів компетентнісно-орієнтованого навчання; – удосконалення існуючих і вироблення нових підходів до організації і проходження студентами педагогічних практик; – переосмислення змісту і процесу практичної складової підготовки майбутнього вчителя у вищій школі (що включає, крім іншого, перегляд у контексті очікувань сучасної школи від молодого вчителя завдань для педагогічної практики студентів); – наповнення прикладним, професійно-орієнтованим змістом самостійної роботи студентів; – стимулювання творчості, активності студентів через організацію доступних для онлайн-переглядів та публічного обговорення майстер-класів учителів-новаторів; публічних презентацій власних методичних напрацювань.

Перспективні розвідки у цьому напрямі пов'язані із дослідженням зв'язку між стратегіями дидактичної взаємодії та моделями управління навчанням, які є складовими компонентами дидактичного менеджменту.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А.Вербицкий – М.: Высш. шк., 1991. – 385 с.

2. Гончарова Е.Н. Психодидактическое проектирование процесса обучения. автореф. дис. ... кан. пед. наук: спец. 13.00.08 "теория и методика профессионального образования" / Елена Николаевна Гончарова; Барнаул, 2003. – 20 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев – М.: Наука, 1979. – 306 с.
5. Опачко М.В. Моделювання дидактичної взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення фізики в школі// Вісник Чернігівського НПУ ім. Т.Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2016 – Вип. 138. – С.118-121.
6. Опачко М.В. Моделювання взаємодії у процесі вивчення фізики в школі / Магдаліна Василівна Опачко// Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С.131-138
7. Стратегія (значення). – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
8. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения: автореф. дис. ... докт. пед. наук/ А.В.Хуторской. – М., МПГУ, 1998. – 37 с.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 24.10.2017 р.

Опачко Магдаліна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ГВУЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МОДЕЛИРОВАНИЮ ДИДАКТИЧЕСКОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье раскрывается сущность обучения студентов – будущих учителей моделированию дидактического взаимодействия. Дидактическое взаимодействие представлено как совокупность разновидностей ситуаций взаимодействия: дидактических, социальных, психологических, управленческих, организационных. Объединение разных комбинаций ситуаций взаимодействия в стойкие формы позволяет выделить целостные структуры, которые отражены в типах взаимодействия. Обучение студентов моделированию взаимодействия состоит в освоении опыта конструирования ситуаций взаимодействия и разработки собственных стратегий взаимодействия.

Ключевые слова: дидактическое взаимодействие, ситуации взаимодействия, типы взаимодействия, моделирование взаимодействия, обучение моделированию, будущие учителя.

Opachko Magdalyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**TEACHING STUDENTS – FUTURE TEACHERS TO MODELING OF DIDACTIC
INTERACTION**

The article reveals the essence of teaching students – future teachers to modeling of didactic interaction. Didactic interaction is represented as a set of situations of interaction, which are considered as its elements (the smallest particles) and are distinguished by the direction of pedagogical influence. The combination of different situations of interaction in stable, long and renewable forms allows to identify integral structures that are reflected in the types of interaction. They are implemented in pedagogical activities through different strategies of interaction. To reach the aim of the study, the following tasks have been defined to be solved: a) to consider the structure of didactic interaction as a combination of separate elements – situations of interaction; b) to define and characterize the nature of the types of interaction; c) to outline the perspective directions of mastering by students the experience of simulation of didactic interaction.

Key words: didactic interaction, interaction situations, types of interaction, simulation of interaction, teaching the modeling, future teachers.

УДК 37.02(477)

Павленко Анатолій Іванович
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної роботи
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія
м.Запоріжжя, Україна

НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ: СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ

Педагогіка життєтворчості особистості історично має цілісне відношення до навчання «стовпів освіти для XXI століття» (ЮНЕСКО, 1996) і теоретично зумовлена в Україні становленням інноваційним розвитком соціокультурних засад педагогіки, активним становленням і розвитком системи педагогічних і суміжних з нею наук: соціальної педагогіки, соціальної роботи, інклюзивної педагогіки, реабілітаційної педагогіки, корекційної педагогіки, педагогіки толерантності, філософії, психології, культурології, соціології та ін. Цінності життєдіяльності системно відображаються у інтегральній характеристиці творчості особистості.

Ключові слова: культуротворчість, особистість, педагогіка життєтворчості, теоретичні основи, цінності.

Вступ. Зародження педагогіки життєтворчості в Україні співпало за часом з активними інноваційними процесами в освіті світового рівня на рубежі третього тисячоліття. Навчання мистецтву життєтворчості в сучасній національній школі стало за останні двадцять років одним із актуальних і важливих напрямків проблематики її реформування, відповіддю на актуальні освітні запити суспільства. Дослідження тенденцій розвитку педагогіки життєтворчості має суттєвий потенціал для загальної проблеми теоретичного узагальнення та інтерпретації інноваційних освітніх процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна інноваційна педагогічна концепція і теорія навчання мистецтва життєтворчості, що відповідає сучасному цивілізованому розвитку світу та тенденціям трансформації українського суспільства, стверджує у своїх теоретичних засадах необхідність *єдності освіти і культури, людяності, гуманності культури і культурності освіти*. Педагогічний процес в цій концепції розглядається як *життєвий процес*, як процес *життєтворчий*, де особистість в самому цьому процесі *творює саму себе і своє життя* (В.Возняк, І.Єрмаков, Л.Сохань та ін.). Обґрунтування і впровадження дидактичного і управлінського аспекту інноваційної та філософсько-освітньої за характером педагогічної концепції і школи життєтворчості, що отримали розвиток і поширення в Україні, розглядали у своїх працях В.Бондар, С.Бондар, С.Клепко, В.Нечипоренко, В.Паламарчук, Т.Чумак та ін. Разом з тим, у сучасній педагогіці життєтворчості особистості невирішеною залишається проблема визначення співвідношення з інноваційними методологічними підходами реформування в освіті.

Метою статті є рефлексія загальних історико-методологічних підходів до генези і становлення теоретичних основ педагогіки життєтворчості особистості в Україні.

Виклад основного матеріалу. Жаком Делором у доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття (1996 рік) було визначено «чотири стовпи освіти для XXI століття» у безперервній освіті «впродовж всього життя»: 1) навчитися пізнавати; 2) навчитися робити; 3) навчитися жити разом, навчитися жити з іншими; 4) навчатися жити [2].

Педагогіка життєтворчості особистості є складовою, має відношення до усіх, інноваційних за сутністю «стовпів освіти для XXI століття», і несе в собі потенціальні об'єднавчі, «рамкові» можливості, у першу чергу для останніх двох:

Проведений аналіз останніх джерел і публікацій показав, що важливі теоретичні і методологічні основи педагогіки життєтворчості повинні розглядатися у площині сучасної культурологічної парадигми освіти, що знаходиться у фокусі педагогічних досліджень середньої і вищої освіти вітчизняних і зарубіжних вчених: В.Бондаря, Є.Бондаревської, С.Гончаренка, О.Жорнової І.Зязюна, В.Краєвського, Н.Крилової, О.Падалки, А.Хуторського та ін.). Адже одним із головних і стрижневих понять культурології є саме освіта як складний культурний процес полісистемної передачі нормативно-ціннісного і творчого досвіду і створення умов для культурних форм самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості [3, с.70].

Порівнюючи і співвідносячи розглянуті вище вихідні позиції педагогіки життєтворчості особистості [1-2; 4-5; 7], можна прийти до висновку, що загальні засади педагогіки життєтворчості визнають можливості технологічної реалізації у дидактиці сучасної «школи життєтворчості» культурологічного підходу, як загального методологічного принципу. Культура у змісті сучасної освіти повинна стати його органічною частиною, оскільки саме вона «олюднює» дисциплінарні знання, а головною *функцією* культури у культурології визнається *людина-творча, або гуманістична*. Отже генеза сучасної педагогіки життєтворчості людини невіддільна від простору культури і безпосередньо знаходиться у площині реалізації культурологічного підходу в освіті.

Величезне значення культури постає перед нами в освіті і як осягнення прогресивного значення в розвитку цивілізації сукупності матеріальних продуктів людської діяльності, *предметів культури (артефактів)*, і як усвідомлення сукупності *сміслів* - продуктів людської думки, продуктів духовної культури. Сам процес і результат пізнання відомих та створення нових смислів особистістю, визнається в культурології творчим актом і розвитком особистістю самої себе.

Культурологія виокремлює три основних види смислів: знання (результати пізнання), цінності (результати оцінювання), регулятиви (результати нормування поведінки і діяльності).

Знання, як зосередження когнітивного смислів, є дуже важливою частиною культури, що традиційно достатньо відтворена у дидактиці школи. Об'єм знань, і зокрема, наукових, з розвитком культури зростає все більш прискореними темпами. Безперечним є той факт, що саме наукові знання, як достовірні і перевірені практикою, є шляхом у сучасну

культуру. Але виключна орієнтація в освіті на засвоєння «знеособлених» знань у відриві від ціннісних особистісних смислів, регулятивів поведінки і діяльності з великою вірогідністю можуть привести в результаті навчання до формалізму, сцієнтизму і технократизму.

У концептуальній системі навчання мистецтву життєтворчості за пріоритет ціннісних смислів освіти учень і вчитель у загальному випадку обирають цінності життєдіяльності. Цінності життєдіяльності містяться в основі соціальної поведінки і творчої активності особистості, спрямування на соціальну самореалізацію особистості на життєвому шляху. За свідченням Н.Крилової, діяльність і соціальна поведінка людини співвідноситься нею з розумінням смислу і цінності життя, тому у своїй особистісній самореалізації вона приймає певні цінності (такі, як свобода, інтерес, розуміння, співробітництво, турбота та інші). Разом з тим, аналізуючи розкриті автором смисли цінностей життєдіяльності [3, с.50-64], можна з достатньою повнотою показати спільність для них контексту, інтегральних ознак і смислу творчої діяльності особистості.

Зокрема, наприклад, одними із основних цінностей життєдіяльності людини є самореалізація та інші самопроцеси (самоактуалізація, самовизначення, самоорганізація, самопізнання, саморегуляція тощо) в різних формах і поєднаннях: ствердження у активній навчально-пізнавальній діяльності власних здібностей і розкриття особистісного потенціалу; визначення і досягнення життєвих планів і цілей; вміння визначати і захищати свої погляди, права та ін. Але слід визнати, що самореалізація особистості, як і інші самопроцеси, інколи у досить складних життєвих умовах і ситуаціях, потребують напруженої і продуктивної роботи особистості над собою, вимагають змін умов життєдіяльності, прийняття самостійних і відповідальних рішень, творчих за характером, власного творіння самої себе – життєтворчості у різноманітності її проявів.

Самовизначення особистості, як цінність життєдіяльності і основний прояв її внутрішньої свободи, є процес і результат вибору власної позиції, цілей і засобів, прийняття прагматичних або екзистенційних рішень у конкретних життєвих проблемних ситуаціях. У процесі творчого самовизначення особистість творчо обирає цінності власного життя (культурні, професійні, моральні, духовні, громадянські та інші).

Так само, *свобода* у життєдіяльності людини – це розкриття природного творчого потенціалу людини, можливість і здатність вільно і творчо мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи із власних спонукань, інтересів і цілей. Вільна людина не лише автономна, але і незалежна, самостійна в обранні мети і засобів діяльності. Свобода не має обмежень, але має свободу морального самообмеження. Свобода, щоб стати для людини моральною нормою і умовою її самореалізації, вимагає певної культури, високого рівня зрілості людини і соціуму.

Свобода у контексті освіти постає у трьох взаємопов'язаних психологічних станах самореалізації дитини: «хочу» (прояв потреби) – «треба» – (подолання труднощів) – «можу» (*творчість*). Стан свободи в освіті у загальному випадку досягається забезпеченням автономності вибору і незалежності *творчої діяльності особистості*. З цієї точки зору педагогіка життєдіяльності – це педагогіка свободи, у якій поєднуються свобода вчитися і свобода позитивно проявити себе.

Знову ж таки, *інтерес* є формою прояву пізнавальних, пошукових, дослідницьких і практичних потреб

діяльності, активності особистості, реалізації її бажань. Інтерес стає джерелом самореалізації, сприяє мотивації і підвищує продуктивність та успішності діяльності, яка стає вільною і творчою.

Отже аналіз розглянутих важливих цінностей життєдіяльності у освітньому контексті Н. Криловою (*самореалізація, самовизначення, свобода, інтерес та інші*) показує, що вони безпосередньо пов'язані і найбільш повно реалізуються у спільних для них характеристиках творчої діяльності особистості.

Визнання домінування культурних і соціокультурних цінностей в педагогіці життєтворчості та культурологічний парадигми освіти в цілому, вимагає культурологічного підходу в реалізації культуровідповідності і культурного наповнення (артефактами і смислами) змісту освіти.

Культурологічний підхід – сукупність методологічних прийомів, що забезпечує аналіз будь-якої сфери соціального і психічного життя (в тому числі сфери освіти і педагогіки) через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як культура, культурні зразки, норми і цінності, уклад і образ життя, культурна діяльність і інтереси і т.д. Культурологічний підхід змінює уявлення про основні цінності освіти як виключно інформаційно-знаннєві і пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість його змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи і зміст навчання і виховання, вводить критерії продуктивності і творчості у діяльність дорослого і дитини [3, с. 65-66].

В основі культурологічного підходу в освітній діяльності є культурно-історичний підхід відомого вченого Л. Виготського. Згідно його теорії присвоєння особистістю цінностей матеріальної і духовної культури відбувається у процесі інтеріоризації соціально-символічної, опосередкованої знаками (наприклад, текстами) діяльності. Культурні знаки «врастають» у структуру психічних функцій дитини, а спільне з дорослим «поле» освітньо-культурної діяльності стає зоною найближчого розвитку. Усе більш зростає значення для реалізації культурологічного підходу в освіті набувають також сучасні комплексні дослідження в загальній і культурній психології, культурній антропології: різноаспектних зв'язків культури і мислення; з філософської і культурної антропології; інтеграції ідей культурної антропології з сучасними концепціями гуманітарних і природничих дисциплін та ін.

Школа життєтворчості, як школа XXI століття – «школа культури життєвого самовизначення, культури життя» [5, с.37], повинна доповнювати, розвивати загальну культуру і ґрунтуватися на методологічних засадах загального культурологічного підходу в освіті. Зокрема, наприклад, розроблені нами основними напрямками реалізації загального принципу культуровідповідності і культурного наповнення фізичної освіти можна вважати [8]:

1) належне усвідомлення учнями та студентами представлень і узагальнень про культуру і фізичну науку та їх взаємовідношення (предмет, основні поняття, структуру і функції культури та науки, напрямки і концепції розвитку культури та науки); У вищій школі культуровідповідність фізичного знання від загальних представлень про культуру і науку на початку, здійснюється далі через рефлексію відповідного культурологічного знання (міжпредметні зв'язки з навчальним курсом культурології). У загальноосвітніх навчальних закладах культурологічні знання переважно розглядаються феноменологічно і опосередковано (через розгляд у змісті фізичної освіти окремих артефактів, культурних пам'яток, історичних

явищ та подій матеріального і духовного життя людини та ін.). Для забезпечення принципу культуровідповідності фізичної освіти принципово важливим є те, щоб тексти підручників і посібників з фізики доповнювалися відповідними загальнокультурними текстами у науково-популярних фізичних виданнях, хрестоматіях, у художніх книгах із історії життя видатних діячів науки і техніки і т.п.

2) знання основних історичних етапів генези культури, фізики і техніки та встановлення відповідності між ними, що обов'язково включає дві складові: історію світової культури і науки та історію культури і науки України. Співставлення та ідентифікація української і світової науки та культури є закономірним процесом, що показує конкретність і особливість їхньої єдності. Вивчення культури починається з вивчення її історії.

3) ознайомлення з проблемами зв'язку (єдності) теоретичного (логічного) та історичного, художньої культури із сутністю конкретної історичної епохи, розвитку наукового і технічного потенціалу на рівні конкретного регіону (екскурсії, відвідування виставок, музеїв, театрів, створення науково-технічних музеїв при навчальних закладах, відповідних комп'ютерних банків даних і т.д.). Вивчення розвитку інших наук і культури (історії, географії, біології, етнографії, архітектури, освіти, традицій та звичаїв і т.п.) у тих місцях, де молодь виросла і вчиться, протистоїть масовій культурі і виконує українознавчу та краєзнавчу функції;

4) розкриття на прикладі особистості вченого-фізика (І.Сікорський, С.Корольов та ін.), який живе і творить в конкретну культурну епоху, досвіду життєтворчості, розв'язування життєвих проблем, зако-

номірностей встановлення культурно-творчих характеристик, особистого стилю мислення та наукової і громадянської діяльності, а також духовної творчості особистості в різних галузях.

Висновки. Виникнення педагогіки життєтворчості особистості історично обумовлене і має пряме і цілісне відношення до глобальних тенденцій реформування освіти, до навчання «стовпів освіти для ХХІ століття» (ЮНЕСКО, 1996 рік). Розвиток теоретичних засад педагогіки життєтворчості в Україні став можливим на тлі інноваційного розвитку і реалізації соціокультурних засад педагогіки, активного становлення і генези системи педагогічних і суміжних з нею наук: соціальної педагогіки, соціальної роботи, інклюзивної педагогіки, реабілітаційної педагогіки, корекційної педагогіки, педагогіки толерантності, соціальної філософії, соціальної психології, культурології, соціології, соціальної екології та ін. Педагогіка життєтворчості спрямована на плекання дитини як суб'єкта життя, на допомогу їй у визначенні життєвої стратегії, у пошуках смислу життя, його повноти й культури, пізнанні життя як результату життєздійснення (І.Єрмаков, 2005), і на сучасному етапі набуває наповнення і актуального розвитку для різних життєвих і соціальних умов і ситуацій. Цінності життєдіяльності у навчанні можуть бути актуалізовані засобами реалізації культурологічного підходу в освіті та системно втілюватися в інтегральній характеристиці творчості.

Подальшими розвідками може стати дослідження актуальних проблем школи культури життєдіяльності (життєвого самовизначення, культури життя, творчого ставлення до життя).

Список використаної літератури

1. Бондар В.І. Дидактичний аспект психології і педагогіки життєтворчості / Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття. – Ч.І. /Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – С.136-141.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник /За ред. І.Г.Єрмакова – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.І: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.2: Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.
6. Образование: сокровище сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для ХХІ века. [Электронный ресурс] / [Жак Делор, Иннам Аль-Муфти, Изао Амаги и др.]. Издательство ЮНЕСКО, 1996. – МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» 2007. – URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
7. Павленко А.І. Навчання мистецтву життєтворчості – дидактика сучасної школи // Педагогічні науки та освіта: Збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної освіти. – Вип.І. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2007. – С. 179 -186.
8. Павленко А., Попова Т. Культурологічний вимір сучасної фізичної освіти // Фізика і астрономія в школі. – 2006. – №2. – С.15-19.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Павленко Анатолий

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры социальной работы

Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия
г.Запорожье, Украина

ОБУЧЕНИЕ ИСКУССТВУ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА: СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ

Педагогика жизнетворчества личности имеет целостное отношение к обучению «столпов образования для ХХІ века» (ЮНЕСКО, 1996) и теоретически обусловлена в Украине становлением демократических свобод, инновационным развитием социокультурных основ педагогики, активным становлением и развитием системы педагогических и сопредельных с нею наук: социальной педагогики, социальной работы, инклюзивной педагогики, реабилитационной педагогики, коррекционной педагогики, педагогики толерантности,

філософії, психології, культурології, соціології та др.

Ключевые слова: культуротворчество, личность, педагогика жизнетворчества, теоретические основы, ценности.

Pavlenko Anatoliy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Social Work

Khortytsya National Education and Rehabilitation Academy

Zaporizhzhya, Ukraine

TEACHING ART OF LIFE CREATION: FORMATION OF THEORETICAL FOUNDATIONS

Pedagogy of life creation has to do with teaching all “pillars of Education” of the XXI century and theoretically is due to active formation and development in Ukraine of an integrated system of pedagogical and associated sciences, modern didactics, social pedagogy, social work, inclusive pedagogy, pedagogy of rehabilitation, corrective pedagogy, pedagogy of tolerance, philosophy, culturology, sociology, etc. School of culture of life creation (self-determination, culture of life, creative attitude to life) should be based on realization in education the values of life, activity, general principles of culturological approach to Education, and, particularly, on the learning of academic disciplines (cultural content, cultural responsibility of Education, cultural creation of students). Under such conditions the values of life creation are expressed systematically in the integral characteristic of creativity.

Key words: culture creation, personality, pedagogy of life creation, theoretical foundations, values.

УДК 378.147: 81.243

Пасічник Олена Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедр іноземних мов

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

Школяр Наталія Валеріївна

аспірант кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна

ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття актуалізує питання вивчення фахової термінологічної лексики на заняттях іноземної мови як невід'ємної складової подальшої професійної компетентності студентів. Автор вказує на характерні особливості термінологічної лексики залежно від ступеня спеціалізації. Особлива увага приділяється етапам навчання термінологічної лексики в межах аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Визначається дидактичний потенціал використання інформаційних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки студентів.

Ключові слова: термінологія, фаховий, компетентність, текст, вправа.

Вступ. Головним принципом розвитку та становлення суспільства є принцип безперервності навчання. Необхідність постійного професійного вдосконалення зумовлює оновлення змістового компонента відповідно до тенденцій розвитку тієї чи іншої галузі. Сфері професійної діяльності будь-якого фахівця притаманна особлива мовна система – мова фаху, центром якої є термінологія. Як зазначає Н. Бордовська [1, с.99], термінологічність, як одна з особливостей наукового стилю, інформативне ядро мови науки та фаху, повинна проявлятися на кожному з етапів підготовки до професійної діяльності та спілкування. З одного боку, терміни відображають характерні особливості розвитку теорії та практики тієї чи іншої галузі, а з іншого – закладають основу для її подальшого розвитку. Відповідно, термінологічна компетентність фахівця робить його більш конкурентоспроможним, адже сприяє підвищенню рівня наукового пізнання, розвитку практичних та комунікативних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо питання необхідності формування термінологічної компетентності не викликають суперечок у наукових колах і є предметом активного дослідження вчених (Л.Барановська, Д.Бобова, В.Борщовецька, Н.Бордовська, Л.Вікторова, І.Власюк, М.Гуць, І.Дроздова, Г.Онуфрієко, Т.Симоненко, І.Харченко, Я.Януш тощо), дискусійним досі залишається її місце у системі становлення фахівців. До прикладу, О.Тур визначає її як важливу складову мовно-комунікативної компетентності, О.Грибан виділяє її як структурний компонент інформаційної компетентності. На взаємозамінність понять “мовно-професійна” та “термінологічна” компетентність вказує Т.Стасюк. Такі дослідники як Н.Бордовська, Л.Вікторова, І.Харченко аналізують формування термінологічної компетентності як невід'ємної складової професійної компетентності. Беззаперечним вважаємо той факт, що професійно компетентним можна назвати лише того фахівця, який вільно орієнтується в логічно-понятійній системі “своїх” галузі знань, лексичній системі мови фаху, постійно розширює свій індивідуальний термінологічний словник.

Мета статті полягає у визначенні підходів до навчання фахової термінології як основи термінологічної компетентності у сфері професійного спілкування іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено

вище, знання термінології стає основою подальшого засвоєння професійно значущих знань, формування умінь та навичок. У зв'язку з тим, що мовлення спеціфіка професійного стилю спілкування, насамперед, визначається значним термінологічним різноманіттям, фахівцям необхідно володіти великим лексичним запасом фахової термінології, для того, щоб успішно брати участь у різних формах професійного спілкування.

На основі аналізу наукових праць [4, с.13] можна стверджувати, що під термінологією розуміють, як правило, сукупність спеціальної лексики, термінів, які слугують для вираження понять певної галузі знань.

В межах когнітивно-діяльнісного підходу термінологію розглядають як результат когнітивної діяльності фахівців на основі концептуалізації та вербалізації професійних знань, що призводить до появи термінів, які акумулюють спеціальну інформацію, необхідну для здійснення наукової та професійної взаємодії.

Важливою є виокремлення термінів з масиву загальнонавчальної лексики, що зумовлено їх тісним взаємозв'язком. Процес перетворення термінів у слова загального вжитку й використання звичайних слів для формування термінології має постійний характер. Разом із тим галузева лексика стає головним джерелом поповнення словникового складу літературної мови. Це свідчить про те, що межа між термінологічною й загальнонавчальною лексикою нестабільна й має функціональний характер, тому їх розмежування інколи спричиняє об'єктивні труднощі.

Визначаючи методи навчання фахової термінології, необхідно враховувати той факт, що, залежно від ступеня спеціалізації, значення терміни поділяються на три групи [3, с.79]:

1. Загальнонаукові терміни, які вживаються майже в усіх галузевих сферах, наприклад: *research* - наукове дослідження; *theory* – теорія, принцип; *design* – проект, дизайн; *pattern* – зразок, шаблон; *strategy* – стратегія, *method* – метод, спосіб; *technology* – техніка, технологія, *data* – дані, відомості тощо. Слід зазначити, що такі терміни в межах певної термінології можуть конкретизувати своє значення, наприклад: *design* – малюнок, візерунок; *pattern* – викрійка, малярюк на тканині.

2. Міжгалузеві терміни – це терміни, які використовуються в кількох споріднених або й віддалених галузях (*pin* - шпилька, брошка, болт, вісь, вивід; *thread* – нитка, жилка дроту; *tube* – тубик, пробір-

ка, електронно-променева трубка).

3. Вузькоспеціалізовані терміни – це слова або словосполучення, які позначають поняття, що відображають специфіку конкретної галузі, наприклад: *kiln* – випалювальна піч; *insole* – устілка; *shears* – ножиці; *BIOS (Basic Input Output System)* – базова система вводу/виводу даних; *debugger* – налагоджувальна програма.

Ознайомлення студентів із загальнонауковими термінами переважно відбувається на початковому етапі вивчення іноземної мови професійного спрямування, адже, як свідчить практика, вони ще не мають сформованої предметно-понятійної бази майбутньої сфери діяльності рідною мовою. Роботу ж над міжгалузевими та вузькоспеціалізованими термінами необхідно інтенсифікувати на старших курсах навчання.

Становлення термінологічної компетентності студентів, у першу чергу, залежить від ретельно підбраного навчального матеріалу та послідовного виконання системи вправ, які дозволяють розвивати та покращувати навички в усіх видах мовленнєвої діяльності. Також необхідно визначити склад та обсяг термінологічної лексики в межах текстів фахового спрямування, які відповідали б критеріям актуальності, новизни, практичної спрямованості, доступності, та відповідали пізнавальним інтересам майбутніх фахівців.

Засвоєння фахової термінології розпочинається з етапу ознайомлення, семантизації та представлення фонетико-графічного образу слова. Це етап до текстового опрацювання термінів, де виконуються вправи на їх номінацію, формується умінь оперувати термінами на рівні слова, словосполучення або речення. Від рівня сприйняття лексичної одиниці залежить міцність і довготривалість утримання її в пам'яті, а також швидкість і можливість подальшого відтворення. Сприйняти об'єкт, яким у даному випадку виступає лексична одиниця, означає ідентифікувати його з поміж інших, та вміти віднести до його до певного класу предметів [2, с.54].

Варто зазначити, що введення нової термінологічної лексики може відбуватися як вербальним способом (через переклад, визначення дефініцій, підбір синонімів та антонімів, контекстуалізацію, семантико-синтаксичний аналіз тощо), так і на основі принципу наочності. Адже не рідко термінологічні словосполучення не мають чіткого відповідника у мові перекладу і той чи інший елемент, або процес простіше представити у графічній чи мультимедійній формі.

Під час презентації фахової лексики необхідно дотримуватись принципу системності. Завдяки чому терміни виступають не відокремленим набором лексичних одиниць, а є взаємопов'язаними структурно-логічними компонентами певного тематичного поля. Корисною є побудова асоціативних ланцюжків у межах цього тематичного поля, що дозволяє легко запам'ятати і в подальшому відтворити не лише ключові, але й суміжні поняття.

До прикладу, перед вивченням теми "Networking", зі студентами комп'ютерних спеціальностей доречним буде створення такого ланцюжка термінів як: *access point* → *antenna* → *cable* → *hub* → *modem* → *router* → *switch* → *wireless network adapter* тощо.

Серед великої кількості дотекстових вправ ефективними є використання таких, що сприяють активізації нових термінів шляхом підстановки, трансформації, групуванням лексичних одиниць за певними ознаками, завершення речень відповідними словами, заповнення пропусків та складання словесних ланцюжків, побудови словосполучень та власних ре-

чень.

Наступний етап оволодіння професійною лексикою передбачає її закріплення та формування навичок вільного використання у контексті ситуацій мовленнєвого спілкування. Робота над текстами фахового спрямування, які виступають своєрідним прототипом майбутньої діяльності фахівців, слугує активізації лексичних одиниць, розкриттю їх значення та розвитку комунікативних умінь студентів. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінів. Відтак, важливим є підбір автентичних професійно орієнтованих текстів, які сприяють не лише розширенню словникового запасу студентів, але й виступають цінним джерелом інформаційних та пізнавальних матеріалів, доповнюючи тим самим зміст спеціальних дисциплін.

Вправи цього етапу спрямовані на сприйняття та пошук певної інформації, а також автоматизацію дій з термінологічною лексикою. До прикладу, працюючи над текстом, студенти можуть здійснювати пошук ключових термінів, групувати їх за підтемами чи тематичними групами, визначати різноманітні функціональні взаємозв'язки в окремих реченнях чи цілому тексті, підбирати визначення та еквіваленти тощо.

Заключний етап роботи спрямований на практичне застосування засвоєної професійної лексики, її усвідомлене вільне оперування. Студенти виконують післятекстові вправи науково-творчого характеру зорієнтовані на активізацію термінів як в усному, так і писемному мовленні на рівні понадфразової єдності та тексту. На цьому рівні реалізується відбір засобів і методів формування та формулювання думки в процесі професійного мовного спілкування. Такі вправи допомагають узагальнювати та критично оцінювати прочитане, аргументовано доводити чи спростовувати твердження, стимулюють власні монологічні та діалогічні висловлювання.

Цікавим та ефективним є також використання графічних зображень (схем, рисунків) за допомогою яких можна виявити послідовність та протікання того чи іншого процесу, пояснити поетапність його виконання та особливості функціонування. Така діяльність є мотиваційно-спонукальною на рівні мовленнєвої активності. Крім того, на даному етапі розвитку термінологічної компетентності доцільно застосовувати такі форми роботи, як дискусії за прочитаними текстами, рольові або ділові ігри, написання доповідей, виступів, проведення презентацій. Відтак, системна робота над текстами не тільки інтенсифікує процес оволодіння фаховою лексикою, а й підвищує ефективність навчання професійного спілкування в цілому.

Зазначені етапи роботи над засвоєнням термінологічної лексики належать до аудиторних, та потребують активного втручання з боку викладача, основне завдання якого знайти такі форми і методи подачі та опрацювання матеріалу, які зробили б цей процес цікавим і бажаним для студентів. Проте, ефективність будь-якої навчальної діяльності залежить від правильної організації навчального процесу та готовності студентів до самонавчання, актуалізуючи цим вагомість самостійного компонента. Особливе місце тут належить використанню сучасних методів навчання, зокрема впровадженню інформаційних технологій в процес навчання іноземної мови. Їх дидактична ефективність визначається значним потенціалом як в технічному, так і в змістовому вимірах, спонукаючи студентів до поглиблення та систематизації набутих знань, тренування практичних умінь,

формування умінь роботи з додатковою довідковою та спеціалізованою літературою, саморозвитку та подальшої самореалізації.

Мета позааудиторної самостійної роботи студентів полягає у вдосконаленні іншомовної професійної термінологічної компетентності шляхом творчої, пошукової діяльності, що передбачає виконання спеціально розроблених вправ за завдань дослідницького характеру та безпосередньої активної участі студентів у навчальному процесі. На допомогу викладачеві приходить велика кількість додаткових інформаційних освітніх ресурсів (електронні підручники, бібліотеки, інтернет-ресурси, аудіо- та відеоматеріали). Широке використання комп'ютерних навчальних програм дозволяє викладачеві самостійно моделювати чи підбирати необхідний тип завдань відповідно до етапу оволодіння професійною лексикою та запитів студентів, а також здійснювати самоконтроль та контроль успішності.

Першочергове значення при організації позааудиторної самостійної роботи студентів набуває розвиток навичок роботи з електронними ресурсами, який полягає в спеціально організованому пошуку, аналізі та правильному використанні інформації. Використовуючи он-лайн словники та довідкову літературу, на початковому етапі формування термінологічної компетентності студенти можуть виконувати до-

даткові вправи на самостійний підбір дефініцій до поданих термінів, пошук синонімів чи антонімів, розшифровування аббревіатур та акронімів тощо. В подальшому, за допомогою спеціально підібраних посилань, викладач спрямовує діяльність студентів на пошук автентичних текстів фахового спрямування та роботу над ними на основі критичного підходу та аналізу вміщеної в текстах інформації. Тобто, студентам можна запропонувати знайти в тексті необхідну лексичну інформацію, підготувати тези та скласти план тексту з метою його подальшого обговорення, визначити головну ідею тексту й передбачити подальший хід дій. Завершальний етап опрацювання певної фахової термінології часто передбачає самостійний пошук та систематизацію аудіо- та відео файлів з метою створення комп'ютерних презентацій, ділових та рольових ігор тощо.

Висновки. Формування професійної термінологічної компетентності студентів носить комплексний інтегрований характер, потребує ретельного добору матеріалів і методів, відбувається внаслідок поетапного виконання вправ та завдань під час аудиторної та позааудиторної роботи. Зважаючи на виняткову роль термінології у професійній діяльності фахівця будь-якої сфери, важливим є пошук нових підходів та організаційних форм навчання з означеної проблематики.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 97–109.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Наук. редактор укр. видан. доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Панченко В.В. Термінологічна лексика у професійному спілкуванні / В.В.Панченко // Вісник Національного транспортного університету. – 2014. - № 29(2). – С. 77-84.
4. Томіленко Л. М. Термінологічна лексика в сучасній тлумачній лексикографії української літературної мови: [монографія] / Л.М.Томіленко. – Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Пасечник Елена

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков

Хмельницкий национальный университет, г.Хмельницкий, Украина

Школяр Наталья

аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики
Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

ДИДАКТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья актуализирует вопросы изучения профессиональной терминологической лексики на занятиях иностранного языка как неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности студентов. Автор указывает на характерные особенности терминологической лексики в зависимости от степени специализации. Особое внимание уделяется этапам обучения терминологической лексики в пределах аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Определяется дидактический потенциал использования информационных технологий в процессе профессиональной иноязычной подготовки студентов.

Ключевые слова: терминология, профессиональный, компетентность, текст, упражнение

Pasichnyk Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

Shkoliar Natalia

Post Graduate Student of Social Work and Social Pedagogy Department
Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF TERMINOLOGICAL VOCABULARY TEACHING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article deals with the issue of terminological vocabulary as the main component of students' professional competence. The author outlines its significance and defines the peculiarities of its specialization. Particular attention is paid on the stages of terminological vocabulary teaching on the basis of professionally oriented texts in the process of self-studying as well as class work activities. Terminology is described as the study of terms and their use, which enables people in a particular industry to communicate and interact clearly. Professional and scientific terms become fundamental elements of problem-oriented dialogs and scientific texts which require special attention and educational approaches. It is identified that the stages of teaching terminological vocabulary have been correlated with the stages of activity and development of professionally oriented texts. Thus, there are three groups of tasks. The value of professional terminology in the system of well-qualified specialists training requires the constant search for modern methods and technologies.

Key words: terminology, professional, competence, text, exercise.

УДК 372.3

Підлипняк Ірина Юрївна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
м.Умань, Україна

ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Стаття присвячена проблемі логіко-математичного розвитку, аналізуються особливості та специфіка, висвітлюються основні результати сучасних наукових досліджень з проблеми формування розумових дій і понять протягом дошкільного дитинства; розкриті ефективні форми, методи та засоби формування логіко-математичних понять у дошкільників; розглянуто сучасні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, шляхи оптимізації логіко-математичної діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: логіко-математичний розвиток, пізнання, здібності, компетентність, пізнавальна діяльність, дошкільний вік, навчально-пізнавальна діяльність.

Вступ. Сьогодні з поміж важливих завдань, що ставить перед собою освіта, особливої активності набирає проблема розумового розвитку дітей.

Логічне мислення – необхідний засіб засвоєння матеріалу в будь – якій галузі знань, в тому числі й в математиці. Вони використовуються для узагальнення та систематизації знань, надають дитині можливість самостійно робити правильні умовиводи, доводити вірність свого міркування. Отже, навчання дошкільника розмірковуванню стає одним із важливих педагогічних завдань, яке необхідно розв'язувати в контексті особистісного розвитку дитини в цілому та логіко-математичного зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях Ж. Піаже, А. Валлона, Б. Інелдера, В. Рубцова, Е. Юдіна встановлені вікові межі, у яких відбувається процес, що є основним фактором у визначенні успішності формування логічних умінь. У наукових дослідженнях доведено спроможність дітей дошкільного віку розуміти нескладні за змістом наукові поняття (Л. Виготський, П. Гальперін, А. Усова), виявлені суттєві зв'язки дійсності, які є доступними дошкільникам у предметно-чуттєвій пізнавальній діяльності (Л. Венгер, О. Запорожець), розроблено найоптимальніші форми і методи навчання дошкільників (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама). Останнім часом розроблена ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників, введення їх у сферу логіко-математичних уявлень на основі використання спеціальної серії «навчальних ігор» (А. Столяр). Ці ігри цінні ще й тим, що вони актуалізують приховані інтелектуальні можливості дітей, розвивають їх (Б. Нікітін). Н. Баглаєва [3], дає визначення дефініціям «логіко-математичний розвиток» і «логіко-математична компетентність», які покладені в основу змістовних ліній Базового компонента дошкільної освіти та детально висвітлені у Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні [2]. У дослідженнях Н. Непомнящої доведено, що стійкість і дієвість математичних умінь дошкільників залежить від синтезу різного змісту в цілісній математичній дії.

Визначення мети та завдань дослідження. Виявлення шляхів здійснення освітньо-виховної роботи з логіко-математичного розвитку дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Навчання дошкільника розмірковуванню стає одним з важливих педагогічних завдань, яке належить розв'язувати в контексті його особистісного розвитку в цілому й логіко-математичного зокрема. Виходячи з положень Базового компонента дошкільної освіти, педагог має

озброїти дитину вмінням жити, сприймати життя в цілісності. Це значно складніше, ніж окремо формувати систему знань і вмінь із математики, природи, грамоти. Дитина не володітиме істинним світоглядом, якщо не вмітиме цілісно сприймати світ. Саме тому блок логіко-математичних умінь включає кожна сфера.

Взагалі термін «логіка» походить від давньогрецького слова «логос», значення якого пов'язане із поняттями «мислення» та «мова», «мовлення».

Логіка – сукупність наук про закони й форми мислення, про логіко-математичні закони числення, про найбільш загальні закони мислення.

Результати педагогічних і психологічних досліджень свідчать, що загальному розумовому розвитку сприяє систематизація вже сформованих знань. Матеріал, певним чином упорядкований у чітку систему з простим принципом побудови, легше засвоюється, ніж матеріал розрізнений, випадковий [6, с. 13]. Перехід від пізнання окремих зовнішніх властивостей явища до внутрішніх, суттєвих їхніх зв'язків, які відіграють важливу роль у розвитку змісту й форм мислення, може бути здійснений тільки в процесі засвоєння дітьми відповідної системи знань, коли кожне наступне уявлення або поняття витікає з попереднього, а вся система спирається на певні вихідні положення, що виступають як її центральне ядро (М. Поддяков).

Логічне мислення – операції порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування, дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм [7, с. 450].

До кінця дошкільного віку формуються елементи логічного мислення з опорою на поняття. Поняття формується в тому випадку, коли організовано перехід дитини від зовнішніх орієнтовних дій до дій внутрішнього плану. При цьому зовнішнє середовище заміщується словесним позначенням, що дає можливість переносити дії на різні ситуації.

Логічні ігри математичного змісту сприяють розвитку у дітей пізнавального інтересу, здібності до творчого пошуку, бажання і уміння вчитися. Незвичайна ігрова ситуація з елементами проблеми завжди викликає інтерес у дітей.

Цікаві завдання сприяють розвитку у дитини уміння швидко сприймати пізнавальні завдання і знаходити для них вірні рішення. Діти починають розуміти, що для правильного вирішення логічного завдання необхідно зосередитися, вони починають усвідомлювати, що така цікава задачка містить в собі якусь «каверзу» і для її вирішення необхідно зрозуміти, в чому криється хитрість.

Активність дошкільників активізується під час вирішення задач-жартів. Головоломок, логічних вправ. В ході ігор і вправ з цікавим математичним матеріалом діти опановують вміння вести пошук рішення самостійно. Вони наполегливо шукають хід рішення, який веде до результату. У тому випадку, коли цікава задача доступна дитині, складається позитивне емоційне відношення до неї, що і стимулює розумову активність, самостійність думки, творчий підхід.

Поняття «розвиток логіко-математичних здібностей» є досить складним, комплексним і багатоаспектним. Воно складається з взаємопов'язаних і взаємообумовлених уявлень про простір, форму, величину, час, кількість, їх властивості і відносини, які необхідні для формування у дитини «життєвих» і «наукових» понять.

Під логіко-математичним розвитком дошкільників розуміють якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, які відбуваються в результаті формування елементарних математичних уявлень і пов'язаних з ними логічних операцій. Логіко-математичний розвиток – значущий компонент у формуванні «картини світу» дитини. Тому, одним з найбільш важливих завдань вихователів і батьків – розвинути у дитини інтерес до математики в дошкільному віці. Залучення до процесу математичної діяльності в ігровій цікавій формі допоможе дитині надалі швидше і легше засвоювати шкільну програму.

Таким чином найважливішим підсумком логіко-математичної підготовки дитини є не тільки накопичення певного запасу знань і умінь, скільки розумовий розвиток дитини, формування у неї необхідних специфічних пізнавальних і розумових умінь, що є базовими для успішного засвоєння надалі математичного і будь-якого іншого узагальненого змісту. Тому дитина, яка оволоділа способами логічного мислення та математичними вміннями спроможна усвідомлено застосовувати їх в процесі власної життєдіяльності в різних сферах не лише в період дошкільного віку, а й впродовж усього життя.

Важливе значення в розвитку мислення дошкільника має знаково-символічна діяльність. Вона дозволяє моделювати й перетворювати об'єктивний світ до внутрішнього плану свідомості: заміщення, кодування, моделювання, схематизація, узагальнення тощо.

Викремлюють такі етапи становлення знаково-символічної діяльності: заміщення (гра, мовлення, малювання, конструювання), моделювання, розумове експериментування (творчі процеси, індивідуальні особливості).

Завданнями логіко-математичного розвитку є формування логічних прийомів (операцій) розумової діяльності, а також умінь розуміти та простежувати причинно-наслідкові зв'язки явищ і вміння будувати прості умовиводи на основі причинно-наслідкового зв'язку.

Логічний і математичний компоненти взаємозалежні оскільки математичні знання засвоюються за допомогою логічних прийомів. Тільки правильно організована діяльність дітей і вихователя в процесі навчання забезпечує достатній рівень логіко – математичного розвитку дітей. Бо кожне логіко-математичне поняття і умінь формується поступово, поетапно на основі виконання математичних і логічних операцій, доступних конкретній підгрупі дітей. Тому, в роботі з логіко – математичного розвитку вихованців, необхідно враховувати послідовність засвоєння ними логічних операцій.

Основними завданнями розвитку логічного мис-

лення дитини є: – навчити формулювати мету; – виділяти головне, не фіксуючи уваги на несуттєвому та другорядному; – аналізувати, синтезувати, порівнювати; – класифікувати предмети і явища за певними ознаками; – узагальнювати, розділяти ціле на частини; – конструювати моделі за схемами, аргументувати свої судження; – встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати припущення та гіпотези.

Логічні умінь – необхідний засіб для освоєння дошкільником навколишньої дійсності, засвоєння матеріалу в будь-якій галузі знань, у тому числі й математиці. Вони використовуються для узагальнення та систематизації знань, дають дитині можливість самостійно виводити нове знання з уже засвоєного.

Педагогічна робота з розвитку логіко-математичних умінь дітей полягає у створенні відповідних умов для формування в дошкільника пізнавальної активності: вправління в умінь досліджувати, трансформувати, експериментувати та моделювати різні за розміром, кількістю та просторовим розміщенням об'єкти; використання розумових операцій і логічних прийомів; здійснення вимірювань та елементарних обчислень. Значно важливіше, щоб сучасний дошкільник міг звертатися до своїх логічних і математичних умінь у ході пізнання широкого світу, зокрема співвідносити інформацію з фактами власної біографії, орієнтуватися у просторі, відчувати рух, характеристики часу, засвоювати основні закони буття (зміни дня і ночі, переходу світла в темряву й навпаки), визначити своє положення серед об'єктів природи, предметів та людей; знаходити схоже і відмінне, опановувати дії об'єднання, упорядкування, групування предметів довкілля – одним словом, діяти свідомо, з відчуттям доцільності зробленого, з розумінням зв'язку причин та наслідків [1, с. 183-189].

Педагог має фіксувати увагу дитини на тому, як вона розмірковує і як вчиняє, до чого це призводить, виховувати свідоме ставлення до своїх дій, стимулювати бажання самостійно виводити логічні судження з приводу своїх вчинків, навчити робити власні припущення.

Освітньо-виховний процес ми розглядаємо як необхідну форму логіко-математичного розвитку дитини. Його ефективність має оцінюватися за якісними змінами в пізнавальній діяльності кожного вихованця.

На сьогодні традиційна система формування математичних уявлень у дошкільників передбачає використання єдиної інваріативної технології, орієнтованої на «середню» дитину. Здебільшого основною формою навчання у дошкільних закладах лишаються фронтальні заняття, на яких діти виконують одне й те саме завдання, в єдиному темпі. При доборі методів навчання не враховуються індивідуальні особливості дітей. Мета, зміст і засоби навчання не відповідають потребам кожного вихованця.

Навчання матиме розвивальний характер лише у тому разі, якщо дитину включати у розвивальну, а отже, й самостійну діяльність, яка розгортається під різними педагогічними впливами, серед яких домінує особистісно-розвивальне вихователя з вихованцем. Зрештою дитина має бути суб'єктом такої діяльності.

Розглядаючи логіко-математичні умінь дітей як засіб повноцінного розвитку особистості, ми апробували три технології навчання дошкільників. Усі вони мали свої позитивні сторони.

Працюючи за першим варіантом, ми поєднували змістову й процесуальну сторони пізнавальної діяльності. Для цього проводили заняття, в яких поєднували різні форми пізнавальної діяльності дітей,

виходячи при цьому з основної дидактичної мети і характеру навчального матеріалу за змістом і складністю, потреб вихованців.

На етапі вивчення нових знань, первинного формування умінь, узагальнення й систематизації знань, якщо основна дидактична мета й характер навчального матеріалу були однакові для всіх дітей, застосовували індивідуально-фронтальну та колективно-фронтальну форми пізнавальної діяльності. Якщо ж основна дидактична мета, зміст і складність навчального матеріалу диференціювалися для різних дітей, паралельно застосовували індивідуально-групову, колективно-групову та індивідуальну форми на фоні фронтальної організації роботи з дітьми. На етапах творчого використання знань і вдосконалення вмінь та виявлення якості знань і вмінь у дітей дошкільного віку індивідуалізували завдання й застосовували індивідуально-фронтальну, індивідуально-групову, індивідуальну та парну форми пізнавальної діяльності дітей. За умови здійснення освітнього процесу на діагностичній основі поєднання різних форм пізнавальної діяльності, залежно від мети та характеру навчального матеріалу за змістом і складністю, цей варіант роботи давав можливість здійснювати особистісний підхід до дітей.

У другому варіанті всю роботу проводили підгрупами, дотримуючись таких самих принципів, що й першому варіанті. Це давало вихователям можливість більше спостерігати за способом і темпом діяльності кожної дитини, своєчасно міняти чи доповнювати ін-

дивідуальні роздавальні картки, враховувати індивідуальні особливості та потреби кожного вихованця.

Найоптимальнішим у плані здійснення особистісного підходу було навчання дошкільнят через різні види діяльності (третій варіант роботи). Вихователь, виходячи з основної дидактичної мети й змісту навчального матеріалу, обладнував у груповій кімнаті центри інтересів і стежив, щоб усі діти побували у кожному з них. Педагог виконував роль консультанта, здійснюючи таким чином опосередкований вплив на дитину. Створюючи проблемні ситуації вибору, ставлячи запитання і вносячи пропозиції в ігровій формі, педагог здійснював непряме навчання, стимулював вихованців застосовувати знання та вдосконалювати свої вміння.

Така технологія дає змогу інтегрувати зміст освіти й непомітно вводити дітей у світ логіко-математичних уявлень.

Висновки. Для розвитку логіко-математичних умінь важливо, щоб навколишнє середовище, в якому перебуває дошкільник, було варіативним, різноманітним, надавало дитині можливості почуватися відкривачем нових знань, було доступним для ознайомлення.

Матеріали дослідження є спробою обґрунтувати загальні педагогічні основи логіко-математичного розвитку дошкільників. Виникає проблема досконалого вивчення особливостей логіко-математичного розвитку дітей в умовах різновікової групи, що є перспективою для подальших розвідок.

Список використаної літератури

1. Баглаєва Н. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників / Н.І.Баглаєва // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7
2. Богуш А.М. Базовий компонент дошкільної освіти / А.М.Богуш, Г.В.Беленька, О.Л.Богініч та ін.. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Зайцева Л.І. Математична компетентність: диференційований підхід / Л.І.Зайцева // Палітра педагога. – 2004. – № 2. – с.16-17.
4. Плетеницька Л.С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л.С.Плетеницька, К.Л.Кругий. – Запоріжжя: ЛППС, 2002. – 156 с.
5. Татарінова С.О. Логіко-математичний розвиток і компетентність дітей старшого дошкільного віку / С.О.Татарінова // 36. наук. праць МДПУ: Пед. науки. – Мелітополь, 2004. – С.41-43.
6. Щербакова К.І. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників : навч. посіб. / К.І.Щербакова. – К.: Вища шк., 1996. – 240 с.
7. Якименко С.І. Абетка. Логіка. Математика : метод. посіб. / С.І.Якименко. – Тернопіль: Навч. кн. Богдан, 2003. – 176 с.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2017 р.

Подлиппяк Ирина

кандидат педагогических наук

доцент кафедры психологии и педагогики развития ребенка Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины
г.Умань, Украина

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена проблеме логико-математического развития, анализируются особенности и специфика, освещаются основные результаты современных научных исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий в течение дошкольного детства. Раскрыты эффективные формы, методы и средства формирования логико-математических понятий у дошкольников; рассмотрены современные подходы к организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста, пути оптимизации логико-математической деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: логико-математическое развитие, познание, способности, компетентность, познавательная деятельность, дошкольный возраст, учебно-познавательная деятельность.

Pidlypnyak Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Psychology and Pedagogy of Child Development
Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna
Uman, Ukraine

**LOGIC AND MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AGE CHILDREN:
PECULIARITIES OF EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROCESS**

The article is devoted to the problem of logical and mathematical development, the peculiarities and specifics are analyzed, the main results of modern scientific researches on the problem of the formation of mental actions and concepts during preschool childhood are highlighted, because nowadays among the important tasks set forth by the education, a particular activity is gaining the problem of mental development of children. The content of the concept of "logic-mathematical development", effective forms, methods and means of formation of logic-mathematical concepts in preschoolers are disclosed in the article; contemporary approaches to the organization of educational and cognitive activity of preschool children, ways of optimization of logic-mathematical activity of children of preschool age are considered.

Key words: logic and mathematical development, cognition, abilities, competence, cognitive activity, preschool age, educational and cognitive activity.

УДК 371.134:364

Повідайчик Оксана Степанівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті досліджується проблема дослідницької підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Виявлені основні шляхи формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності: вивчення дослідницько-спрямованих дисциплін, виконання наукових досліджень (курсівих, дипломних робіт, дослідницьких проектів), самостійна науково-дослідницька робота; проходження практики; участь студентів у роботі наукових гуртків та організаційно-масових заходах дослідницького характеру (конкурсах наукових робіт, предметних олімпіадах, науково-практичних конференціях та ін).

Ключові слова: наукове дослідження, науково-дослідницька робота, дослідницька підготовка студентів у ВНЗ, дослідницько-спрямовані дисципліни, практика.

Вступ. Однією з визначальних тенденцій розвитку освітньої сфери, яка функціонує в умовах кардинальних змін у соціальні-економічній і політичній сферах нашої країни, є підвищення уваги до підготовки фахівців якісно нового типу – дослідників, аналітиків, професіоналів, готових до здійснення науково-дослідницької роботи. Сучасне суспільство потребує фахівців, здатних до формування нових ідей, прийняття нестандартних рішень, готових до активної участі в інноваційних процесах, компетентних у вирішенні дослідницьких завдань. Будь-яка професійна діяльність, яка передбачає тільки відтворення раніше засвоєних методів роботи, вважається недосконалою, оскільки в ній не використовуються наявні можливості для досягнення високих результатів роботи і вона не сприяє розвитку самого фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активне вивчення проблеми професійної підготовки студентів до здійснення наукових досліджень розпочалося ще з 50-х років минулого століття (Дж.Бернал, І.Зязюн, В. Загвязинський, І.Ковальова, І.Прус, А.Чиж) і не втрачає своєї актуальності до цього часу. Так, вітчизняні й зарубіжні вчені у своїх працях розглядають деякі аспекти дослідницької підготовки майбутніх фахівців: Т. Голуб, Я. Логвинова, Є. Райхман, Г. Ягенська досліджують зміст та структуру готовності фахівців різних професійних галузей до дослідницької роботи; Н. Бугаєць, В. Грубінко, О. Земка, Н. Мирончук, А. Степанюк вивчають особливості формування дослідницьких умінь студентів; Г. Бермус, С. Гольдштейн, Л. Квіткіна, Г. Роджерс, З. Шварцман аналізують зарубіжний досвід підготовки студентів до науково-дослідницької роботи як цілісного процесу та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості дослідницької підготовки студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування готовності фахівців різних професійних сфер до науково-дослідницької роботи (НДР) у вітчизняній вищій школі є не новою, має тривалий досвід і певні особливості.

Так, Р. Вернидуб зауважує, що якісна підготовка фахівців, здатних через новаторство у професійній діяльності забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, має здійснюватися в умовах реалізації інноваційних бакалаврських програм, які охоплюють гуманітарну, фундаментальну і спеціальну підготовку, реалізують науково-дослідну компоненту підготовки, зокрема в структурі навчального часу, в поєднанні з виконанням предметних та міждисциплінарних дослідних проектів, що передбачає їх розроблення, практичну апробацію та реалізацію [1].

Досліджуючи специфіку дослідницької підготов-

ки майбутніх педагогів Н. Мирончук зазначає, що процес розвитку відповідних умінь студентів передбачає розвиток мотиваційної сфери, позитивного ставлення до науково-дослідницької діяльності, формування спеціальних наукових, філософських, психологічних і педагогічних знань, формування технологічних умінь, пов'язаних із володінням технологією і технікою дослідницької діяльності, умінням її організувати та аналізувати [2].

Вчений О. Земка зауважує, що формування дослідницьких умінь студентів можливе за реалізації певних педагогічних умов – вивчення літературознавчих, психолого-педагогічних та методичних курсів, науково-дослідної роботи (підготовка та написання наукових робіт) та під час проходження навчальних та педагогічних практик (фольклорної, літературно-красознавчої, навчально-залікової, на робочому місці вчителя) [3].

В той же час В. Грубінко та А. Степанюк пропонують власні педагогічні умови підготовки студентів до НДР: застосування інноваційних технологій навчання шляхом поєднання дослідницьких, імітаційних та діяльнісних елементів; забезпечення становлення раціоналістичного мислення, рефлексивності; інноваційність діяльності викладача та студента; оновлення змістових і діяльнісних компонентів [4].

Щодо підготовки вчителів-дослідників у галузі математики, то Н. Бугаєць засвідчує про її ефективність шляхом вивчення математичної інформатики [1]. О. Рудакова висуває гіпотезу про ефективність підготовки студентів до НДР засобами проблемного навчання [5].

Г. Омеляненко пропонує готувати майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Вчений наголошує, що використання новітніх технологій дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвивальні методи навчання дослідницького характеру; надає студентам можливість користуватися значним обсягом інформації, сприяє формуванню корисних дослідницьких умінь [6].

Таким чином, підготовка студентів до НДР у вітчизняних ВНЗ здійснюється різними шляхами. Спільним при цьому є вивчення дослідницько-спрямованих дисциплін та участь студентів у різних формах НДР, яка поділяється на роботу, регламентовану навчальними планами (курсівих, дипломна робота, практика); НДР студентів, що виконується поза рамками аудиторного навчання (самостійна робота); НДР реалізується в процесі організаційно-масових заходів (участь у конкурсах наукових робіт, предметних олімпіадах, конференціях).

Розглянемо більш детально особливості дослідницької підготовки студентів у вітчизняній вищій школі (на прикладі педагогічних спеціальностей). Так, навчальним планом підготовки вчителів англійської мови за освітнім ступенем бакалавра у Черні-

гівському державному педагогічному університеті передбачено дисципліни «Вступ до спеціальності» (12 лекц. год. і 24 год. самост. роботи), «Основи наукових досліджень» (12 лекц. год., 6 год. прак. навчання і 24 год. самост. роботи), курсові роботи, два види практик – комп'ютерна і педагогічна.

Основними завданнями дисципліни «Основи наукових досліджень» визначено: оволодіння студентами розвитком знань у галузі наукових досліджень, а також світоглядними ідеями та категоріями цієї сфери; засвоєння знань та умінь в сфері розвитку знання і наукових досліджень, що забезпечують здатність аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї; підвищення рівня методологічної культури дослідницької діяльності, творчого володіння методами пізнання і діяльності та ін.

Знання, вміння та навички, які формуються в студентів під час вивчення даної дисципліни передбачають: знання загальної методики наукової творчості, методів, що застосовуються на емпіричному та теоретичному рівнях досліджень, організації творчої діяльності, технології підготовки наукової роботи; збирати теоретичний і емпіричний матеріал для написання наукової роботи; вміння та навички застосовувати різноманітні методи досліджень, адекватні поставленим завданням, виявляти нові факти чи закономірності або ж уточнювати відомі раніше, але недостатньо досліджені, обґрунтовувати актуальність теми наукової роботи, доводити її теоретичну і практичну значущість, робити висновки і рекомендації на основі проведеного дослідження; оформляти наукову роботу згідно чинних вимог та ін.

Програма навчальної дисципліни передбачає вивчення таких тем як: «Загальні відомості про науку і наукові дослідження», «Організаційні основи наукових досліджень», «Історія становлення і розвитку науки», «Методологічні основи наукового пізнання», «Інформаційне забезпечення наукових досліджень», «Автоматизовані системи обробки інформації», «Організація та проведення наукового дослідження», «Обробка та оформлення результатів дослідження».

Підготовка вчителів української мови в цьому ж закладі передбачає тільки вивчення курсу «Вступ до спеціальності» (12 лекційних год. і 24 год. самостійної роботи), три курсові роботи і практики – фольклорно-етнографічну, мистецтвознавчу, педагогічну.

Дисципліна «Вступ до спеціальності» передбачає вивчення таких тем: «Педагогічна діяльність та вимоги до особистості вчителя», «Ступенева система освіти в Україні та навчання іноземних мов», «Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», «Зміст і організація навчального процесу у вишій», «Науково-дослідницька робота студентів», «Організація самостійної роботи студентів у ВНЗ», «Мовна та мовознавча підготовка вчителя іноземної мови», «Історико-літературна та літературознавча підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», «Методична підготовка вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури», «Соціокультурна та лінгвокраїнознавча підготовка вчителя іноземної мови й зарубіжної літератури».

Таким чином, цілеспрямована дослідницька підготовка вчителів у цьому закладі здійснюється переважно під час вивчення дисципліни «Основи наукових досліджень» (у разі наявності), або ж деякі її елементи засвоюються під час вивчення «Вступу до спеціальності» і проходження практики.

Аналіз структури програми навчання бакалаврів за спеціальністю «Початкова освіта» (Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка) показав, що дослідницьку підготовку вчителів молодших класів забезпечує дисципліна «Основи педагогічних досліджень» (18 год. лекц., 10 год. прак. занять), метою якої є формування в майбутніх педа-

гогів методологічної компетентності.

Основні завдання дисципліни торкаються важливих питань, а саме: цілісне уявлення про науку як про систему знань і метод пізнання; загальний аналіз методології та визначення її місця в науковому пізнанні; сутність загальнонаукових і конкретно-наукових методів дослідження; планування і організація наукового експерименту; обробка результатів наукових спостережень та їх оформлення; робота з науковою літературою, оформлення результатів дослідження; місце відкриттів, винаходів і раціоналізаторських пропозицій у системі вищих закладів освіти України.

Вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності» в цьому закладі (12 год. лекц., 6 год. прак. занять) передбачає: розкриття перед студентами перспективи і шляхів оволодіння професійною діяльністю вчителя, вихователя і викладача навчального предмета, сприяння підготовці першокурсників до педагогічної практики; сформувані у студентів загальне уявлення про структуру, зміст, характер і специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності; показати загальноосвітню школу як галузь майбутньої професійної діяльності; ознайомити зі змістом та основними формами перевірки й оцінки знань, умінь і навичок студентів; розкрити місце педагогічної практики студентів у їх професійній підготовці, шляхи формування культури педагогічного спілкування; дати уявлення про раціональні форми і методи самостійної роботи студентів з оволодіння спеціальністю, про роль самовиховання у формуванні основ педагогічної майстерності; ознайомити майбутніх учителів із системою освіти в Україні, принципами її побудови.

Більш дослідницьке спрямування навальних планів підготовки педагогів спостерігається на рівні магістратури. У Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Короленка майбутнім вчителям різних предметних галузей пропонується вивчення таких дисциплін як: «Філософія і методологія науки» (10 лекц. год., 8 – прак. год., 36 год. – індивід. і самост. робота студентів), «Практичний курс іноземної мови для дослідників» (54 год. прак. занять і 54 год. самост. робота), «Основи наукових досліджень» (8 лекц. год., 10 – прак. год., 36 год. – індивід. і самост. робота студентів), «Математичні методи у педагогічних дослідженнях» (6 лекц. год., 6 – прак., 24 год. – індивід. і самост. робота студентів). Також передбачена педагогічна практика у ВНЗ і написання магістерської роботи.

Дослідницька підготовка вчителів математики на рівні магістратури в Ужгородському національному університеті здійснюється, зокрема, під час вивчення таких дисциплін як: «Наукові засади організації педагогічного процесу у вищій школі» (36 лекц. год., 18 – прак., 96 год. – індивід. і самост. робота студентів), «Математичний апарат педагогічної науки» (18 лекц. год., 18 – прак., 84 год. – індивід. і самост. робота студентів), «Математичні моделі в природознавстві» (18 лекц. год., 18 – прак., 54 год. – індивід. і самост. робота студентів), «Основи наукових досліджень» (36 год. прак. і 36 год. – індивід. і самост. робота студентів). Також навчальним планом передбачені науково-дослідницька і науково-педагогічна практики, написання магістерської роботи.

Дисципліна «Наукові засади організації педагогічного процесу у вищій школі» висвітлює необхідні для майбутніх вчителів відомості з методологічних, організаційних, психологічних та дидактичних основ педагогічного процесу у вищій школі в умовах реформування системи вищої освіти України. Розглядаються елементи педагогічного контролю, особливості розвитку науки, розкриваються наукові і організаційно-методичні засади виховання молоді тощо.

Метою дисципліни «Математичний апарат пе-

дагогічної науки» є забезпечення фахової і дослідницької підготовки вчителів в галузі методики та практики педагогічних досліджень. Опанувавши курс, майбутні вчителі будуть не лише свідомими неупередженими користувачами різних інновацій і розробок, а зможуть самостійно планувати та проводити дослідження навчальної успішності учнів, кваліфіковано розробляти контрольні-вимірні матеріали, якісно готувати учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, правильно інтерпретувати його результати, брати участь у інших видах НДР.

Дисципліна «Математичні моделі в природознавстві» передбачає вивчення математичних методів і моделей для дослідження поведінки різноманітних явищ і процесів, починаючи з фізичних та закінчуючи біологічними, економічними та соціальними.

Зазначимо, що у навчальних планах досліджуваних університетів на вивчення згаданих курсів відводиться незначна кількість аудиторних годин, при цьому кількість часу на позааудиторну підготовку є також недостатньою. Традиційно перевага надається аудиторним формам, між тим як загальна тенденція розвитку вищої школи підказує інший напрям діяльності, згідно з яким більша частка повинна б належати саме позааудиторній роботі з студентами.

Незважаючи на це, наповнення навчальних планів підготовки магістрів різних спеціальностей свідчить про більш ґрунтовну дослідницьку підготовку майбутніх фахівців на противагу бакалаврському рівню. Однак, як зазначають науковці і практики освітньої діяльності, форми, методи і засоби викладання вищезгаданих дисциплін є досить консервативними, проте, як свідчить досвід, менш продуктивними у здобутті дослідницьких знань, вмінь і навичок.

Так, найбільш поширеними формами самостійної науково-дослідної роботи є: підготовка рефератів і доповідей, написання курсових, бакалаврських і магістерських робіт, доповіді на конференціях і засіданнях студентського наукового товариства, виконання індивідуальних дослідницьких завдань, підготовка звітів про проходження виробничих, педагогічних, переддипломних на інших видів практик тощо.

Однак, немає єдиної думки про новизну й суспільну значимість цих досліджень. Наприклад, курсова робота, на думку Л. Квіткіної, повинна бути повністю самостійним науковим дослідженням. Однак, дослідниця зазначає, що курсові роботи носять в основному навчальний характер, при цьому на молодших курсах вони відзначаються реферативністю, а на старших – передбачають вирішення певних дослідницьких завдань, які зазвичай не мають новизни і значущості результатів [7, с.42]. Бакалаврська (магістерська) робота, з одного боку, є оригінальним і самостійним науковим дослідженням студента – від нього вимагається виконання всіх етапів НДР. З іншого боку, І. Котляров та Г.Серіков [8] висловлюють протилежну думку: результат дипломного проектування, яке виконується за алгоритмами методичних посібників і рекомендацій, тільки дублює деякий зразок і відрізняється від нього несуттєвими деталями. Отже, можна констатувати, що цей вид діяльності студентів розглядається як виконання елементів НДР, які не обов'язково відзначаються науковою новизною, а відтак дослідницька складова цієї діяльності залишається на дуже низькому рівні.

Незважаючи на це, в процесі підготовки майбутніх вчителів-дослідників використання зазначених форм навчання має особливе значення. Під час реалізації традиційних чи спеціально організованих, активних форм студенти отримують ґрунтовне і різноманітне уявлення про досліджувані явища і процеси, здійснюється мотиваційний вплив на майбутніх фахівців, в них виробляється власна думка щодо тих чи інших проблем, розвивається аргументованість і доказовість мислення.

Беззаперечною є роль практики в процесі дослідницької підготовки студентів різних професійних галузей, основними завданнями якої є: – поглиблення і закріплення теоретичних знань, вмінь і навичок, одержаних студентами в університеті, для всебічного використання їх у процесі професійної діяльності; – виховання і розвиток у студентів поваги до професії, прагнення до вивчення спеціальних дисциплін та вдосконалення знань з метою підготовки до творчого вирішення проблем в професійній сфері; – розвиток у студентів інтересу до науково-дослідної роботи, засвоєння методології проведення досліджень; – знайомство з науковою організацією праці фахівця [9].

Отже, практика є важливою складовою у формуванні професійно важливих якостей, усвідомлення себе в ролі майбутнього фахівця. Розуміння цього стає поштовхом до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Що стосується позааудиторного навчання, то активізація самостійної навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів відбувається шляхом їхньої участі в студентських наукових конференціях, волонтерській роботі, під час дослідницької діяльності в науково-дослідних гуртках, участі в олімпіадах, конкурсах наукових робіт та ін. В процесі цих заходів відбувається розвиток науково-дослідницької спрямованості студентів, формування вмінь та навичок застосовувати отриману інформацію в нестандартних ситуаціях і при вирішенні нетипових завдань теорії і практики професійної діяльності. Обирається індивідуальна траєкторія дослідження проблем професійної сфери.

В цілому, теоретичний аналіз стану вітчизняної вищої освіти доводить, що за останнє десятиліття відбулися позитивні зміни в розумінні її цілей, змісту, технологій, методів і форм організації. Однак, в аспекті підготовки вчителів-дослідників сучасна практика вищої педагогічної освіти має численні недоліки, основні з яких полягають у наступному:

- зміст професійної підготовки майбутніх фахівців різних професійних сфер у більшій мірі спрямований на передачу суми знань і вироблення відносно незначних дослідницьких умінь і навичок, оволодіння якими ще не означає їх підготовленості до НДР. Зміст лише окремих дисциплін частково вирішує питання підготовки студентів до дослідницької діяльності, фрагментарно відображені її окремі теоретичні аспекти, які в основному стосуються методів дослідження, а не способів вирішення професійних дослідницьких завдань;
- навчальний процес будується в основному за асоціативно-репродуктивною схемою, що не дає студенту можливості зайняти позицію суб'єкта дослідницької діяльності, не забезпечує необхідної практичної готовності до її самостійного здійснення. В структурному, змістовому і організаційному планах освітні програми і навчальні плани не забезпечують цілеспрямованої підготовки студентів до активної, самостійної НДР;
- концепція практики і її способи реалізації не передбачають планомірну дослідницьку підготовку студентів, апробацію засвоєних ними дослідницьких дій;
- наявний досвід побудови педагогічних систем, спрямованих на формування в студентів готовності до НДР характеризується загальним недостатком: відсутністю цілісності, інтегрованості компонентів системи. Це перешкоджає формуванню у випускників досвіду застосування отриманих у ВНЗ теоретичних знань як засобу вирішення професійних дослідницьких завдань, а також навичок синтезування часткових знань та вмінь у цілісні операційні комплекси.

Висновки. Таким чином, досвід підготовки сту-

дентів у вітчизняних вищих навчальних закладах засвідчує про наявність низки проблем, вирішення яких можливе шляхом створення відповідного дослідницького середовища у вищих навчальних закладах, а також впровадження системи формування готовності

фахівців до здійснення науково-дослідницької роботи в процесі професійної діяльності. Напрямами подальших досліджень вбачаємо розробку та реалізацію моделі дослідницької підготовки студентів, ефективних форм, методів і засобів навчання майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Вернидуб Р. Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа. – №6. – 2012. – 58 – 62.
2. Мирончук Н.М. Зміст та форми дослідницької діяльності студентів у процесі педагогічної підготовки у ВНЗ // Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 21.11.2013, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – С.170-176.
3. Земка О. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у студентів-філологів / О. Земка // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №10 (Ч.2). – 2014. – С. 146 – 155.
4. Грубінько В. Система формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничих дисциплін / В. Грубінько, А. Степанюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – №2 (56). – С.227–235.
5. Рудакова О.В. Формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності засобами проблемного навчання / О.В.Рудакова // Вісник Луганського національного університету ім.Т.Шевченка. Соціологічні науки. – 2012. – № 2. – С. 193 – 200.
6. Омеляненко Г.А. Формування науково-дослідницьких умінь студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: теоретичний аспект / Г. А. Омеляненко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – № 3/4. – С.76 – 78.
7. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов / Л.Г.Квиткина. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 109 с.
8. Котлярова И.О. Системное представление об исследовании: Учебное пособие / И.О.Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.
9. Іванченко П.О. Організація педагогічної практики та її роль у системі підготовки вчителів хімії: метод. посіб. / П.О.Іванченко, А.В.Грекова. – Одеса: Одеський націон. ун-т імені І.І.Мечникова, 2013. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Повидайчик Оксана

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье исследуется проблема исследовательской подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях. Выявлены основные пути формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности: изучение дисциплин научно-исследовательской направленности, выполнение научных исследований (курсовых, дипломных работ, исследовательских проектов), самостоятельная научно-исследовательская работа; прохождение практики; участие студентов в работе научных кружков и организационно-массовых мероприятиях исследовательского характера (конкурсах научных работ, предметных олимпиадах, научно-практических конференциях и др.)

Ключевые слова: научное исследование, научно-исследовательская работа, исследовательская подготовка студентов в вузах, научно-исследовательские дисциплины, практика.

Povidaichyk Oksana

Candidate of Pedagogic Sciences, PhD., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhgorod National University», Uzhgorod, Ukraine

HOME EXPERIENCE OF SCIENTIFIC AND RESEARCH TRAINING OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article deals with the problem of research-based training of future specialists in higher educational institutions. The main ways of formation of students' readiness to research work have been revealed, namely: study of research-based disciplines, implementation of scientific research, independent research work; passing the practice; students' participation in scientific circles and organizational-mass events of a research character. The content of research-oriented disciplines is considered on the example of pedagogical specialties of higher educational institutions of Ukraine. The basic discipline, which forms students' readiness to research work, is «Fundamentals of Scientific Research». The basic tasks of the discipline are defined: students' possession of development of knowledge in the field of scientific research, as well as ideological ideas and categories of this field; the acquisition of knowledge and skills in the sphere of development of knowledge and scientific research that provides the ability to analyze, evaluate and compare alternatives, generate original ideas; raising of the level of the methodological culture of research activity; the creative possession of the methods of knowledge and activities.

Key words: scientific research, scientific and research work, research training of students in the institutions of higher education, research-oriented disciplines, practice.

УДК [37.02 : 004]. 001,76

Половенко Людмила Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем

Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету, м.Вінниця, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ КІБЕРНЕТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОІНФОРМАТИКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

У роботі досліджуються теорії кібернетичної педагогіки та психоінформатики, обґрунтовується їх місце в системі управління освітою. Аналізуються визначальні аспекти модернізації сучасної освіти у розрізі цих концепцій. Виокремлюються технології створення та використання інтегрованого інтелекту: «адаптивне формування групи», «інтелектуальне партнерство», «адаптивна підтримка співробітництва».

Ключові слова: Smart-освіта, кібернетична педагогіка, інтегрований інтелект, технології колективного навчання, психоінформатика, адаптивне навчання.

Вступ. Поступова трансформація інформаційного суспільства у Smart-суспільство висуває нові вимоги до сучасної системи освіти. Smart-освіта орієнтована на принципово нову систему управління освітою, яка базується на використанні інтегрованого інтелектуального середовища, потребує забезпечення широкої доступності інформації, створення умов для здійснення спільної освітньої діяльності, націлена на продукування знань. Ефективна реалізація концепції Smart-освіти можлива завдяки впровадженню технологій, що ґрунтуються на засадах кібернетичної педагогіки та психоінформатики. Подібні технології розробляються шляхом інтеграції різних сфер та наукових напрямків, які до цього розвивались окремо та не перетинались між собою: логіко-математичні основи управління освітніх систем, дослідження та прогнозування поведінки психоінформаційних систем, інтелектуальні навчальні системи, комп'ютерна підтримка колективного навчання, хмарне машинне навчання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом науковці все частіше виокремлюють пріоритетність колективної інтелектуальної діяльності. Властивості колективного інтелекту ще в минулому сторіччі досліджували відомі вчені Н.Амосов, В.Вернадський, В.Глушков, Л.Шелдрейк, К.Юнг у розрізах біології, психології, кібернетики. Психологічні аспекти колективного інтелекту розглядають сучасні науковці, зокрема, П.Жук, І.Каганець. Проблеми управління колективним інтелектом сучасного освітнього простору на засадах кібернетичної педагогіки приурочено праці К.Метешкіна, О.Прокази, Х.Раковського. Необхідність в інструментах підтримки колективного навчання в контексті Інтернет-освіти обґрунтовують О.Гагарін, С.Титенко. Кейд Мец описує перспективи хмарного навчання, метою яких є поширення та інтеграція штучного інтелекту в усі сфери діяльності. Проте питанню консолідації отриманих напрацювань приділено недостатньо уваги.

Мета статті: обґрунтувати необхідність інтеграції концепцій кібернетичної педагогіки і психоінформатики та визначити їх місце в сучасній освітній системі.

Виклад основного матеріалу. Інновації пронизують усі сфери життя суспільства, що породжує нові вимоги до професійної кваліфікації фахівців та їх підготовки. Для формування цілісної системи знань висококваліфікованого фахівця потрібен системний підхід, який потребує органічного поєднання знань не тільки на рівні окремих спеціальностей, але і на рівні вищих навчальних закладів. Тому в інтелектуальних системах управління навчанням слід передбачити «наявність єдиної багатопредметної бази

навчальних матеріалів й існування в ній міжпредметних зв'язків» [1]. Дедалі більше ми стикаємося з необхідністю переходу від інформаційних технологій і технологій знань до Smart-технологій, що ґрунтуються на засадах взаємодії та обміну досвідом впродовж усього життя. Технології гнучкого навчання потребують об'єднання високоінтелектуальних освітніх центрів в інтерактивне освітнє середовище з метою продукування і надання нових знань. Сучасні університети, які претендують на роль «нейронів» у колективному інтелекті освітнього простору, мають бути тісно пов'язані між собою навчальними і науковими комунікаціями, крім того, необхідний тісний зв'язок із сучасним ринком праці. Щоб задовольнити вимоги сьогодення, відбувається розширення і диверсифікація освітніх послуг послугами безперервної освіти, які доповнюють базову шкільну та вищу освіту. Це демонструється появою таких нетрадиційних освітніх студій, як «університети без стін», «школи гнучкого навчання», дистанційна освіта [1, с.38].

О.Метешкін підкреслює перспективи організації розподіленої мережі баз знань безлічі європейських вищих закладів: «взаємопов'язана сукупність моделей професійних знань викладачів володітиме властивістю колективного інтелекту» [2], який генерується не лише мозком окремих особистостей, а й інтелектуальними зусиллями, які вчиняє група фахівців у цілому. В контексті Інтернет-освіти інструменти підтримки колективного навчання доповнюються штучним інтелектом. Поєднання інтелектуальної діяльності групи людей та «інтелекту» комп'ютерних систем приводить до виокремлення поняття інтегрального інтелекту, як якісно нового, вищого ступеню багатомірного мислення. Інтегральний інтелект є продуктом комплексної колективної поведінки децентралізованої багатоагентної системи, що самоорганізується. Учасники та організатори такої системи орієнтовані на стосунки, тобто спільна думка направлена на ефективне вирішення завдань, а не на процес навчання.

Специфічними особливостями управління інтегрованою навчальною системою є вирішення масштабних завдань, пов'язаних з цілеспрямованою координацією та забезпеченням взаємодії множини організаційних, технічних систем освітньої та наукової спрямованості, які функціонують для досягнення спільних цілей. Науковим підґрунтям для створення єдиної інтегрованої самоорганізованої навчальної системи та забезпечення ефективного управління навчально-виховним процесом у ній можуть слугувати кібернетичні методи. Тому все частіше сучасні науковці виокремлюють окремий науковий напрямок – кібернетична педагогіка, яку визначають як політеритизовану науку про технології навчання на основі

кібернетичного підходу, використання комп'ютерної техніки та засобів телекомунікацій, яка вивчає закономірності вироблення та прийняття рішень в галузі педагогіки та освітніх послуг, пов'язаних з управлінням пізнавальною діяльністю учасників навчального процесу [2-3]. Зокрема, для розв'язування слабо структурованих та слабо формалізованих задач, якими є задачі управління в освітній галузі використовують логіко-математичні основи управління навчальною та науковою діяльністю, методи системного, функціонального аналізу і методи теорії систем, теорії прийняття рішень, розпізнавання образів (педагогічних ситуацій), теорії нечітких множин, методи штучного інтелекту.

Практичну реалізацію провідних ідей кібернетичної педагогіки, на думку О.Прокази, покликана забезпечити технологічна розробка інтерактивного навчання [4]. Інтерактивне навчання сьогодні щільно переплітається з Інтернет-технологіями, які потребують інструментів підтримки колективної освітньої діяльності, до яких можна віднести, наприклад, групи поточкових дискусій, спільні дошки, блоги, соціальну навігацію тощо. Технологічна розробка інтерактивного навчання передбачає спільну роботу людського та машинного інтелекту. Провідні науковці все частіше говорять про перспективи хмарного машинного навчання. Технології соціальних мереж, різноманітних форумів, інтернет-спільнот створюють умови не лише для спілкування, а й для діяльності колективного «ми», яке мислить, дискутує, народжує нові ідеї, спрможне на створення нових продуктів. Хмарні обчислення, створення «чат-ботів», розробка нейромереж з глибинним навчанням, де інженер-програміст уже не пише програму з конкретним кодом-вказівкою для машини: «що робити», а швидше виступає тренером-наставником [5] – усе це реалії Smart-суспільства.

Заслужують уваги технології інтегрованого інтелектуального колективного навчання: адаптивне формування групи і партнерства, адаптивна підтримка співробітництва [1]. Зокрема, в технології «інтелектуального партнерства», система, маючи педагогічну свідомість, спрямовує користувача у дусі радника і надає йому найширші можливості для самостійної адаптації свого навчання. Це дозволяє використовувати для підтримки штучного інтелекту системи не лише інтелект групи фахівців, але й природний інтелект учня та викладача. Машинний інтелект, учень та викладач виступають рівноправними учасниками навчального процесу, їх спільна діяльність приводить до синергетичного ефекту. Надзвичайно важлива роль в процесі організації та координування колективної навчальної діяльності належить технології адаптивного формування груп. Щоб сформувати групу для спільного розв'язування задач, система повинна володіти знаннями про співпрацюючих членів групи. На основі інформації, представленої у моделях агентів системи, формується оптимальний склад команди для певного типу колективного завдання, обирається лідер, оцінюється рівень компетентності членів групи, здійснюється розподіл повноважень тощо. Інтелектуальні аналізатори забезпечують систему потужною технікою зворотного зв'язку, опрацювання помилок і оновлення моделей всіх учасників. Технології адаптивної підтримки колективного процесу (на основі аналізу інформації, наданої учасниками, отриманої із журналів спілкування), оцінюють позитивні/негативні зразки співробітництва, здійснюють коригування діяльності команди, надають консультування окремим учасникам.

На етапі формування груп доцільно скористатись

напрацюваннями психоінформатики – науки, яка «вивчає людську психіку для організації і прогнозування поведінки соціальних систем (соціальних організацій), тобто психоінформаційних систем вищого ієрархічного рівня буття» [6]. Моделювання психоінформаційної структури базується на визначенні відповідного психологічного типу та створення умов для оптимальної міжтипної взаємодії. В залежності від розвитку психіки за К.Юнгом всіх людей можна умовно розділити на 4 рівні, які пов'язані з розвитком їхніх психічних функцій: (1) рівень – людина особистого досвіду, (2) рівень – людина колективного досвіду, (3) рівень – людина розуму, четвертий (найвищий ранг розвитку програмної функції людини) – людина мудрості. Психологічні типи спеціалізуються на виконанні деяких унікальних функцій і кооперуються в єдину систему, виступаючи елементами інтегрального інтелекту. Міжтипні відносини найяскравіше виявляються при взаємодії агентів одного психічного рівня і починають спотворюватись при взаємодії різнорівневих агентів. Моделювання міжтипної взаємодії дозволяє не тільки краще зрозуміти механізм взаємодій між двома конкретними людьми, але й цілеспрямовано формувати психо-сумісні колективи.

Освіта є складною системою, до якої можна застосувати чотирьох-рівневу ієрархічну систему, представлену в праці І.Каганець [7]. Автор описує модель, засновану на принципах випереджаючого розвитку людського інтелекту, розвитку колективного інтелекту нової якості – соціону. На кожному рівні виконується чотири основні системні функції: 1) кваліфіковане виконання роботи у рамках певної спеціальності; 2) підприємницька діяльність шляхом організації роботи двох і більше спеціалістів; 3) організація роботи всіх спеціалістів і підприємців в інтересах всієї системи; 4) осмислення діяльності системи і забезпечення її взаємодії з надсистемою.

Будь-яка система нормально функціонує до тих пір, доки основні системні функції виконуються компетентними фахівцями. Компетентність полягає в наявності певних здібностей і кваліфікації; здібності є вродженими, а кваліфікація набувається завдяки спеціальному навчанню та сприятливому середовищу. Це середовище, яке забезпечує добір людей з відповідними здібностями і набуття ними необхідної кваліфікації, виникає за рахунок здатності колективу агентів до самоорганізації. Людина може принести найбільшу користь на тому рівні, що відповідає її природі та функціональному призначенню у створеній системі. Коли порушуються механізми рангового добору, тоді відбувається виродження рівнів і основні системні функції переходять до людей некомпетентних. А оскільки некомпетентні фахівці не здатні виконувати корисну роботу, вони починають займатись імітацією цієї роботи. Що призводить до виникнення паразитуючих класів, які відстоюють власні егоїстичні інтереси. Таке порушення природного порядку речей веде до різноманітних катаклізмів, згасання системи й її виродження або самознищення. Правильним чином побудована система має здатність до самоочищення організаційних структур від забруднення некомпетентністю. Психоінформатика займається організацією таких структур колективних об'єднань, в яких кожен агент виконує функцію, яка найбільше відповідає його психотипу. З цією метою використовуються методи: експертних оцінок, об'єктивних критеріїв, квадрої організації (утворення четвірок із психотипів, які взаємодоповнюють один одного). Квадра четвертого рівня першою відчуває зміни у навколишньому середовищі і намагається вивести систему зі стану рівноваги, виступає

ініціатором змін; квадра третього рівня намагається підтримувати порядок у системі, синхронізує дії складових системи, сприяє створенню норм і стандартів, підтримує «бойовий дух», мобілізованість, забезпечує захист системи; друга квадра знаходить протиріччя і слабкі місця системи, надає їй високу динаміку, сприяє дуже тверезому, прагматичному погляду на життя; перша квадра забезпечує гармонію і стабільність системи, орієнтує її на природовідповідний стан речей, створює самі основи здорового функціонування, забезпечує виконання корисної роботи [7]. Квадри активізуються по чергові (тоді, коли настає відповідна фаза розвитку системи). У зв'язку з цим квадрі послідовно змінюють одна одну, і коли одна з них починає домінувати, тоді інші ніби знаходяться в тіні. У цьому випадку «рівноправність» квадрів виявляється лише на певному часовому відрізьку. Квадри не одночасно виконують своє функціональне призначення, а по черзі: «генерування ідей» - «створення діючого прототипу» - «перевірка на міцність» - «створення досконалого зразка». Разом з тим, кожна з квадрів одночасно виконує свою функцію із забезпечення життєдіяльності системи.

Впровадження технології інтегрованого інтелектуального колективного навчання розглянемо на прикладі «інтерактивної кав'ярні», яку ми побудуємо в форматі «Світового кафе» (World Cafe). Процес неформального обговорення нагальних проблем у невимушеній обстановці спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом [8]. Віртуальні кавові столики є комбінацією чотирьох квадрів, які виконуватимуть чотири основні функції забезпечення життєдіяльності системи. За кожним столиком сидить фасилітатор, що пропонує питання, кейс або проблему, пов'язану з курсом. В режимі реального часу учасники займаються дослідженням порушеної проблеми, усі основні ідеї, які виникають в процесі обговорення, записують на фліпчартах, розта-

шованих на столах кав'ярні. Після першого раунду обговорення учасники переходять до іншого столу («посланці ідей»). Господар столу коротко інформує їх про ідеї, запропоновані в ході попереднього раунду обговорень. Відновлена бесіда збагачується ідеями, темами й питаннями, порушеними в ході попередніх обговорень із іншими учасниками. Відвідувачі інтерактивної кав'ярні, заздалегідь розподілені за психотипами Юнга, розпочинають роботу за столами з учасниками споріднених психотипів. В групі однодумців працювати найкомфортніше. Наступним етапом є перехід до столів з протилежними психотипами, які доповнюють один одного. Вихід із зони комфорту дає можливості для розвитку та росту. Процес повторюється кілька разів, поки ідеї та погляди починають поєднуватися, а колективні знання – зростати. В результаті створюється жива «мережа» обміну думками, яка розширює та поглиблює колективні знання. Отримуємо інтерактивну систему, в якій кожен учасник колективу може самостійно визначити своє місце та виконувати завдання, які відповідають його рівню компетентності. Після цього кожна квадра починає виконувати свою функцію.

Висновки. Для ефективного управління системою освіти потрібно випрацювати надійні механізми виявлення і розвитку людських здібностей, створення широкої системи освіти, профорієнтації і профвідбору, забезпечити умови ефективного управління навчально-творчою діяльністю (згідно з інтересами і потребами). Інтерактивні методики навчання, які поєднують психологічні та кібернетичні методи, підпорядковані не лише логіці розвитку наукових знань, а й закономірностям гармонійного розвитку всіх учасників навчального процесу. Інтерактивна кав'ярня, побудована на використанні запропонованих технологій, є одним з ефективних інструментів формування висококваліфікованих фахівців, здатних працювати у Смарт-суспільстві.

Список використаної літератури

1. Гагарін О.О. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання / О.О.Гагарін, С.В.Титенко // Наукові вісті НТУУ "КПІ". – 2007. – №6(56). – С.37-48.
2. Метешкін К.О. Від ідей Болонської декларації до реалій створення колективного інтелекту / К.О.Метешкін, Х.В.Раковський. // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В.Ю.Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2009. – № 1(9). – URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>
3. Кибернетическая педагогика. IT-технологии в образовании и обучении в ВУЗах. Теория и практика [Текст]: монография / К.А.Метешкин, А.Ю.Соколов, О.И.Морозова, В.А.Шевченко, Е.Е.Поморцева; Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А.Н. Бекетова. – Х.: ХНУГХ, 2014. – 243 с.
4. Проказа О.Т. Інноваційні педагогічні технології в системі кібернетичної педагогіки / О.Т.Проказа [Електронний ресурс]. – URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r1/07potskp.pdf>
5. Cade Metz. Artificial Intelligence is driving huge changes at Google, Facebook and Microsoft // Business. – 2016. – [Електронний ресурс]. – URL: www.wired.com/2016/11/google-facebook-microsoft-microsoft-remaking-around-ai
6. Жук П. Психоінформаційні дослідження: завдання і методи // Мандрівець. – 1996. – № 1. – С.77-85.
7. Каганець І.В. Психологічні аспекти в менеджменті: типологія Юнга, соціоніка, психоінформатика. – Київ-Тернопіль: Мандрівець-Port-Royal, 1997. – 204 с.
8. Аніщенко О. Партнерство в освіті дорослих як чинник розвитку громадянського суспільства / О.Аніщенко, С.Ізбаш // Світ. – № 7-8 (851-852) 2015 [Електронний ресурс]. – URL: www1.nas.gov.ua/svit/Article/Pages/15_7-8_3.aspx

Стаття надійшла до редакції 18.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Половенко Людмила

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра экономической кибернетики и информационных систем
Винницкий торгово-экономический институт КНТЕУ, г.Винница, Украина

ТЕХНОЛОГИИ КИБЕРНЕТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОИНФОРМАТИКИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе исследуются теории кибернетической педагогики и психоинформатики, обосновывается их место в системе управления образованием. Анализируются определяющие аспекты модернизации

современного образования в разрезе этих концепций. Выделяются технологии создания и использования интегрированного интеллекта: «адаптивное формирование группы», «интеллектуальное партнерство», «адаптивная поддержка сотрудничества».

Ключевые слова: Smart-образование, кибернетическая педагогика, интегрированный интеллект, технологии коллективного обучения, психоинформатика, адаптивное обучение

Polovenko Liudmyla

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of Economic Cybernetics and Information Systems

Vinnitsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Vinnytsa, Ukraine

THE TECHNOLOGY OF CYBERNETIC PEDAGOGY AND PSYCHOINFORMATICS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR QUALITY MANAGEMENT EDUCATION

The theory of cybernetic pedagogy and psychoinformatics is investigated in the work, their place in the system of the Education Department is substantiated. Important aspects of the modernization of modern education in terms of those concepts are analyzed. Creation and use technologies of integrated intelligence are singled out: «adaptive formation of groups», «smart partnership», «adaptive support for cooperation».

Key words: Smart-society, cyber education, integrated intelligence, collective training technologies, psychoinformatics, adaptive learning.

УДК 371.132.01:378

Попадич Олена Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті досліджено теоретичні основи виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищій; проаналізовано поняття виховання у широкому розумінні та у вузькому педагогічному значенні, виховна діяльність, майбутній педагог вищої школи; проаналізовано основні напрямки та зміст діяльності вищого навчального закладу як виховної системи; розглянуто систему виховної роботи у вищій школі; виділено основні завдання виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищій.

Ключові слова: вищий навчальний заклад; майбутній педагог вищої школи, виховна робота, сучасна система освіти, виховна система.

Вступ. Перебудова виховного процесу у вищій школі – важливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, пошуку і приведення в дію нових форм та методик організації виховного процесу, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень минулого. У вищому закладі освіти виховання має здійснюватися за нових умов, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особистості, а також її інтелектуального і духовного розвитку. Теоретичною основою наукових і прикладних засад виховання є прийняті Українською державою важливі документи, насамперед Конституція України, закони «Про громадянство України», «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», «Національна доктрина розвитку освіти», «Болонська декларація» та ін. Особлива увага приділяється організації виховної роботи в закладах освіти в Концепції національної системи виховання. Науково обґрунтоване, належним чином організоване виховання відображає духовну ходу народу, процес збереження й збагачення його культури [3]. Незважаючи на значний обсяг робіток вітчизняних і зарубіжних фахівців, теоретична основа виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищому навчальному закладі має на сьогодні все ще недостатній ступінь розробленості. Понятійний та категорійний апарати потребують подальшого опрацювання. Саме тому ми досліджуємо проблему теоретичних основ виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищому навчальному закладі.

Сучасний педагог повинен бути гармонійно розвиненою, високоосвіченою, соціально активною й національно свідомою людиною, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, фізичними і духовними якостями, родинними та патріотичними почуттями, працьовитістю й ініціативністю. Вказані особливості фахівця та якості особистості формуються, зокрема, у магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» як таких, що підготовлені до роботи, у тому числі, за таким видом професійної діяльності, як освітня (педагог у сфері освіти, підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі виховання студентів у вищих навчальних закладах присвячено значну кількість наукових праць. Загальні питання теорії і практики виховної роботи відображено в дослідженнях А.Алексюка, І.Беха, С.Гончаренка, Г.Васяновича, О.Духновича, І.Зяюна, Н.Ничкало, Б.Ступарика, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, З.Тимошенко та ін. Методичні аспекти виховання

студентів у вищій професійній школі висвітлено в працях О.Абдулліної, А.Андрущенко, Ф.Герасина, О.Дубасенюк, Є.Якуби. Проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів досліджували І.Авдеева, Ю.Бабанський, І.Вінтін, О.Вишневський, О.Кондратюк, І.Мартинюк, Л.Новікова, В.Петрович. Проте доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень щодо теоретичних основ виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищому навчальному закладі.

Метою статті є дослідження теоретичних основ виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішній вищий навчальний заклад повинен формувати нову генерацію української інтелігенції – грамотну, всебічно розвинену, творчу і відповідальну за себе і свої дії, здатну всі набуті знання й уміння активно спрямовувати на подальший розвиток незалежної Української держави. В Указі Президента України від 4 липня 2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» наголошується, що слід опрацювати і забезпечити реалізацію заходів щодо «докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадських і конституційних обов'язків, поваги до державних символів України» [8]. Саме виховний процес покликаний формувати у студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами. Як зазначає В.Ягупов: «Виховання – це процес цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості» [11, с. 424]. У широкому розумінні виховання – це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському, культурному житті суспільства, а також стихійна дія соціально – економічних умов та спеціально організований вплив виховних закладів. Виховання у вузькому педагогічному значенні – це спеціально організована й контрольована взаємодія вихователів і вихованців,

яка спрямована на досягнення заданої мети – формування всебічно розвинутої особистості. На думку З.Тимошенко та І.Драгомирової, процес виховання складний і динамічний. Його рушійними силами є протиріччя, які можна умовно поділити на дві групи – внутрішні й зовнішні [9, с.51]. До внутрішніх відносять протиріччя між зростаючими соціально значущими завданнями, які необхідно вирішити вихованцеві, і наявними в нього можливостями (зміст і форми виховання). До зовнішніх відносять протиріччя між вимогами вищого навчального закладу і сім'ї; між вимогами різних викладачів; між організованим вихованням вищого навчального закладу й стихійним впливом оточення вихованця. Своєчасне виявлення протиріч і їх розв'язання сприяє підвищенню ефективності виховного процесу. Слід наголосити, що процес виховання – цілісний процес. У ньому органічно поєднані змістова і процесуальна сторони. На думку М.Фіцулі змістова сторона характеризує сукупність виховних цілей, процесуальна сторона – самокерований процес педагогічної взаємодії педагога та учнівської молоді [10, с.19].

Зазначимо, що формування особистості майбутнього педагога вищої школи – громадянина України, що здійснюється у вищих навчальних закладах, передбачає підготовку фахівців високої кваліфікації, соціально активної і професійно компетентної особистості, здатної скласти конкуренцію в галузі освітньої діяльності, готової до участі в процесах державотворення. На жаль, нині організація і проведення навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах ускладнюється кризою в системі освіти, відсутністю у сучасній вищій школі обґрунтованих підходів щодо взаємодії навчального й виховного процесів. Старі форми, методи виховання не діють, утрачені авторитети, відсутні ідеали формування особистості. Важливо розглянути виховний процес у вищому навчальному закладі як частину загальнокультурного процесу, пов'язаного з розвитком особистості, у тісній взаємодії з економічною, політичною, культурологічною ситуацією в країні [4, с.18].

Для здійснення ефективного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі необхідно застосовувати системність, що охоплює всі аспекти навчання і виховання [2, с.78]. Об'єктом педагогічної науки виступає процес виховання людини в цілому. Він здійснюється, за висловлюванням А. Макаренка, на кожному квадратному метрі землі [5, с.158]. Під системою взагалі розуміють множину елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, створюючи певну цілісність, єдність [1, с. 48]. Оскільки в системах присутні різноманітні елементи, процеси та їх взаємодії, то можна говорити про структуру і функції систем. Система, в якій здійснюються виховні функції, називається педагогічною системою. В. Петрович розглядає систему виховної роботи навчальних закладів як цілісний педагогічний процес формування і розвитку особистості майбутнього спеціаліста, що здійснюється на основі єдності з навчальним процесом, взаємодії з соціальним середовищем, нахилів студента і соціального замовлення суспільства [7, с.119]. І.Вінтін, В.Караковський, О.Лященко, Л.Новікова, З.Тимошенко та інші вважають, що система виховної роботи – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних навчальних і позаурочних заходів, упорядкованих цілями виховання, є одним із різно-видів соціальних систем та має низку спільних з ними ознак, а саме цілеспрямованість, цілісність, поліструктурність, динамізм, взаємодія з середовищем, відкритість до інших систем, варіативність [9, с.47]. В. Караковський, до неї відносить

такі компоненти: цільова настанова, мета виховання, основні напрями виховної роботи, її організаційні форми, управління, взаємодія з навколишнім середовищем [11, с.234].

Розглянувши існуючі теоретичні підходи до виховної роботи у вищому навчальному закладі, пропонуємо власне бачення сутності даної проблеми. Ми вважаємо, що система виховної роботи вищої школи – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних заходів, підпорядкованих педагогічно доцільним за певних умов цілям виховання. До основних елементів, які складають основу системи виховання майбутніх педагогів вищої школи у виші, належать: суб'єкти, що здійснюють виховну діяльність – адміністрація університету, педагогічні працівники; суб'єкти виховання – студенти; зміст, мета, завдання та принципи виховання; засоби, форми і методи виховання; організація і ефективність виховного процесу.

Оскільки до професійної діяльності майбутнього педагога вищої школи слід віднести також уміння оптимально організовувати й управляти навчально-виховним процесом, високий загальнокультурний рівень (гуманізм, морально-етична культура, ерудиція, культура мовлення і спілкування, зовнішній вигляд, педагогічний такт, національна свідомість), збереження власного фізичного і психологічного здоров'я, здоровий спосіб життя, емоційну стійкість, толерантність, життєрадісність, то, на нашу думку, саме взаємодія основних елементів, які складають основу системи виховання у виші, допоможе забезпечити формування педагога-професіонала.

Ми погоджуємося з думкою Ю.Матвій-Лозинської та вважаємо, що основними напрямками та змістом діяльності вищого педагогічного закладу як виховної системи (і майбутніх педагогів вищої школи у тому числі) є: вивчення особистості студентів, формування професійно-педагогічної спрямованості особистості, виховання покликання, любові до професії вчителя, педагогічної культури майбутнього вчителя, виховання активної громадянської позиції, почуття громадянина Батьківщини, відповідальності за її долю, професійну гідність, виховання інтелектуальної культури, формування вмінь і навичок культури розумової праці, виховання потреби до самоосвіти, моральне виховання, формування духовної культури, цивілізованого, гуманного ставлення до людей, формування екологічної та економічної культури, виховання національної самосвідомості, повага та терпиме ставлення до людей іншої національності, які живуть в Україні, їхніх національних почуттів, культури та звичаїв, виховання майбутніх учителів як носіїв гуманних взаємин між людьми різних національностей, етнічних груп, здатних нести національну свідомість своїм вихованцям, формування політичної та правової культури, виховання естетичної культури майбутнього вчителя в усіх формах її вияву та готовності нести таку культуру до школи своїм учням, виховання фізичної культури, розвиток студентського самоврядування в організації виховної роботи в групах, студентському гуртожитку, науково-педагогічна та методична підготовка молодих викладачів, кураторів до виховної роботи зі студентами, забезпечення зв'язку щодо цілей і завдань виховної системи, організаційна робота щодо виконання плану виховної роботи з боку ректорату, деканатів, кураторів груп в університеті [6].

Наукові дослідження та аналіз досвіду показує, що вся виховна робота у вищих навчальних закладах спрямовується на студента. Результативність цієї роботи залежить, зокрема, від якісного складу кон-

тингенту студентів університету; від якісних показників професорсько – викладацького складу, добору кураторів академічних груп, керівників студентських об'єднань, клубів, гуртків тощо. Тому вважаємо, що основними завданнями виховної роботи у вищих навчальних закладах мають бути: розвиток високого професіоналізму, який включає глибокі спеціальні знання і широку гуманітарну підготовку, здатність до самостійного мислення, до прийняття нестандартних, оригінальних рішень; висока культура ділового спілкування; формування духовності, яка передбачає становлення високої моральності, високих естетичних смаків та ідеалів, при цьому прагнення ліквідувати інфантилізм, утриманство, байдужість, сформувати почуття колективізму, вміння працювати у команді; утвердження почуття глибокого патріотизму.

Особливе місце в організації виховного процесу вищої школи належить розв'язанню завдань професійного виховання, метою якого є формування у студентів поваги до обраної спеціальності, вироблення необхідних для неї рис, умінь і навичок, розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Організація виховної роботи та її аналіз у вищих навчальних закладах дав можливість констатувати, що вона носить епізодичний, безсистемний характер: відсутній комплексний підхід для планування виховних заходів, вікові особливості студентів не враховуються, недостатня система взаємодії із соціальними інститутами, позааудиторною діяльністю, студентське самоврядування має формальне значен-

ня. Однією з причин цього є відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо забезпечення організації виховної роботи.

Таким чином, головною метою виховного процесу у вищій школі є створення цілісної особистості, особистості як вищої цінності, особистості, що спроможна самостійно і творчо мислити, розуміючи своє життєве призначення, а основні завдання виховної роботи у вищих навчальних закладах полягають у розвитку високого професіоналізму, високої культури ділового спілкування, формування духовності, утвердження почуття глибокого патріотизму.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Для здійснення ефективного процесу підготовки фахівця у вищому навчальному закладі необхідно застосовувати системність, що охоплює всі аспекти навчання і виховання. Теоретичною основою виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у виші є, зокрема, система виховної роботи у вищій школі як впорядкована сукупність взаємопов'язаних заходів, підпорядкованих цілям виховання та її основні елементи, основні напрямки та зміст діяльності вищого навчального закладу як виховної системи, основні завдання виховної роботи з майбутніми педагогами вищої школи у виші тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні змісту, форм та режиму позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів та виявити зв'язок навчальної та позааудиторної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Науково-методичний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Болонський процес в Україні: Наук.-метод. збірник. – К. : «Знання», 2005. – Ч.1. – 192 с.
3. Виховна робота зі студентами вищого навчального закладу [Текст]. – [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/16400116/pedagogika/vihovna_robita_studentskoyu_moloddyu
4. Галєєва А.П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А.П.Галєєва. – Дрогобич, 2009. – 20с.
5. Макаренко А.С. Избранные произведения в 3-х т. / Ред. кол. Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад. школа, 1985. – 360 с.
6. Матвійів-Лозинська Ю.О. Проблема позааудиторної виховної діяльності у вищих навчальних закладах туристичного профілю [Електронний ресурс] / Ю.О.Матвійів-Лозинська – URL: http://tourlib.net/statti_ukr/matviiv.htm
7. Петрович В.С. Нові підходи до організації поза навчальної діяльності учнів ВПУ // Удосконалення навчально-виховного процесу в професійних закладах сільськогосподарчого профілю. Науково-методич. Збірник. – К.: ІСДО, 1996. – С.118-121.
8. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005р. – №1013/2005 // Вища школа. – 2005. – №4. – С.84-88.
9. Тимошенко З.І., Драгомирова І.М. Організація виховного процесу у вищих навчальних закладах: Навч.-практич. посібник. – К. : Вид-во Європейського університету, 2004. – 86 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих пед. Закладів освіти. – Тернопіль, 1997. – 192с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
12. Проблема формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога [Текст]. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=465699>

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2017 р.

Попадич Елена

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы

ГВУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье исследованы теоретические основы воспитательной работы с будущими педагогами высшей школы в вузах; проанализировано понятие воспитание в широком смысле и в узком педагогическом смысле, воспитательная деятельность, система воспитательной работы, будущий педагог высшей школы; проанализированы основные направления и содержание деятельности высшего учебного заведения как воспитательной системы; рассмотрена система воспитательной работы в высшей школе; выделены основные задачи воспитательной работы с будущими педагогами высшей школы в вузе.

Ключевые слова: высшее учебное заведение; будущий педагог высшей школы, воспитательная работа, современная система образования, воспитательная система.

Popadych Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**THEORETICAL BASIS OF EDUCATIONAL WORK WITH FUTURE HIGHER EDUCATION
TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article deals with the theoretical basis of educational work with future higher education teachers in higher education; the notion of education in its broadest sense and in a more narrow sense, educational activities, educational work system, future higher education teachers are analysed; the main directions and content of activity of higher educational institution as an educational system are analysed; the system of educational work in higher education is considered; The main tasks of educational work with future higher education teachers in higher education are highlighted. The reorganisation of the educational process in higher education is an important and complex task the solution to which requires, on the one hand, the search and bringing into practice new forms and methods of organization of the educational process, but on the other hand, the activation of traditional kinds of activity and preservation of achievements of the past.

Key words: higher educational institution; future higher education teacher; educational work, modern educational system, educational system.

УДК 37:(1-047.82): 3.071 (4-13)

Постригач Надія Олегівна

кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник
відділ зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м.Київ, Україна

СУЧАСНІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ

Сучасні філософсько-педагогічні концепції прихильників неолібералізму, ідей антипедагогіки й «філософії скасування», спадщини Дж. Дьюї та апологетів критичної педагогіки помітно вплинули на розвиток неперервної педагогічної освіти у країнах Південної Європи наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Вони уможливили розкриття діалектики системи педагогічної освіти, визначення та вирішення протиріч її становлення та поступу, виявлення взаємозв'язку кількісних та якісних змін, переходу до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

Ключові слова: критична педагогіка, неолібералізм, Південна Європа, педагогічна освіта, розвиток, спадщина Джона Дьюї та Пауло Фрейре, філософія освіти

Вступ. Сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії і теорії освіти. Вони взаємозв'язані і ускладнені різноманітністю і суперечністю висхідних начал і висновків. Однак їх спільність – підкреслити практичну реалізацію найновітніших ідей і концепцій у практиці освіти – це, мабуть, помітна риса філософствування століття, що відійшла у вічність... Філософія освіти як комплекс сучасних ідей і концепцій, з допомогою яких можна домогтися стабільної рівноваги (автаркії – Г.Сковорода) в освітній галузі, спирається на об'єктивну тенденцію розвитку сукупних глобальних зв'язків – природно-господарських, соціокультурних, політично-економічних, релігійних тощо. Головна мета сучасної гуманітарної науки вбачається філософами цього напрямку у пошукові об'єднуючого фактору, можливих шляхів і підходів, які сприяють конвергенції [3, с.22-23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу філософсько-педагогічного аналізу розвитку педагогічної освіти в Україні та за кордоном становлять праці, у яких розкрито питання філософії освіти у тісному взаємозв'язку з педагогікою (В.Андрющенко, Дж.Белльманн (J.Bellmann), Л.Буєва, В.Кизима, В.Краєвський, М.Култаєва, А.Гусейнов, Д.Дьюї (J.Dewey), С.Гессен, І.Зязюн, Б.Кедров, В.Кремень, П.Наторп, Г.Спадафора (G.Spadafora), Б.Тойлізе (B.Thoilliez), Л.Хікмен (L.Hickman), Т.Усатенко та ін.); вплив поглядів та переконань прихильників ідей антипедагогіки й «філософії скасування» (І.Лліч, П.Фрейре (P.Freire)); спадщини Дж.Дьюї (J.Dewey); апологетів критичної педагогіки та опору на становлення й розвиток педагогічної освіти у країнах Південної Європи (П.Фрейре (P.Freire)), Г.Жиро (H.Giroux), С.Аронович (S.Aronowitz), М.Епл (M.Apple), П.Вілліс (P.Willis) та П.МакЛарен (P.McLaren) тощо.

Розвиток вітчизняної філософії й педагогіки відбувався в єдиному руслі. Їх об'єднувало орієнтування на особистість, включення її в процес культурної творчості. С. Гессен розглядав педагогіку як прикладну філософію, а історію педагогіки як «відображення» історії філософії. «Черпаючи свої керівні принципи і своє членування з філософії, педагогіка більшою мірою відображає розвиток філософської думки» [2, с.37]. «Як назвати це філософське обґрунтування в цілому – загальною педагогікою чи філософією – це само по собі не має значення, як і будь-яке питання про заголовок», – зазначав П. Наторп, звичайно, це філософія, саме педагогічна філософія, але разом із цим також і філософська педагогіка» ..., «конкретна філософія» [10].

Нове соціальне світовідчуття завжди породжувало нове світовідчуття, яке через відповідне світосприйняття та міроуявлення вело до нового світогляду і появи нової філософії [5, с.36]. Такий підхід до освітньої діяльності дає змогу дещо інакше поглянути на педагогічну науку, виявити специфічну її роль в процесі дослідження соціалізації. Справа в тому, що педагогіка часто розглядається або як особлива «міждисциплінарна галузь», що використовує знання та методи з інших наукових дисциплін, або як прикладна дисципліна, яка будує моделі для розв'язання практичних завдань, що виникають у сфері освіти. При цьому з розгляду педагогіки як самостійної галузі знання «зникає її предметна специфіка: дослідження освітньої діяльності як цілеспрямованої соціалізації» [6, с.78], через що постає проблема дослідження педагогічної діяльності з позицій філософії освіти.

Освіта загалом є полем комплексних досліджень міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є системним об'єктом. Для філософської ж рефлексії як нема особливих «об'єктів» усередині цієї системи, так нема й заборон – будь-яка галузь відносин світу й людини може стати проблемою філософського осмислення, однак під певним кутом зору зі специфічними й методологічними цілями. А саме – зв'язку окремого із загальною картиною світу, необхідною людині для орієнтації в ньому і побудови адекватних систем практичної дії [1, с.12–19].

Педагогічний досвід є одночасно і соціокультурним. Педагогічне мислення фіксує суттєві моменти постмодерністських філософських концепцій або те, що «сприймається в них за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Усе це робить неможливою загальну логіку педагогічного мислення, яке просувається всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини» [8, с.333]. Щоб розпочати творення і відтворення інноваційної, сучасної, творчо-суб'єктивної системи освіти, необхідна її нова філософія, в якій свідомість, суб'єкт – первинні. Ствердження первинності освіти як визначального фактора духовності засвідчує історія світового, а особливо європейського інтелектуалізму, феномен епохи «писемної культури» (А.Гусейнов). Включаючи також виховання, освіта є способом передавання соціального і духовного досвіду, який підлягає письмовій фіксації і має форму знання. У процесі соціокультурного розвитку освіта виокремлюється в межах суспільного поділу праці в особливу сферу діяльності. яка набуває всіх ознак професіоналізації [7, с.273].

Метою статті є аналіз філософсько-педагогічних концепцій, які спричинили помітний вплив на розвиток педагогічної освіти в країнах Південної Європи наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Перехід гносеологічної методології до епістемологічної, на думку Т.Усатенко, відбувається в умовах наповнення пізнання людськими смислами; наративізму (урахування історичної реальності кожної особистості, історичності людського буття); міждисциплінарності досліджень природничих, гуманітарних, технічних наук; розгляду проблем, що були виведені з установлених стандартів класичної методології (гендерних, постколоніальних, етнічних та ін.). Дослідниця доводить, що епістемологічна постнекласична парадигма освіти виявляється у розумінні людини в єдності зі світом (соціумом, природою), у критичному підході до безмежної інноваційності людини, її знання, досвіду, в орієнтації на нестандартні рішення в несподіваних ситуаціях... Освіта розглядається як засіб засвоєння культури, найбільш адекватна умова розвитку постнекласичного мислення. Авторитарна педагогіка змінюється на педагогіку толерантності, що долає класичний фундаменталізм і постмодерністську розірваність [11, с.83].

В цілому, для періоду останньої третини ХХ – початку ХХІ століття характерно те, що розуміння феномену освіти й розвитку людини в її контексті втратило однозначність й набуло поліфонічного звучання. Поряд з уявленнями про освіту як механізм трансляції учнем значимого соціокультурного досвіду, як про умову становлення самоусвідомлюючої й розуміючої особистості, як про місце виховуючої діалогічної зустрічі “Я” і “Ти”, отримало розповсюдження і трактування освіти як засобу формування мовної компетентності учня, включення його у простір “мовних ігор”, прилучення до символічного, ігрового за своєю суттю універсуму. «Людину, що навчається» (з латині – “*Homo Educandus*”) у цих умовах почали розуміти як істоту, яка перебуває на стадії становлення у перебігу освітнього процесу, здатної до використання мов культури, інтерпретації текстів культури, до оволодіння навичками комунікації й здатної дійти згоди з собою, іншими [9, с.38]. Предтечею постмодерного повороту в осмисленні феномену освіти в останній третині ХХ – початку ХХІ століття виступили ідеї *антипедагогіки* й “*філософії скасування*”, висловлені низкою соціальних мислителів того часу (І.Ллліч, П.Фрейре) [9, с.32]; ідеї неолібералізму; філософсько-педагогічні концепції Дж. Дьюї [12; 14; 15], які мали серйозний вплив на становлення філософсько-педагогічної думки й результати осмислення феномену освіти.

Зарубіжні дослідники Л.Хікмен та ін. [14] дослідили філософсько-педагогічну спадщину Дж. Дьюї та виявили, що вона реконструйована в різних національних та соціальних контекстах. Учені також визначили фактори впливу на її поширення та реконструкцію. Контексти міжнародної рецепції, як правило, відображають обставини, пов'язані з їхньою участю у демократичних освітніх реформах і демократичних процесах. У зв'язку з цим Дж.Беллманн (J.Bellmann) звертає нашу увагу на те, що мається на увазі під «рецепцією» в праці Дьюї, оскільки «[вона] також відповідає історії, про яку американський прагматизм» розповідає сам собі» [12, с.170]. Сучасні філософсько-педагогічні концепції мають дещо контрверсійну природу. З одного боку, вони розглядають освіту як стратегічний сектор та ключ до виходу з кризи. З іншого боку, застосовують різноманітні скорочення сектору, з дуже негативними наслідками з точки зору якості освіти та справедливості. Щоб намагатися подолати це протиріччя, під час кризи ... уряди пропонують «освітні реформи», спрямовані на поліпшення освітніх систем, не обов'язково інвесту-

ючи більше ресурсів, але витрачаючи менше.

В епоху неолібералізму «ми ніколи не повинні забувати, що школа – це не просто простір для передачі домінуючої ідеології, а й простір опору та конфронтації, і це відображає не тільки цінності гегемонічних груп, а й практику підлеглих груп. Школи взагалі користуються певною відносною автономією, яка дозволяє їм перестати бути вірними слугами домінуючих груп та працювати над альтернативними цінностями, змістом та цілями. З цією метою нам потрібно відновити у пам'яті деякі принципи, які автори критичної педагогіки та опору (П.Фрейре (P.Freire), Г.Жиро (H.Giroux), С.Ароновиц (S.Aronowitz), М.Епл (M.Apple), П.Вілліс (P.Willis) та П.МакЛарен (P.McLaren) залишили нам у спадок, пам'ятаючи про те, що «будь-яка справжня педагогічна практика вимагає відданості соціальним перетворенням в солідарності зі субординованими та маргіналізованими групами. Іншими словами, ми не повинні дозволяти запровадження освітніх послуг на службу бізнесу, а компаніям диктувати те, що потрібно вчити у класі... також дозволяти реалізовувати цілі та цінності, які так відверто служать неоліберальній ідеології, яка й призвела до нинішньої кризи, нерівності, бідності та відсутності демократії. У цьому сенсі дуже важливо, щоб вчителі відновили справжню владу та навчали наших дітей та молодь у системі цінностей, яка допомагає їм жити гідно та вдосконалювати все більш нерівне та несправедливе суспільство. Для того, щоб був можливим інший світ, необхідна інша освіта» [16].

Особливий інтерес у контексті нашого наукового пошуку викликають країни Південної Європи (Греція, Італія, Іспанія), де зіткнення між неолібералізмом та національними освітніми культурами, мабуть, було більш потужним, ніж в інших європейських державах. Центральною для цього зіткнення є антагоністична зустріч між двома, – освітньою та соціальною моделями. Перша модель була заснована на реформі рівних можливостей та держави, яка забезпечила міру соціального забезпечення... Друга ж наголошує на ринках, відборі та вибірковості та нижчих рівнях державних витрат... Процеси ринкової економіки та приватизації прискорюються одночасно з обмеженням освітніх ресурсів та зростанням соціальної нерівності. Відповідь, яку ця політика викликала в Іспанії та Греції, була бойовою, бурхливою, відчайдушною. В Італії та Франції це спричинило чергування широкомасштабної воєвничості та періодів відносного спокою [13, с.6-7].

Вплив спадщини Дьюї на сучасну педагогічну науку в Іспанії особливо помітно простежується з 1980 року, коли іспанська педагогіка в новій демократичній епосі зазнала часу розширення з розвитком загальнонаціональної мережі нових державних університетів та запровадженням ступеневих програм у сфері освіти [15, с.2]. Інтерес до спадщини Дьюї в сучасній іспанській педагогіці посилюється за останні роки завдяки дослідженню потенціалу спадщини Дьюї у філософії освіти. Це пов'язано з двома основними причинами. Одна з них стосується характеру роздумів Дьюї щодо двох різних «аудиторій», філософських та освітніх, які простежуються у його творах. Насправді це дуже корисно для розуміння того, як його ідеї розповсюджувались, створювались, якими вони були тоді та як вони досі інтерпретуються, адже письмові твори Дьюї охоплюють предмети, що цікавлять широку аудиторію (професійні філософи, з одного боку, вчителі та соціальні реформатори, з іншого), які, як правило, дуже віддалені один від одного (і особливо в Іспанії) [15, с.11].

Таким чином, простір педагогічної думки сьогодні розширився. Теорія і практика освіти «втягують»

у мисленнєвий і діяльнісний вир знання не лише суміжних та споріднених наук... але й інших наук, зв'язки з якими мають опосередкований характер, однак їхній потенціал, безумовно, здатний збагатити педагогічне знання... У свою чергу «...філософські положення мають великий рівень узагальнення, ширину охоплюваного матеріалу і універсальність відношень до дійсності ...» [4, с. 71].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: 1. Проаналізовані філософсько-педагогічні концепції прихильників неолибералізму, ідей анти-

педагогіки й «філософії скасування»; спадщини Дж. Дьюї та апологетів критичної педагогіки помітно вплинули на розвиток педагогічної освіти у країнах Південної Європи наприкінці XX – початку XXI ст. 2. Вони уможливають розкриття діалектики системи педагогічної освіти, допомагають визначити та вирішити протиріччя її становлення та поступу, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій еволюційного розвитку зі збереженням усього позитивного, що було раніше.

Список використаної літератури

1. Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С.12–19.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – С. 37.
3. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І.А.Зязюн [Електронний ресурс] // Науковий Вісник МДУ імені В.О.Сухомлинського. – URL: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/6_5.pdf
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А.Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Кизима В.В. Новое образование для нового человека / В.В.Кизима // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С.36-61.
6. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В.Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С.77-82.
7. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г.Кремень. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
8. Култаєва М. Логіка педагогічного мислення та його алогізм / М.Култаєва // Філософсько-антропологічні студії 2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. – К.: Стилюс, 2000. – 436 с.
9. Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность: учеб. пособ. / М.А.Лукацкий. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.
10. Наторп П. Філософія як основа педагогіки / Пауль Наторп [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.prognosis.ru/lib/Natorp.pdf>
11. Усатенко Т. Методологічні й епістемологічні смисли педагогічної науки / Тамара Усатенко // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голова), О.М.Отіч та ін.; упоряд.: О.М.Отіч, О.М.Боровик; Національна академія педагогічних наук України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – 544 с.
12. Bellmann J. Re-Interpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition / J.Bellmann // Studies in Philosophy and Education. – 2004. – Issue 23 (5). – PP. 467-488.
13. Education and Europe: The Politics of Austerity / Ed. by Ken Jones. – Radicaled books, London, UK, 2013. – 146 p.
14. Hickman L.A. John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: A New Democracy for the Twenty-First Century / L.A.Hickman & G.Spadafora (eds.). – Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 2009.
15. Thoilliez B. John Dewey's Legacy and Spanish Pedagogy / Bianca Thoilliez [Electronic resource] // European Journal of Pragmatism and American Philosophy. – 2016. – Vol. VIII-1. – URL: <http://ejpap.revues.org/450>
16. Verger A. Austerity and education reforms in Spain: Moving far from international excellence / A. Verger [Electronic resource]. – URL: https://ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/4739/austerity-and-education-reforms-in-spain-moving-far-from-international-excellence

Стаття надійшла до редакції 16.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 22.10.2017 р.

Постригач Надежда Олеговна

кандидат біологічних наук, старший научний співробітник

отдел зарубежных систем педагогического образования и образования взрослых

Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, г.Киев, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЮЖНОЙ ЕВРОПЫ

Современные философско-педагогические концепции сторонников неолиберализма, идей антипедагогика и «философии отмены», наследия Дж. Дьюи и апологетов критической педагогики заметное влияние на развитие непрерывного педагогического образования в странах Южной Европы в конце XX - начале XXI в. Они способствовали раскрытию диалектики системы педагогического образования, определению и решению противоречий ее становления и развития, выявлению взаимосвязи количественных и качественных изменений, перехода к более высоким стадиям эволюционного развития с сохранением всего положительного, что было раньше.

Ключевые слова: критическая педагогика, неолиберализм, Южная Европа, педагогическое образование, развитие, наследие Джона Дьюи и Пауло Фрейре, философия образования

Postryhach Nadiia

Candidate of Biological Sciences, Senior Research Assistant

Department of Foreign Teacher Education and Adult Education Systems

Institute of Teacher Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

MODERN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT IN THE COUNTRIES OF SOUTHERN EUROPE

The modern era is characterized by processes of formation of new paradigms in the philosophy and theory of education. They are interconnected and complicated by the diversity and contradiction of ascending principles and conclusions. However, their commonality - to emphasize the practical implementation of the latest ideas and concepts in the practice of education. In this context, the countries of Southern Europe (Greece, Italy, Spain) are of particular interest, where the collision between neo-liberalism and national educational cultures was perhaps more powerful than in other European countries. The content analysis of literary sources testified, that modern philosophical and pedagogical conceptions of supporters of neo-liberalism, ideas of antipedagogy and "philosophy of cancellation", the legacy of J. Dewey and apologists of critical pedagogy have markedly influenced on the development of continuous teacher education in the countries of Southern Europe at the end of the XX - the beginning of the XXI centuries. They made possible to reveal the dialectics of the system of teacher education, helping to identify and solve the contradictions in its formation and progress, to design the correlation of quantitative and qualitative changes, to explore the transition to higher stages of evolutionary development with the preservation of all the positive ones that were before.

Key words: critical pedagogy, neoliberalism, Southern Europe, teacher education, development, John Dewey's and Paulo Freire legacy, philosophy of education

УДК 614.2 : 364.6(477)

Рабійчук Сергій Олександрович

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ «ЦІННОСТІ»

У статті здійснюється аналіз досліджень щодо історичного становлення і розвитку поняття «цінності». З'ясовано пріоритетне значення цінностей в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Визначено трактування поняття «цінності», вони є характеристиками об'єктів і привносять позитивне або негативне значення в життя конкретної людини чи, суспільства в цілому. Визначено їх види та показники.

Ключові слова: цінності, особистість, розвиток.

Вступ. Цінності сформувалися в історії людського існування як монументальні опори духовності, що слугують ключовим орієнтиром у виборі життєвих стратегій.

Загальні наукові засади дослідження цінностей знаходять своє відображення у філософських та загальнометодологічних концепціях, в яких цінності трактуються в руслі проблем світогляду, основної мети життєдіяльності. При цьому вони є характеристиками об'єктів і привносять позитивне або негативне значення в життя конкретної людини чи, суспільства в цілому. Ціннісний взаємозв'язок з'являється як результат включення певного об'єкта у сферу інтересів людини та життєдіяльності [4, с. 13–17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробляючи теорію «практичного розуму» І. Кант обґрунтував окрему галузь філософії – теорію цінностей, яка набула великого значення як сфера морально-етичної можливості цілковитого існування та активної діяльності особистості в соціумі [8, с. 211–501].

Для визначення позитивної та необхідної якості особистісного духовного буття поняття «цінність» використав в своїх працях Г. Рікерт, який стверджував, що головні основи цінності слід шукати у людській свідомості

Обґрунтування теорії цінностей знайшло своє подальше відображення у працях Дж.Дьюї, А.Мейнонгома, Р.Пері, які доповнили теорію цінностей і відзначили два різнополярних підходи – перший визнає цінності як продукт свідомості; другий – як об'єктивний феномен [6].

У свою чергу А.Маслоу відзначав, що першочергова потреба особистості є не чим іншим, як самоактуалізацією, тобто бажанням самовдосконалюватися та самостверджуватися. При цьому виникає потреба в реалізації привілейованих матеріальних цінностей, які притаманні людській природі і за допомогою сили волі особистість «інстинктивно обирає істину, а не несправедливість, добро, а не зло» [10, с. 109].

Філософія М.Шелера характеризується іншим альтернативним обґрунтуванням сутності цінностей, яке полягає в тому, що вони володіють надособистісним характером кожної людини.

Метою та завданнями дослідження є аналіз історичного розвитку поняття «цінності».

Виклад основного матеріалу. Соціологічне трактування цінностей представлено у працях М. Вебера, який увів в соціологію аксіологічні категорії. Під цінностями він розуміє певні установки людини, що відповідають історичним етапам розвитку суспільства, як властиву направленість системи інтересів. Науковець наголошує, що стабільність та прогрес суспільства у значній мірі залежать від поєднання устремлінь різноманітних соціальних спільнот з провідними суспільними ідеями та цінностями.

Ідеї та цінності залежать безпосередньо від способу життя суспільства і направленні на поліпшення морального і матеріального благополуччя соціальних спільнот, суспільства [2, с.360–361].

Досліджуючи природу цінностей, культурологія приділяє особливу увагу їх аналізу у контексті культурного контакту. Вивчення культури суспільства відбувається на основі історичних та матеріально-технічних цінностей. Тому, культурна цінність трактується як певний абстрактний міст, що забезпечує реверсний потік інформації між об'єктом та суб'єктом.

І.Бех вважає, що об'єктивні властивості існуючих явищ, предметів, подій визначаються як цінність за умови повної ідентифікації їх людиною. Згідно з трактуванням І.Бека, «поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо» [1, с.6].

У контексті здійснюваного дослідження важливим є визначення поняття «цінність» педагогами. Наприклад, В. Повзун визначає «цінність» як, інтегральний, системотвірний фактор, який забезпечує зв'язок різних елементів в системі життєдіяльності. Цінності, виконуючи цілеспрямовану функцію, тим самим забезпечують напрям розвитку суспільства.

Таким чином, проведений аналіз літературних джерел підтвердив наявність значної кількості поглядів щодо трактування суті цінностей, демонструючи відсутність єдності поглядів та узагальнення в їх трактуванні.

Піднімаючи в своїх працях проблему існування людини в світі, Е. Фром пов'язує її з «екзистенціальним протиріччям», тобто порушення вроджених стосунків між людиною та світом, іншою людиною та з самим собою. Дане порушення, на думку дослідника, можливо розв'язати за допомогою почуття любові. Взаємозв'язок людини зі світом ґрунтується на процесах асиміляції та соціалізації; характер прояву цих стосунків визначають ціннісні орієнтації, які в свою чергу, формують спрямування особистості на певні системи ціннісних орієнтацій.

Гуманістична психологія наголошує на існуванні в особистості певного ступеня свободи від оточуючого світу, забезпечується це наявністю ціннісно-змістовних орієнтацій. Наприклад, К. Роджерс розвиває ідею про те, що за допомогою визначених ідей, змістів, цінностей людина в змозі розкрити самого себе та будувати власні стратегії розвитку і самовдосконалення.

Вітчизняні філософи Г.Ділігенський [5] та М.Каган [7] вивчаючи ціннісні орієнтації та їх місце в житті особистості, підкреслюють, що вони найкраще проявляються в різних формах та рівнях особистості, тобто є взаємодією внутрішнього та соціально-

го, чітким усвідомленням особою своїх дій, вчинків, місця в суспільстві.

Соціологічне трактування ціннісних орієнтацій розкрито у працях І. Кона. Ціннісні орієнтації набувають індивідуальних та соціальних властивостей і активно формуються під дією суспільного виховання. Система сформованих ціннісних орієнтацій носить соціальний й індивідуальний характер, тому що накопичують важливий, окремий та неповторний досвід кожного учасника суспільних відносин [9, с.23].

У контексті здійснюваного дослідження важливою є думка І.Кона про те, що «система ціннісних орієнтацій не є механічним зліпком ієрархії цінностей та ролей, які існують у суспільній свідомості» [9, с.36].

На думку Т.Аболіної, В.Водзинської, В.Єфименко, О.Лінчук ціннісні орієнтації – це свідомий вибір певного типу поведінки, система фіксованих установок,

в основі яких лежать з певною глибиною усвідомлені або не усвідомлені цінності [6, с.272-290; 3, с.48-50]. В.Водзинська, досліджуючи ціннісні орієнтації в поєднанні з установками та взаємовідносинами, доповнює та акцентує, що «ціннісні орієнтації є конкретним проявом відношення особистості до фактів дійсності», а також є чіткою системою ставлення особистості до наявних явищ дійсності [3, с.48-50].

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**, проведений нами аналіз поняття «цінність» свідчить про його пріоритетне значення в житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Саме цим зумовлений значний інтерес до цінностей. Погодженість цінностей, норм, рольових приписів, гармонія особистісних та суспільних потреб і вимог, визначають рівень адаптації особистості в суспільстві і ступінь її самореалізації.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вебер М. "Объективность" социально-научного и социально-политического познания / М.Вебер // Избранные произведения. – М, Прогресс, 1990. – С. 360–361.
3. Водзинская В.В. Понятие установки отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В.В.Водзинская // Философские науки. – 1968. – №2. – С.48-54.
4. Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научных, методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / сост. В.А.Березина, Л.И.Виноградова; под ред. В.А.Березиной, О.И.Волжиной, И.А.Зимней. – М.: Вентана-Графф, 2003. – 384 с.
5. Дилигенский Г.Г. Проблема теории человеческих потребностей / Г.Г.Дилигенский // Вопросы философии. – 1976. – №9. – С.32-34
6. Етика: навч. посіб. / Т.Г.Аболіна, В.В.Єфименко, О.М.Лінчук [та ін.]. – К.: Либідь, 1992. – 328 с.
7. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 396 с.
8. Кант И. Основы метафизики нравственности / И.Кант // Сочинения в 6-ти т. – Т.4. – Ч.1. – М.: Мысль, 1965. – С.211-501.
9. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация / А.Маслоу // Психология личности: тексты / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М., 1982. – С. 108–118

Стаття надійшла до редакції 24.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 02.10.2017 р.

Рабийчук Сергей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики

Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТИ»

В статье проводится анализ исследований исторического становления и развития понятия «ценности». Выяснено приоритетное значение ценностей в жизни как конкретного человека, так и общества в целом. Определены трактовки понятия «ценности», они являются характеристиками объектов и приносят положительное или отрицательное значение в жизни конкретного человека или, общества в целом. Определены их виды и показатели.

Ключевые слова: ценности, личность, развитие.

Rabiychuk Serhii

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate Professor

Department of Social Work and Social Pedagogy, Khmelnytsky, Ukraine

HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "VALUES"

The article analyzes the issues of historical formation and development of the concept of "value". The priority value of values in life as a concrete person and society as a whole is determined. The interpretation of the notion of "value" is defined, the characteristics of objects has been provided, the positive or negative meaning to the life of a particular person or society as a whole has been identified. Their types and indicators are determined.

Key words: values, personality, development.

УДК 378.147:744

Райковська Галина Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри галузевого машинобудування
Житомирський державний технологічний університет
м.Житомир, Україна

Соловійов Андрій Володимирович

аспірант кафедри галузевого машинобудування
Житомирський державний технологічний університет
м.Житомир, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ САЕ-СИСТЕМ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З МЕХАНІЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Сучасна технічна освіта потребує більшого використання систем автоматизованого проектування (САПР) в процесі навчання. Зокрема модулі computer-aided engineering (CAE) в програмних пакетах SolidWorks та ANSYS дозволяють більш глибоко засвоїти основи важливих технічних дисциплін, таких як опір матеріалів, теплотехніка та гідравліка. Бакалаври з механічної інженерії під час роботи за фахом зазвичай мають справу не тільки з конструюванням та експлуатацією машин, але й з їх дослідженням, що доцільно виконувати у САЕ-системах. Зокрема проведення імітаційного моделювання, що є певним узагальненням знань, здобутих на основі САПР під час усього періоду навчання за фахом, дозволяє отримати об'єктивну картину при вирішенні тих чи інших інженерних та наукових питань. В сучасних умовах перемагати у конкурентній боротьбі на ринку праці бакалаври з механічної інженерії можуть завдяки знань, здобутих за допомогою САПР.

Ключові слова: професійна підготовка, механічна інженерія, САПР, САЕ, інформаційні технології.

Вступ. Сучасна технічна освіта в європейських країнах – це у більшій мірі використання систем автоматизованого проектування (САПР), які дозволяють не лише створювати тривимірні моделі та збірки, але й проводити на їх основі масштабні дослідження. Завдяки постійно зростаючій кількості дисциплін, які базуються на використанні таких програмних пакетів як SolidWorks та ANSYS, зростає рівень конкурентоспроможності серед фахівців з механічної інженерії. Не в останню чергу це стосується сучасних підприємств, що займаються металообробкою, де високий рівень володіння САПР зазвичай є основною вимогою до працівників.

На сьогодні ознайомлення з програмними пакетами розпочинається вже з першого курсу навчання у ВНЗ. Починаючи з можливостей систем computer-aided design (CAD), які необхідні для двох- та тривимірного проектування об'єктів, можна поступово переходити до вивчення систем computer-aided engineering (CAE), що використовуються для інженерних розрахунків. Наприкінці навчання проводиться певне узагальнення набутих знань безпосередньо у масштабних задачах, які базуються на створенні складних збірок та наступному дослідженні в рамках імітаційного моделювання. Саме тому вивчення САПР з використанням новітніх методик є актуальною проблемою сучасної технічної освіти.

Аналіз досліджень. На сьогодні універсальних методик використання САЕ-систем у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з механічної інженерії немає, але існує багато досліджень, які пов'язані з використанням в освіті інформаційних технологій і перспектив подальшого розвитку САПР [1; 3; 5-8]. Крім того, основою для вивчення систем САЕ є глибокі знання, що були здобуті під час роботи в CAD-системах [2; 4].

Метою статті є обґрунтування доцільності використання САЕ-систем у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з механічної інженерії.

Виклад основного матеріалу. Для підвищення якості знань навіть з найскладніших дисциплін необхідно залучати комп'ютерні технології, які зроблять навчальний процес не тільки цікавим, але й ефектив-

ним. САПР дозволяють викладачу витрачати значно менше часу на стимулювання студентів, адже цю задачу у більшій мірі бере на себе комп'ютерна програма [3].

Відомо, що сучасна інженерна освіта у розвинутих країнах світу характеризується суттєвим збільшенням використання програмного забезпечення, і у першу чергу – САПР [7]. Вимоги до якості графічного супроводу того чи іншого проекту постійно зростають. Крім того, дана тенденція призводить до якісної зміни професійних вимог, що висуваються до підготовки майбутніх фахівців з механічної інженерії.

Майбутні бакалаври з механічної інженерії під час свого навчання стикаються з низкою складних технічних дисциплін (опір матеріалів, теплотехніка, гідравліка і т.ін.), успішне засвоєння яких у багатьох випадках залежить саме від вивчення теоретичних основ та одночасного відтворення цих знань у сучасних САПР. Слід відмітити, що окремі класичні дисципліни технічного спрямування для багатьох студентів є, з одного боку, складними, а з іншого – нецікавими, тому що суцільне теоретичне підґрунтя досить рідко стимулює інтерес до навчання. На нашу думку паралельне використання САПР дозволяє співставити теорію, графічну та інформаційну складову навчальної дисципліни, тому освоєння того чи іншого питання буде відбуватися значно швидше із суттєвим інтересом з боку студентів. Крім того, коли ми говоримо про інформаційну складову у вивченні таких дисциплін, як опір матеріалів, теплотехніка та гідравліка, то найбільш корисними є системи САЕ, які призначені для автоматизації інженерних розрахунків, аналізу /симуляції тих чи інших фізичних процесів, забезпечують моделювання та оптимізацію виробів.

У переважній більшості сучасних САПР одночасно інтегровані модулі computer-aided manufacturing (CAM), CAD та CAE. Модулі останнього типу базуються на розрахунках сталей і перехідних процесів, моделюванні полів фізичних величин, аналізі міцності, розрахунках власних частот, форм коливань, рішень завдань теплопередачі, аналізі стійкості, дослідженні акустичних явищ, аналізі нелінійних ди-

намічних процесів та інших аспектів [8]. Існують САЕ-системи, що використовують для розрахунків метод скінченних елементів (суть методу полягає в апроксимації суцільного середовища з нескінченно великим числом ступенів вільності сукупністю підобластей, що мають скінченне число ступенів вільності), а є і ті, що базуються виключно на диференціальних рівняннях.

Бакалаври-випускники, що навчалися за спеціальностями 131 «Прикладна механіка» та 133 «Галузеве машинобудування», при влаштуванні на роботу нерідко мають справу з експлуатацією верстатів, які функціонують на основі числового програмного керування (ЧПК). В свою чергу, такі системи як AutoCAD, DUCT, Pro/Engineer, ANSYS, Unigraphics, SolidsWorks, SprutCAM та ADEM широко використовуються для комп'ютерного моделювання виробів. Сьогодні на виробництвах вищезазначані програмні продукти необхідні не лише для генерації керуючих програм, адже сучасні тенденції вказують на необхідність проведення більш гнучких та всебічних досліджень, пов'язаних саме з використанням САЕ-систем [5].

Аналіз сучасних САПР показав, що найбільш широко використовуваними системами з САЕ-модулями є пакети SolidWorks та ANSYS [1; 8]:

1) програмний пакет SolidWorks (SolidWorks Corp.), перша редакція якого була створена ще у 1995 році, і сьогодні має колосальні перспективи у сфері комп'ютерного конструювання та моделювання. Найбільшого поширення цей продукт набув на підприємствах країн ЄС. SolidWorks використовується для тривимірного моделювання, аналізу міцності виробів, теплопередачі, частот. Крім того, дана система використовується для створення конструкторської документації, аналізу технологічності конструкцій виробів, розробки технологічних процесів. Варто сказати, що в Україні SolidWorks також є одним із лідерів серед найбільш використовуваних САПР на підприємствах. В першу чергу мова йде про підприємства із закордонними інвестиціями (підприємства житлового регіону: Eurogold Industries Ltd, ТОВ «ДАНІКО»), якість продукції яких має відповідати найсучаснішим стандартам. Не в останню чергу і за рахунок широкого функціоналу програмного пакету SolidWorks висока якість і досягається.

2) ANSYS – це програмний пакет, що розробляється американською компанією ANSYS Inc., є універсальною системою кінцево-елементного аналізу, яка існує та розвивається вже на протязі 30 років. Найбільш широко цей пакет використовується у лінійних та нелінійних, стаціонарних та нестаціонарних просторових задачах механіки конструкцій, деформованого тіла. Також система є оптимальною для вирішення задач механіки рідини і газів, теплообміну, акустики та електродинаміки. Практика моделювання та аналіз на основі ANSYS в окремих галузях промисловості дозволяє уникнути довготривалих циклів виробництва типу «проекування – виготовлення – випробування». Зокрема даний програмний пакет активно використовується у машинобудуванні на підприємствах розвинутих країн.

Фахівці з механічної інженерії, що мають справу з металообробкою на металорізальних верстатах тих чи інших груп, звертають увагу на якість поверхневого шару [5]. Цей фактор суттєво впливає на подальшу експлуатацію деталей, які є складовими машин. Забезпечення довговічності деталей машин є актуальним питанням. Варто враховувати інтенсивність зношування поверхонь, яка ґрунтується як на механічних параметрах, так і на аспектах, пов'язаних з поверхневим шаром. Безпосередньо від шорсткості деталей залежить і їх міцність. Змінні навантаження також грають важливу роль, адже в таких умовах існує нерівномірність концентрацій напружень. Корозійне руйнування, втомна міцність та багато інших факторів також створюють великий простір для роботи у САЕ-системах.

У роботі за фахом майбутні бакалаври з механічної інженерії мають враховувати необхідність вивчення основ імітаційного моделювання, яке сьогодні є одним з основних напрямків сучасних САЕ-систем [6]. За допомогою імітаційного моделювання можна отримати об'єктивну картину під час вирішення ряду наукових та інженерних задач. Механізм проведення імітаційних досліджень включає в себе цілий ряд етапів, це ж створює і певні труднощі, адже формування граничних, кінематичних та інших умов інженерної задачі забирає багато часу.

Безпосереднє використання імітаційного моделювання у навчальному процесі ґрунтується на узагальненні знань, які студент отримав на протязі усього навчання. Після повноцінного вивчення основ CAD- та САЕ-систем доцільно виходити на дипломне проектування саме зі створенням імітаційної моделі. Майбутні бакалаври з механічної інженерії зазвичай мають справу із розробкою та модернізацією механізмів, пристроїв та машин, роботу яких доцільно аналізувати на основі модуля SolidWorks Motion. Використання віртуального прототипування та імітаційні дослідження дозволяють провести повний обсяг необхідної роботи безпосередньо за персональним комп'ютером і отримати оптимальний результат досліджень, скоротити час і ресурси на розробку виробу. Зазвичай такі роботи є досить складними, адже вони поєднують у собі без виключення усі складові знань, які були здобуті під час вивчення САПР.

Висновки. Роль сучасних систем автоматизованого проектування активно зростає, тому важливо використовувати САПР у навчальному процесі майбутніх бакалаврів з механічної інженерії. В першу чергу це стосується аналізу на основі САЕ-систем, які разом з класичними дисциплінами забезпечують більш глибоке та якісне засвоєння навчального матеріалу студентами. Крім того, всебічні знання, здобуті на основі САПР, дозволяють перемагати у конкурентній боротьбі на ринку праці. CAD-модулі знайшли широке використання для 2D- та 3D-моделювання. Науковцями розроблено ряд ефективних методик навчання студентів з використанням CAD-модулів, в той же час удосконалення методик інтегрального навчання з широким використанням САЕ-систем потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Волков В. П. Анализ САПР программ для моделирования и исследования работы подвески автомобиля / В.П.Волков, В.Н.Павленко // Вісник Національного транспортного університету. – 2012. – Вип. 25. – С.103-106
2. Головня В.Д. Розвиток конструкторсько-технологічних здібностей студентів у процесі навчання комп'ютерного конструювання та моделювання у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04 / Головня Вячеслав Дмитрович. – Рівне, 2015. – 298 с.
3. Маковецька В.В. Комп'ютер як засіб навчання на заняттях з нарисної геометрії та комп'ютерної графіки: проблеми і перспективи/ В.В.Маковецька // Українська інженерно-педагогічна академія. – URL: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2009/Pedagogica/44357.doc.htm
4. Райковська Г.О. Теоретико-методичні засади графічної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей

- засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Галина Олексіївна Райковська. – К., 2011. – 433 с.
5. Сліпчук А. М. Перспективи розвитку САЕ-систем / А. М. Сліпчук // Наукові нотатки. – 2015. – Вип. 48. – С.216-219
6. Соколовський Я.І. Використання SolidWorks/ SolidWorksFlow Simulation/ SolidWorksSimulation для підготовки фахівців зі спеціальності ІТП / Я.І.Соколовський, І.Б.Борецька // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі // Матеріали 6-ї науково-практичної конференції, НУЛП (м.Львів, 18-20 листопада 2014 р.) . – 2014. – С124-129
7. Хожило М.Е. Системи автоматизованого проектування в структурі підготовки сучасного інженера-механіка / М.Е.Хожило, І.А.Кулик, М.І.Дерев'янчук // Строительство. Материаловедение. Машиностроение. Серия: Подъёмно-транспортные, строительные и дорожные машины и оборудование. – 2014. – Вип. 79. – С.172-178
8. Цейко А.В. Аналіз існуючих CAD/CAM/CAE – систем, їх потенційні можливості при постановці експерименту / А.В.Цейко // Наукові нотатки. – 2013. – Вип. 41(2). – С.244-250

Стаття надійшла до редакції 21.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 30.09.2017 р.

Райковская Галина

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры отраслевого машиностроения
Житомирский государственный технологический университет
г.Житомир, Украина

Соловьев Андрей

аспирант кафедры отраслевого машиностроения
Житомирский государственный технологический университет
г. Житомир, Украина

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САЕ-СИСТЕМ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ
БАКАЛАВРОВ ПО МЕХАНИЧЕСКОЙ ИНЖЕНЕРИИ**

Современное техническое образование требует большего использования систем автоматизированного проектирования (САПР) в процессе обучения. В частности, модули computer-aided engineering (CAE) в программных пакетах SolidWorks и ANSYS позволяют более глубоко освоить основы важных технических дисциплин, таких как сопротивление материалов, теплотехника и гидравлика. Бакалавры по механической инженерии при работе по специальности обычно имеют дело не только с конструированием и эксплуатацией машин, но и с их исследованием, которое целесообразно выполнять в САЕ-системах. Проведение имитационного моделирования является своеобразным обобщением знаний, обретенных на основе САПР во время всего периода обучения по специальности, благодаря чему можно получить объективную картину при решении тех или иных инженерных и научных вопросов. В современных условиях побеждать в конкурентной борьбе на рынке труда бакалавры по механической инженерии могут благодаря знаниям, полученным с помощью САПР.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, механическая инженерия, САПР, САЕ, информационные технологии.

Raikovska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Branch Engineering
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

Solovyov Andriy

Postgraduate Student
Department of Branch Engineering
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

**PECULIARITIES OF USING CAE SYSTEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE
BACHELORS ON MECHANICAL ENGINEERING**

Now it is expedient to use computer-aided design (CAD) systems more often in the process of studying. In particular, computer-aided engineering (CAE) modules in SolidWorks and ANSYS software packages provide deeper mastering of the basis of important technical disciplines like mechanics of materials, thermal engineering and hydraulics. Bachelors in mechanical engineering at work on the specialty usually deal not only with the design and operation of machines, but also with their research, which is advisable to perform in CAE-systems. Simulation modeling is a kind of generalization of knowledge acquired on the basis of CAD during the entire period of study in the specialty. Today, bachelors in mechanical engineering can get a good job in their field only with extensive knowledge of CAD.

Key words: professional training, mechanical engineering, CAD, CAE, information technology.

УДК 37(47+57)''1940/1980''

Розман Ірина Іллівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

РАДЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА: БІОГРАФІЧНА ПАРАДИГМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ 40-х – 80-х рр. XX СТ.

У статті розглянуто сукупність педагогічних, загальнотеоретичних основ радянської педагогіки, систему понять і уявлень про особливості педагогічної науки другої половини 40-х – 80-тих років XX століття. Проаналізовано світогляд педагогів щодо виховання молоді; зацентровано увагу на необхідності та доцільності вивчення історичного досвіду педагогічної думки як основи інноваційної технології виховання. З'ясовано роль педагогічної думки в адаптації особистості до потреб життєдіяльності у суспільстві.

Ключові слова: радянська педагогіка, парадигма, біографістика, педагогічна думка.

Вступ. Виміри національної педагогічної біографістики в ракурсі історичних змін та перетворень державно-політичної і соціально-економічної системи займають вагоме місце для інтеграції України в світовий культурно-історичний простір, що являється стимулом всебічної модернізації освіти. Всі зміни сьогодення так чи інакше пов'язані з історичними змінами у суспільстві. XX століття знаменне тим, що відбувається швидкий перехід від аграрно-індустріального до індустріального суспільства. Це є одним із чинників зміни та розвитку навчально-виховного та культурного процесів. Радянська освіта вивчалася багатьма західними країнами саме через значні результати, які відбувалися у освітньо-культурних змінах. Інститути даного напрямку забезпечували високу якість знань своїх студентів. Одною з необхідних умов для забезпечення даної потреби має бути безперервне навчання та перехід на якісно новий рівень на основі демократизації і гуманізації середньої та вищої освіти, підвищення якості освіти та виховання дітей і молоді люди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність нашого дослідження зумовлена об'єктивною необхідністю ретельного аналізу, об'єктивної оцінки, творчих роздумів про педагогічні позиції найкращих надбань радянської педагогічної думки. Становленням педагогічної думки займалися відомі радянські теоретики, серед них Н.Крупська, Л.Виготський, В.Сухомлинський, В.Білоус. У працях Л.Степашко, І.Ковальчука, О.Сухомлинської, Л.Булай, Ю.Петрової, Т.Яркиної, А.Кооп, С.Батеніна, Д.Волгогорова аналізується та критикується буржуазна теорія виховання, але, насамперед, з точки зору радянської системи освіти [1; 5; 7; 12].

Метою статті є здійснення аналізу напрацьованих вітчизняних радянських та сучасних дослідників педагогіки задля визначення ступеня дослідженості та перспектив вивчення порушеної проблеми. Завдання статті полягають у відображенні головних засад окремих періодів радянської педагогіки для ціліснішого уявлення про здобутки наукових вчень для сучасного виховання молоді та висвітлення поглядів на вітчизняну педагогіку.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні процеси, які відбуваються в багатьох сферах суспільного життя, припускають збереження позитивного національного освітнього досвіду і традицій. Тому, розвиваючи шляху реалізації ефективної системи освіти і виховання, необхідно враховувати не тільки світовий досвід, а й перш за все, вивчати досягнення національної педагогічної думки. Виникає необхідність узагальнення доробку вітчизняної історико-педагогічної науки про розвиток педагогіки наприкінці XIX – у першій третині XX ст., щоб

з'ясувати її здобутки, прогалини, подальші перспективи вивчення. Існує аспект детермінований інтеграцією України у європейський освітній простір, що вимагає творчого осмислення здобутків світової педагогіки, використання її досвіду в реформуванні національної системи освіти, запровадження апробованих технологій у теорію і практику виховання і навчання дітей.

У 40–80-х рр. XX ст. з'явилося лише кілька виданих у Києві україномовних науково-дослідницьких праць з історії педагогіки. Одна з перших належить знаному вченому-педагогу М.Даденкові, який з 1944 р. очолював відділ історії педагогіки в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР. В його «Історії педагогіки» (1947 р.) простежується ледь помітна ностальгія за періодом 1920-х рр., коли він працював у Фребелівському жіночому педінституті [3].

Як зазначає О.Сухомлинська, «...звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу» [10, с.37]. У радянські тоталітарні часи педагогіка та освіта слугувала вихованню «нової людини» та зміцненню панівного ладу. Радянська школа не лише дбала про якісну освіту, але й успішно здійснювала виховний процес у дусі марксистсько-ленінської ідеології.

На основі наукових праць академіка О.Сухомлинської, доведено, що окрім соціальних чинників на розвиток явища диференційованого навчання впливали такі суто педагогічні чинники, як поширення ідей і впровадження результатів науково-психологічних студій, зародження (1960-ті роки) концепції гуманістичної педагогіки, активізація руху педагогів-новаторів, розвиток національної самосвідомості українців [3, с.11].

Сформовані у радянські часи науковці отримали змогу більш об'єктивно досліджувати системи освіти зарубіжних країн лише після розпаду СРСР. Наприклад, варті уваги праці російських фахівців з порівняльної педагогіки 90-х років, хоч не всі вони відійшли від стереотипів минулого.

Сучасна дослідниця О.В.Сухомлинська визначає складові, які включаються сьогодні в поняття «порівняльна педагогіка», а саме:

1) досконале знання процесу, які розглядається, крізь призму проблем, що стоять перед українською теорією та практикою;

2) не географічний (країнознавчий), а концептуальний підхід. Зокрема, в роботі Б.Манжоса порівнюється гештальтпсихологія на прикладі робіт німецьких психологів В.Кельнера й К.Кофки з біхейвіоризмом, представленим у працях його американ-

ських засновників Е.Торндайка та Дж.Уотсона;

3) поєднання якісного й інтерпретивного принципів [8].

Аналіз характеру застосування терміна «парадигма» у дослідницькій та педагогічній практиці виявляє, принаймні, три різних позиції в його розумінні і межах розповсюдження.

Перша полягає в утвердженні і доведенні того, що поняття «парадигма» належить сфері методології і відноситься безпосередньо лише до дослідницької діяльності, для якої виконує функцію методологічного регулятива. Прихильники цієї позиції вважають, що в іншому сенсі термін «парадигма» вживати не можна (С.В.Бережнова, М.Л.Коршунова, В.В.Красвський, В.М.Полонський). Ця точка зору відповідає класичній науці, де суворо розрізняються об'єкт і суб'єкт дослідження: суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його як би з боку, не втручаючись в його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання. У цьому випадку парадигма розуміється як «модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, що регулюють дослідження» [6].

Хоча на передній план у даному визначенні висувається нормативно-технологічна роль парадигми, не можна не відзначити, що воно дає досить цілісне уявлення про сукупність її функцій: концептуальної (ціннісно-орієнтаційної), теоретико-методологічної, технологічної. Зауважимо, однак, що термін «теоретичні стандарти» не дуже підходить для визначення теоретичної складової парадигми науки, оскільки сутність наукового пошуку завжди полягає у подоланні існуючого стандарту, вихід за його межі. Більше відповідної своєму призначенню ми вважаємо формулювання теоретичні установки, тобто, фундаментальні теоретичні положення, що визначають розуміння світу в цілому і конкретної педагогічної дійсності [6].

«Біографічна спадщина радянської педагогіки являє собою цілу плеяду відомих педагогів, одним з них є Григорій Ващенко – професор, доктор психології і педагогічних наук. Була взята за принцип виховання комуністична партійна ідеологія, яка мала на меті спотворення людини як ества богоподібного гвинтика у державній машині тоталітарного суспільства. В основу системи освіти в Україні Г.Ващенко ставить поборювання залишків більшовицької системи, її тоталітарного характеру, що намагались зробити освіту і виховання молоді знаряддям у боротьбі за опанування світу, тобто зробити молодь своїми покірними рабами. Численні арешти і знищення багатьох педагогів, включно з тими, що вірою і правдою служили режимові, є наглядним доказом цього твердження. До того ж у виховній системі України були відсутні національні моменти, що призводило до денаціоналізації. Нарешті, освіта в УРСР була позбавлена елементів гуманістичних наук і зводилася до технічно-професійного характеру.

Така система освіти не могла відповідати потре-

бам українського народу, який століттями плекав духовні цінності, що втілювалися у його високу культуру, літературу і мистецтво, а також стали основними складниками побуту широких народних мас [4].

Новою для даної епохи в теорії В.О.Сухомлинського, що викликала широкий відгук, була ідея зближення школи та родини, як він це називав – «співдружність родини та школи». У статті «Слово до батьків», в інших роботах автор пропагував ідею повернення педагогічної відповідальності в родину. Він писав, що не тільки школа виховує й дає освіту, а й родина, причому з першого дня існування дитини вона виконує ці ж функції. Тому родина та школа повинні розвиватись разом. Сухомлинський закликав до педагогічної освіти не тільки дітей і вчителів, а й батьків. Сухомлинський із цього питання писав: «Удосконалення, поглиблення суспільного виховання означає не применшення, а посилення ролі родини. Гармонійний, усебічний розвиток можливий тільки там, де два вихователі – школа й родина – не тільки діють заодно, ставлячи перед дітьми одні й ті ж вимоги, а й є єдиномислячими, розділяють одні й ті ж переконання, завжди виходять з одних і тих самих принципів, ніколи не допускають розбіжностей ні з метою, ні у процесі, ні в засобах виховання» [2].

Радянська система вищої школи була досить успішною. Як доказ – тисячі емігрантів, котрі зі здобуттям вищої освіти влаштували своє життя в різних куточках світу. Донині передові країни в освітній сфері активно використовують кращі зразки українсько-радянської педагогіки. Зокрема, в Китаї є актуальними праці Василя Сухомлинського в Німеччині – творча спадщина Антона Макаренка та Григорія Ващенко. В Японії здобутками В. Сухомлинського послуговуються для виховання дітей любов'ю, прищеплення їм національних традицій, звичаїв [9, с.1].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Отже, до практичного вживання термін «парадигма», як наукознавчий, увійшов у 70-х роках ХХ століття. Біографічна парадигма дає можливість розглядати вчених, фахівців, науковців з більш ширшим аспектом діяльності: як теоретиків, практиків, інноваторів, істориків науки, досліджувачів тієї чи іншої теорії. Зі зміною історичної формації, відбувається переоцінка вже досягнутого та вивченого. Сучасна епоха характеризується процесами становлення нових парадигм у теорії освіти та виховання. Події у суспільстві взаємозв'язані і ускладнені різноманітністю. Головна ідея, яку може історик педагогіки по черпнути або ж зробити для себе рушійною, – це те, що які б ідеї не розвивалися у тій же педагогіці, які б процеси не відбувалися в школі, який напрям вони не мали, у них іманентно, інтернально присутні ідеї, які в цей час розвиваються в суспільстві незалежно від їх спрямування, бо людський дух, духовність у цілому мають загальний характер. Таким чином, в таких умовах дослідник знаходить адекватні відповіді на ті питання, які він ставить перед собою, перед науковою спільнотою, перед практикою.

Список використаної літератури

1. Батенин С.С. Проблемы человека в марксистской философии / С.С.Батенин // Учен.зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена: В т. 285, 1968. – С. 29.
2. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. – К., 2004. – 171 с.
3. Організація навчального процесу в історії вітчизняної школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.undip.org.ua>
4. Коваль О. Григорій Ващенко – творець української виховно-освітньої системи // Рідна школа. – 1993. – № 3. – С.2-5.
5. Кооп А.О. О некоторых закономерностях развития и основных функциях буржуазного образования в условиях НТР / А.О.Кооп. – Таллин: ЭЭСТИ РААМАТ, 1980. – 139 с.
6. Нравський В.В. Парад парадигм (післямова до статті Н.Л.Коршунової) // Педагогіка. – 2006. – №8.
7. Петров Ю.В. Духовные ценности социализма и художественная активность масс (в аспекте теории культуры) / Ю.В. Петров. – Киев: Наук. Думка, 1985. – 197 с.

8. Порівняльна педагогіка як наука: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www. ru. if. ua](http://www.ru.if.ua)
9. Радянська освіта – вагомий чинник тоталітарного ... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www. social- science. com. ua](http://www.social-science.com.ua)
10. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 37.
11. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www. twirpx. com](http://www.twirpx.com) >
12. Яркіна Т.Ф. Антикомунізм в теорії і практиці буржуазного виховання / Т.Ф.Яркіна. – М.: Знання, 1972. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Розман Ирина

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра филологических дисциплин и социальных коммуникаций
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА: БИОГРАФИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 40-х - 80-х гг. XX СТ.

В статье рассмотрены совокупность педагогических, общетеоретических основ советской педагогики, систему понятий и представлений об особенностях педагогической науки второй половины 40-х – 80-х годов XX века. Проанализировано мировоззрение педагогов по воспитанию молодежи; акцентировано внимание на необходимости и целесообразности изучения исторического опыта педагогической мысли как основы инновационной технологии воспитания. Выяснена роль педагогической мысли в адаптации личности к потребностям жизнедеятельности в обществе.

Ключевые слова: советская педагогика, парадигма, биографистика, педагогическая мысль.

Rosman Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Philological Disciplines and Social Communications
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

SOVIET PEDAGOGIC: BIOGRAPHIC PARADIGM OF THE SECOND HALF OF 40-80's of the XXth CENTURY

The article deals with a set of pedagogical, general theoretical foundations of Soviet pedagogy, a system of concepts and notions about the peculiarities of pedagogical science of the second half of the 40's and 80's of the twentieth century. The worldview of pedagogues concerning the education of youth is analyzed, attention is focused on the necessity and expediency of studying the historical experience of pedagogical thought as the basis of innovative technology of education. The role of pedagogical thought in the adaptation of personality to the needs of life in society is revealed. All changes in the present are in one way or another connected with historical changes in society. Biographical paradigm of Soviet pedagogy is a whole galaxy of famous teachers, one of them is Gregory Vashchenko. The new idea in the theory of V.O.Sukhomlynsky, which was widely spoken, was the idea of convergence of the school and the family, as he called it – "the community of the family and the school".

Key words: Soviet pedagogy, paradigm, biography, pedagogical thought.

УДК 378:330.1

Рудніцька Катерина Валеріївна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю; проаналізовано освітньо-кваліфікаційну характеристику майбутніх фахівців економічного профілю; визначено основні вимоги, які висувають сьгодні роботодавці до професійної підготовки майбутніх економістів. Автор зазначає, що економіст нового типу має належно представляти країну на міжнародному рівні й захищати її інтереси в межах міжнародного співробітництва, тому його діяльність передбачає інтенсивне усне і писемне спілкування, широку мовленнєву практику, потребує точного вираження понять. Відтак, першочерговим завданням вищого навчального закладу є підготовка майбутніх фахівців економічного профілю з вільним володінням іноземною мовою.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, майбутні фахівці економічного профілю, вища освіта, освітньо-кваліфікаційна характеристика.

Вступ. Загальні інтеграційні процеси, насамперед прагнення України до вступу в ЄС, соціально-економічні умови, розвиток ринкових відносин, зумовлюють необхідність підготовки майбутнього фахівця економічного профілю нового типу, здатного належно представляти країну на міжнародному рівні й захищати її інтереси в межах міжнародного співробітництва. Тому модель сучасного економіста вимагає від вищої освіти пошуку нових підходів до його професійної підготовки.

Загалом традиційна інтерпретація зводиться до того, що економіст – це фахівець, який працює у сфері виробництва: в різних галузях промисловості, сільського господарства, послуг, займається питаннями планування, ціноутворення, товарознавства та ін. Стає очевидним, що кваліфікація «економіст-бухгалтер», «аудитор», «маркетолог», «фінансист», «комерсант», «товарознавець», «технолог виробництва», «менеджер», «рекламіст» та ін., вказує на широкий спектр різноманітної професійної діяльності. Цей факт підтверджується переліком спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців економічного профілю у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр», затвердженими постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787, галузі знань «Економіка та підприємництво», а саме: економічна теорія, економічна кібернетика, міжнародна економіка, економіка підприємства (за видами економічної діяльності), управління персоналом та економіка праці, прикладна статистика, маркетинг, фінанси і кредит (за спеціалізованими програмами), банківська справа, оподаткування, облік і аудит, товарознавство і комерційна діяльність, товарознавство та експертиза в митній справі, експертиза товарів та послуг, управління безпечністю та якістю товарів, організація оптової та роздрібної торгівлі [3].

Таким чином, значна узагальненість кваліфікації «Економіст», як характеристики професійної діяльності фахівця, обґрунтовує необхідність конкретизації його профілю або спеціалізації. Ця теза в рамках нашого дослідження має принципове значення: багатопрофільна економічна діяльність формує фахівців, які мають абсолютно різне коло професійних обов'язків, іноді не здатних до взаємозамінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних педагогічних праць засвідчує, що питання підготовки майбутніх фахівців економічного профілю протягом багатьох років є одним з центральних об'єктів наукових досліджень у вітчизняній і закордонній науці. Методичні і технологічні особливості

підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах обґрунтовуються у працях Г.Дутки, Т.Коваль, В.Карпової; проблеми професійної підготовки фахівців відображені у дослідженнях І.Беха, І.Зязюна, Н.Ничкало; окремими аспектами психолого-педагогічної підготовки майбутніх економістів займалися В. Євтушевський, Т. Поясок; значний внесок у вирішення зазначеної проблеми здійснили такі зарубіжні дослідники, як А.Бейтон, М.Блауг.

Не можна, однак, стверджувати, що основні положення цих досліджень безперечно й догматичні: змінюються вимоги до професійних якостей, знань та умінь фахівця, що відображено у освітньо-кваліфікаційних характеристиках, відповідно змінюються й вимоги до змісту підготовки майбутніх випускників ВНЗ, які висвітлюються в освітньо-професійних програмах.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього економіста здійснюється відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики (далі ОКХ), де мета вищої економічної освіти та професійна підготовка відображаються у формі системи вмінь розв'язувати певні завдання діяльності. ОКХ віддзеркалює соціальне замовлення на фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки з урахуванням аналізу професійної діяльності.

ОКХ відповідно до визначених сферою праці типових завдань діяльності та виробничих функцій, що мають виконуватися на первинній посаді фахівцем певного освітньо-кваліфікаційного рівня, регламентує здатність й уміння професійної освіти. ОКХ визначає компетенції, які формують кваліфікацію фахівця. ОКХ трансформується у модель підготовки фахівця у вигляді освітньо-професійної програми підготовки (ОПП). В останньому документі висвітлюються вимоги до змісту навчання студентів та нормативний термін навчання відповідно до певного рівня професійної діяльності. ОКХ та ОПП у системі вищої освіти України є складниками системи стандартів вищої освіти.

Аналіз ОКХ майбутніх фахівців економічного профілю дав можливість з'ясувати основні вимоги до їх компетенцій, які відображено в переліку професійних функцій, завдань та здібностей до соціальної діяльності. Відповідно до первинних посад, які може обіймати економіст, він повинен бути підготовлений до виконання таких функцій: – аналітичної, завдяки

вмінню розв'язувати такі завдання, як комплексний економічний аналіз діяльності підприємства та його підрозділів, аналіз ресурсів, процесів і результатів діяльності підприємства, діагностика конкурентного середовища підприємства тощо; – планувальної (підготовка даних та розроблення окремих розділів планів виробничо-господарської діяльності (бізнес-планів) підприємства, техніко-економічне обґрунтування освоєння нових видів продукції, нової техніки, прогресивної технології, механізації та автоматизації виробничих процесів, розроблення техніко-економічних нормативів та планово-розрахункових цін тощо); – організаційно-методичної (організація впровадження й удосконалення внутрішньогосподарського розрахунку на підприємстві, підготовка методичних матеріалів щодо організації планування на підприємстві та інші завдання); – контрольної (контроль за правильністю розрахунків економічної ефективності впровадження нової техніки і технології, наукової організації праці, раціоналізаторських пропозицій і винаходів, здійснюваних у підрозділах підприємства, за процесом виконання планових завдань по підприємству загалом і його підрозділах, а також за результатами їх виробничо-господарської діяльності); – обліково-статистичної (підготовка періодичної статистичної звітності, облік виконання планів виробництва); – інформаційної (забезпечення власних інформаційних потреб, підготовка інформації на запит керівництва) [2].

Практика показує, що недоліки, характерні для сучасного процесу підготовки економістів у ВНЗ, виражаються в тому, що більшість випускників за рівнем професійної підготовки не відповідають вимогам роботодавців. Цей висновок багаторазово підтверджений результатами опитувань керівників підприємств та кадрових служб. З цієї ж причини випускники самі нерідко відмовляються від працевлаштування за отриманою спеціальністю.

Сучасний ринок праці характеризується мобільністю, гнучкістю, динамікою та інноваційними змінами. Під впливом цього змінюються і вимоги роботодавців. Нині до професійної підготовки молодих економістів роботодавці висувають такі вимоги: – високий професіоналізм і навички роботи з великим обсягом інформації; – висока стресостійкість, готовність до ефективної поведінки в кризових ситуаціях; – готовність до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, підвищення професіоналізму; – уміння й навички ділового спілкування, вміння працювати в команді, дотримання корпоративної етики; – уміння приймати виважені і відповідальні рішення, у тому числі – в нестандартних ситуаціях; – навички виконавської дисципліни; – здатність до аналітичного і критичного мислення; – здатність до самостійності та самоуправління діяльністю; – підвищення компетентності фахівця; – підготовка фахівця таким чином, щоб на базі отриманої освіти він мав можливість у разі необхідності оволодіти новою спеціалізацією або навіть новою спеціальністю; – глибока теоретичну підготовка; – комунікабельність; – здатність до швидкого «реагування»; – здатність мислити на перспективу; – організованість; – трудова дисциплінованість [1].

У зв'язку з тим, що залежність вищої освіти від соціально-економічного стану суспільства змушує його швидко слідувати за попитом, крім професійної підготовки, в кваліфікаційну характеристику фахівця необхідно включити інваріантні характеристики, які є показниками його професійної компетентності. До таких характеристик відносяться самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність по-

стійно навчатися і оновлювати свої знання, гнучкість розуму, здатність пристосовуватися до змін, впроваджувати досягнення науки і практики в професійну діяльність. Тобто, майбутній фахівець економічного профілю повинен мати хороші адаптивні здібності, які в сучасних умовах мають навіть більше значення, ніж професійна компетентність.

Підготовка майбутнього фахівця економічного профілю передбачає формування і розвиток різноманітних професійних навичок, що утворюють складну систему. Таким чином, діяльність економіста вимагає від нього не тільки професійної майстерності, а й широкої загальної освіти, оскільки вона пов'язана з інтенсивним усним і писемним спілкуванням, передбачає широку мовленнєву практику, потребує точного вираження понять і категорій у різних сферах професійної діяльності.

Підкреслюючи значущість мовних комунікацій для фахівців економічного профілю, Е.Остроумова стверджує, що 63% англійських, 73% американських, 85% японських керівників (топ-менеджерів) виділяють комунікацію як головну умову досягнення ефективності їхніх організацій, причому самі керівники витрачають на неї від 50 до 90 % свого часу [9]. М.Колтунова, що визначає бізнес як «вміння розмовляти з людьми», констатує, що якість мови взагалі є економічною категорією: «... висока мовна культура і розвинена економіка в передових країнах є невід'ємними одне від одного. І навпаки, низька мовна культура суспільства визначає відповідний рівень розвитку і ефективність економіки» [7]. На основі професійної діяльності і заради неї розгортається мовленнєва взаємодія людей у руслі спільної діяльності, а мовленнєві дії, в свою чергу, є частиною пізнавальної, професійної і загальної діяльності. Як зазначено в рекомендаціях Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ВНЗ має володіти вміннями швидко й вільно висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення ним соціальної, академічної і професійної мети [3].

Таким чином, реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості мовної освіти, оскільки без володіння студентом принаймні однією іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних положень Болонської декларації: адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкуренція матимуть місце лише за умови знання випускниками університетів іноземної мови та сформованих навичок комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування [5].

Як зазначає С.Квіт «...не можна уявити собі бакалавра чи магістра сучасного університету без володіння українською та англійською мовами саме на професійному рівні. Такі результати навчання мають стати складниками стандартів вищої освіти» [6].

Для системного формування світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, загальнокультурної підготовки здобувачів вищої освіти, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [4], а також зважаючи на численні звернення освітянської громадськості, МОН України рекомендує при розробці навчальних планів, робочих навчальних планів на 2017/2018 навчальний рік створити умови для вивчення англійської мови як мови міжнародного академічного спілкування задля досягнення випускниками ВНЗ рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної

освіти.

Підготовка майбутніх фахівців економічного профілю з вільним володінням іноземною мовою є першочерговим пріоритетом. «В умовах зростання швидкості, кількості, різноспрямованості та полілінгвізму інформаційних потоків, а також збільшення різноманіття та міри проникнення у життя електронних носіїв, здатність до швидкого і правильного сприйняття та інтерпретації іншомовного змістового контенту і є фундаментальним чинником прийняття правильних управлінських рішень», – вважає Н.Костенко [8].

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновки**, що сучасний ринок праці, який характеризується мобільністю, гнучкістю, динамікою та інноваційними змінами, висуває нові вимоги до підготовки

майбутніх фахівців, зокрема майбутніх фахівців-економістів. Однак практика показує, що більшість випускників ВНЗ за рівнем професійної підготовки не відповідають вимогам роботодавців. Сьогодні, крім якісної професійної підготовки, майбутній фахівець економічного профілю повинен мати хороші адаптивні здібності, які в сучасних умовах мають навіть більше значення. Крім того, ринкові умови господарювання, зміцнення економічних зв'язків України з іншими державами, вимагають від нього здібностей аналітичного і критичного мислення, постійного саморозвитку, оперування великими обсягами інформації та високого рівня володіння іноземною мовою, оскільки без володіння принаймні однією іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних професійних обов'язків.

Список використаної літератури

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
2. Гришкова Р.О. Інноваційні технології формування іншомовної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р.О.Гришкова // Наук. Праці МДГУ ім.П.Могили. – 2005. – Вип. 29. – Т. 42. – С. 117–122.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, затверджений Наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 29.12.2004 № 336 [Електронний ресурс]. – URL: http://donetsk.medprof.org.ua/uploads/media/Випуск_1_частина_1_.pdf.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. Ред. Укр. Видання д. пед. н., проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Закон України «Про вищу освіту»: офіц. вид.: офіц. Текст, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 р. / Верхов. Рада України. – К.: Ін Юре, 2014. – 164 с.
6. Инновационные технологии в образовании: учеб.-метод. Пособие / авт.-сост.: Т.И.Черняева, Л.Г.Пугачева, О.В.Лысикова; под ред. И.Д.Невважая. – Саратов: изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2003. – 60 с.
7. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ [Електронний ресурс] / С.Квіт. – URL: www.pravda.com.ua/rus/articles/2015/01/27/7056516
8. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет / М.В.Колтунова. – М.: Экономика, 2002. – 152 с.
9. Костенко Н.І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю / [Електронний ресурс] / Н. І. Костенко. – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_6/12knizer.pdf
10. Остроумова Е.Н. Технология формирования профессиональной коммуникативной компетентности [Електронний ресурс] / Е.Н.Остроумова, Е.А.Ширяева // Журнал научных публикаций аспирантов и докторов. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped21.html>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2017 р.

Рудницькая Екатерина

кандидат педагогических наук

доцент кафедры иностранных языков

Хмельницкий национальный университет, Хмельницкий, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля; проанализирована образовательно-квалификационная характеристика будущих специалистов экономического профиля; определены основные требования, предъявляемые сегодня работодателями к профессиональной подготовке будущих экономистов. Автор отмечает, что экономист нового типа должен представлять страну на международном уровне и защищать ее интересы в рамках международного сотрудничества, поэтому его деятельность предполагает интенсивное устное и письменное общение, широкую речевую практику, требует точного выражения понятий. Следовательно, первоочередной задачей высшего учебного заведения является подготовка будущих специалистов экономического профиля со свободным владением иностранным языком.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, специалисты экономического профиля, высшее образование, образовательно-квалификационная характеристика.

Rudnitska Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences., Ph.D.

Department of Foreign Languages

Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The analysis of the qualification characteristic of future economists gave author the opportunity to find out the main requirements for their competencies, which are reflected in the list of professional functions. According to the

primary positions that an economist can hire, he must be prepared to perform the following functions: – analytical, due to the ability to solve such tasks as the economic analysis of the enterprise and its divisions, analysis of resources, diagnostics of the competitive environment of the enterprise, etc.; – planning (preparation of data and development of the plans of production (business plans) of the enterprise, study on the development of new types of products, new technology, advanced technology, development of technical and economic standards and planning- settlement prices, etc.); – organizational and methodological (organization and improvement of internal economic calculation at the enterprise); – control (control over the correctness of calculations of the economic efficiency of the introduction of new technology, scientific organization of labor,); – accounting and statistical (preparation of periodic statistical reporting, accounting for implementation of production plans); – information (preparation of information at the request of management). It has been stressed that the work of an economist demands intensive oral and written communication, involves a broad language practice, needs high level of foreign language learning.

Key words: professional training, professional activity, future economists, higher education, qualification characteristic.

УДК 316.4

Рюль Вікторія Олександрівна

кандидат соціологічних наук, доцент

доцент кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

МОБІЛЬНІСТЬ ТА МІГРАЦІЙНІ НАСТРОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ПОГРАНИЧЧІ

В статті проводиться аналіз мобільності молоді, яка проживає на пограниччі. В контексті дослідження це три пограничні зони, кожна із своєю специфікою. Також проводиться аналіз міграційних настроїв студентської молоді на пограниччі. Виявлено сутнісні характеристики міграційних настроїв серед студентів різних спеціальностей та окреслено тенденцій їх розвитку в перспективі. Встановлено перелік бажаних країн для виїзду, а також основні причини майбутньої міграції студентської молоді на пограниччі.

Ключові слова: прикордонна територія, студентська молодь, мобільність, міграційні настрої, міграційні процеси

Вступ. Спільний кордон – це особливий простір, який не належить повністю ні до однієї з взаємодіючих країн. Але саме цей простір і забезпечує можливість різного роду комунікацій, як на рівні повсякденності, так і на рівні перспективного планування міждержавних відносин [1]. Прикордонні території завжди характеризувались високим ступенем різного роду переміщень (міграцій), зазвичай, в обох напрямках кордону. Населення пограниччя, а саме молодь, також залучене до різного роду транскордонних переміщень, тому актуальним є дослідження впливу пограниччя на мобільність молоді. Найбільший відтік населення за кордон сьогодні відбувається саме із західних регіонів України, серед яких Закарпатська область займає лідируючі позиції. Тому, дослідження першої стадії міграційного процесу – міграційних настроїв серед населення стає особливо актуальним, адже дає можливість побачити перспективу динаміки міграції як складної і багатогранної системи, а також вчасно розробити необхідні механізми регулювання цього явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Положення про специфіку пограничних територій впроваджувались та розроблялись польськими дослідниками Г.Бабінським, Д.Вояковським, А.Клосковською, А.Садовським. Проблеми формування кордонів України і розвитку прикордонних територій розглядаються в роботах В.Боєчко, О.Ганджі, О.Долгова, Б.Захарчука, Я.Дашкевича, О.Ковальової, О.Малиновської, В.Сергійчука. Дослідженнями етнічних процесів в українському пограниччі займалися О.Болдецька, І.Буркут, В.Джаман, О.Дуліченко, І.Кононов, І.Косташук, А.Круглашов, М.Макара, І.Мигович, Т.Рудніцкая, К.Шестакова.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є виявлення впливу прикордоння на мобільність молоді та проаналізувати міграційні настрої студентської молоді на пограниччі. Основними завданнями даної статті є операціоналізація основних понять та аналіз результатів соціологічного дослідження «Молоді пограниччя» та «Міграційні настрої студентської молоді на пограниччі».

Виклад основного матеріалу. Студентська молодь – особлива соціальна група молоді, яка представляє собою «майбутнє в сьогоденні», вона є провідником цінностей у майбутнє, тобто визначає, яким буде це майбутнє. В соціологічних наукових роботах, присвячених студентству, найчастіше ця сукупність індивідів розглядається як соціальна група в соціальній структурі суспільства, яка за своїм суспільним

становищем належить до інтелігенції, призначеної для занять висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, культури й ін., є її резервом [2]. Тобто студентська молодь, будучи високоосвіченою і висококультурною частиною суспільства, виступає як інноваційний резерв суспільства в цілому, який концентрує у своїх поглядах та ідеях потенцію майбутніх політичних, культурних і економічних перетворень. Деякі дослідники вважають, що студентство можна трактувати як потенційну еліту сучасного суспільства, наголошуючи при цьому, що не всі представники студентства стають елітою, але на етапі навчання у ВНЗ за фактором приналежності до студентської молоді вони носять ярлик еліти. Студентська міграція – це міграція нового типу, яка видозмінює традиційний розподіл міграції на тимчасову та постійну [3]. Попередня загальна установка „повернення - неповернення” уступає місце моделі індивідуальної поведінки, яка вибудовується з урахуванням конкретних для кожного студента позитивів та негативів крос-культурної комунікації в іншому академічному та професійному середовищі. Міграція в даному контексті розглядається як один із соціальних процесів, який обумовлює розвиток соціальної системи по незамкненому колу. Сучасні міграційні процеси в студентському середовищі обумовлені, в першу чергу, нерівномірністю розвитку різних територій та соціумів з точки зору рівня інформаційних та комунікативних технологій освіти. Чим цей рівень вищий, тим більша вірогідність, що саме в цей регіон буде направлений вектор академічної та професійної мобільності студентів [4].

Аналізуючи мобільність молоді пограниччя нами було досліджено (рис.1) молодь пограниччя Закарпатської (468), Львівської (392), Харківської (428) областей, а також молодь пограниччя Угорщини (359) та Польщі (294) (n=1941 випускників шкіл). Аналіз мобільності молоді пограниччя було проведено по відповідним питанням анкети. Для інтерпретації результатів дослідження ми сфокусували свою увагу на таких трьох пограничних зонах, а саме пограниччя Угорщини та Закарпатської області, пограниччя Польщі та Львівської області та пограниччя Харківської області. Доречним було б аналізувати пограниччя Харківської області разом з пограниччям з яким вона межує, тобто пограниччям Росії, де дослідження не проводилось, тому пограниччя Харківської області ми будемо аналізувати в односторонньому контексті. Однозначними були відповіді щодо впливу прикордоння на життя молоді на Закарпатті (37,0%) та на Львівщині (23,7%). А переважна більшість мо-

лоді, що проживання на прикордонні заявила, що, у чомусь зумовлює, у чомусь ні. Молодь Угорщини та

Польщі та в деякій мірі Харківської області в більшій степені переконані, що проживання на прикордонні

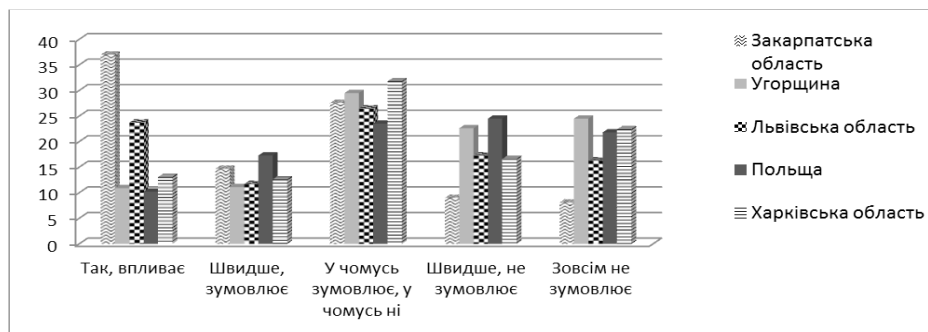


Рис.1 «Вплив пограниччя на життя молоді»

не впливає на їх життя. В загальному близько 60,0% молоді пограниччя переконана, що проживання на пограниччі в тій чи іншій мірі впливає на їх життя, особливо це стосується молоді Закарпаття, оскільки саме Закарпаття є найбільш багатонаціональним та багатомовним краєм, який межує з європейськими

країнами.

Що ж стосується соціально-культурної взаємодії жителів пограниччя, то вона відзначається значною активною взаємодією між двома сусідніми країнами (рис.2). В контексті дослідження це 3 пограничні зони, кожна із своєю специфікою (Закарпатська

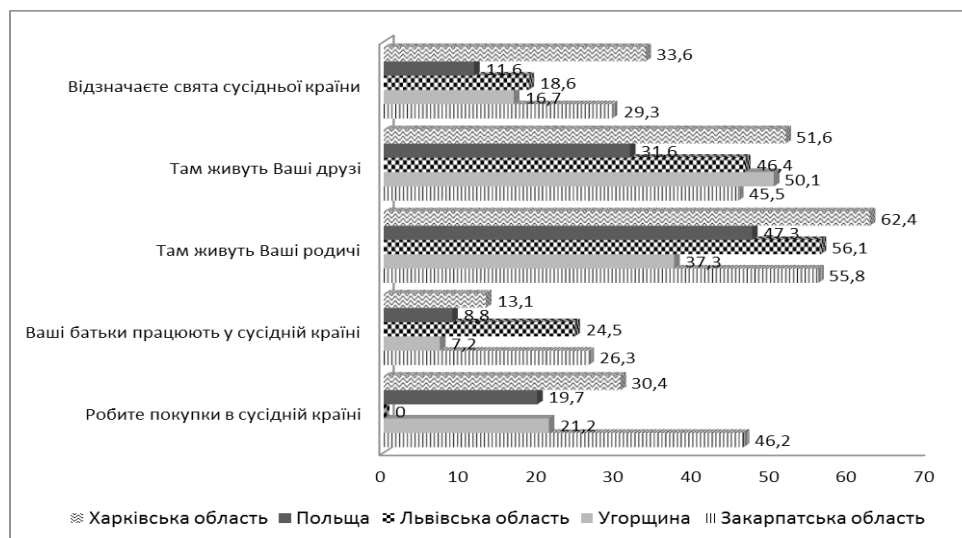


Рис.2 «Соціальні зв'язки молоді з країною-сусідом»

область – Угорщина, Львівська область – Польща, Харківська область – країна з якою вона межує, тобто Росія). Молоддю українського пограниччя (Закарпатська область, Львівська область та Харківська область) було відзначено, що вони активніше роблять покупки у сусідній для них країні, ніж молодь зарубіжного пограниччя (Угорщини та Польщі).

Таким чином молодь Львівської області роблять покупки в сусідній Польщі, молодь Харківської області відповідно в країні з якою межує, тобто Росії. Слід зазначити, що молодь Закарпатської області робить покупки не тільки в сусідній Угорщині, а ще в сусідній Словаччині та Румунії, тобто в залежності від місця проживання в Закарпатській області, де є пункти перетину кордону. Батьки опитаних респондентів Закарпатської та Львівської областей працюють у сусідніх країнах, що є характерним для даних областей (трудова міграція спричинена високим рівнем безробіття).

Для збору емпіричної інформації було здійснено опитування протягом жовтня 2016р. методом анкетування (n=327). Об'єкт аналізу – студенти 2-3 курсів

ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Метою дослідження виявлення сутнісних характеристик міграційних настроїв серед студентів різних спеціальностей, окреслення тенденцій їх розвитку в перспективі та розробка рекомендацій щодо управління міграційними процесами.

Переважно більша частина опитуваних людей прагне виїхати за кордон (64%), лише 19% хотіли б залишитися на рідних теренах Батьківщини та 17% респондентів вагалися по даному питанню (рис.3). Як ми бачимо більшість опитаних мають велике бажання виїхати за кордон через власні, переважно, матеріальні потреби, тому дуже маленький відсоток людей все ж таки бажають залишитись в країні. Дані нашого соціологічного дослідження цілком відповідають загальноукраїнським тенденціям по даному питанню, оскільки серед молодих українців 65% виявили бажання поїхати за кордон саме для працевлаштування, 14% – не виключають, що можуть назавжди залишити свою батьківщину, коментує результати опитування науковий співробітник Інституту соціології НАН України Ірина Прибиткова.[5]

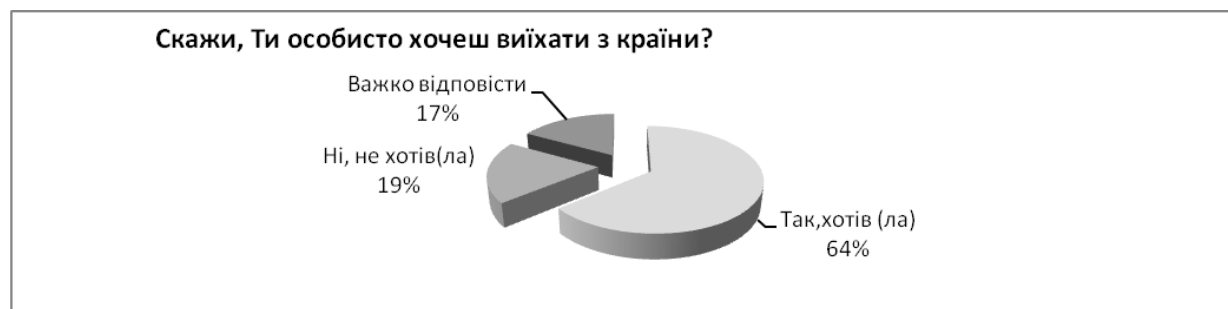


Рис.3 «Бажані країни для навчання серед студентів»

Проаналізувавши отримані дані (рис.4), можна зробити висновок, що більшість студентів нашого вузу вважають, що більшість тих хто від'їжджають за кордон, є різні люди, ті в кого є можливість (27%). Другою категорією людей, які найчастіше емігрують за кордон, є ті люди, в кого є закордоном родичі, друзі, зв'язки (18%). На третій позиції, серед людей, які найчастіше покидають нашу країну, студенти виділили людей певних професій (вчені, творчі люди, спеціалісти), їхня частка становить 17%. Проте, на

думку студентів, серед людей, які покидають нашу країну є бідні, розчаровані і ті, хто не може самореалізуватись в Україні (16%). Студенти вважають, що 13% людей, які покидають Україну, становлять розумні, освічені, талановиті люди, інтелігенція. Серед тих хто найменше емігрує, студенти виділили, категорію багатих людей, тих хто має гроші, їхня частка становить 9%. Причиною таких невтішних результатів є економічна нестабільність в Україні, низький рівень життя та соціальна незахищеність громадян.

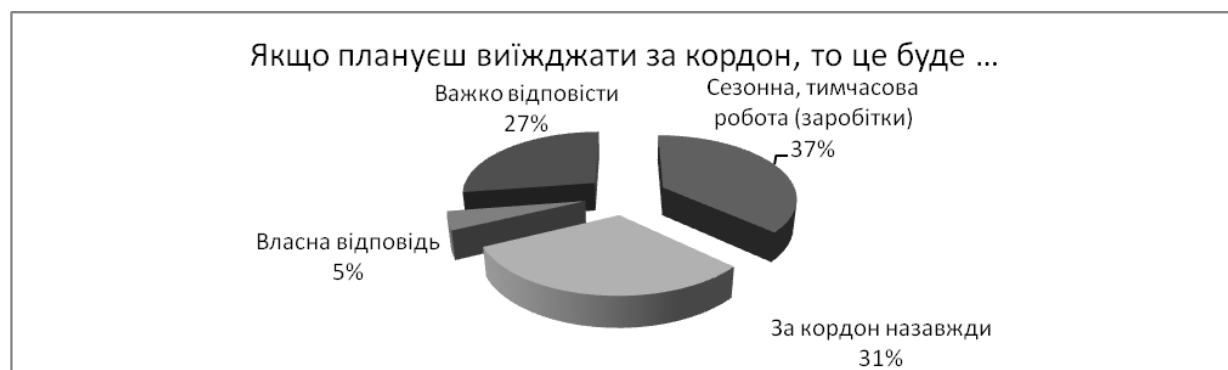


Рис.4 «Плани студентів щодо виїзду за кордон»

Виходячи з відповідей студентів на питання «Чому Ти думаєш, що в найближчий час кількість людей, що назавжди виїдуть за кордон, буде збільшуватися?», можна сформулювати наступне: 35% студентів вважають, що збільшення емігрантів в найближчий час пов'язане з нестабільністю в країні, відсутністю перспектив та не врегульованою політикою. Частка тих, хто вважає, що збільшення емігрантів пов'язане з низьким рівнем життя, бідністю, безробіттям та інфляцією, становить 32%. Проте,

23% студентів, вважають, що за кордоном життя краще і є більше можливосте для самореалізації. Частка тих, хто вважає, що з'явилося більше можливостей виїхати, побачити нове життя, становить 9%. Частка студентів, які не змогли відповісти на це питання становить 1%. Таким чином, можна зробити висновок, що більшість студентів вважають, що причинами збільшення емігрантів в найближчий час є нестабільність в Україні, високий рівень безробіття та безперспективність.

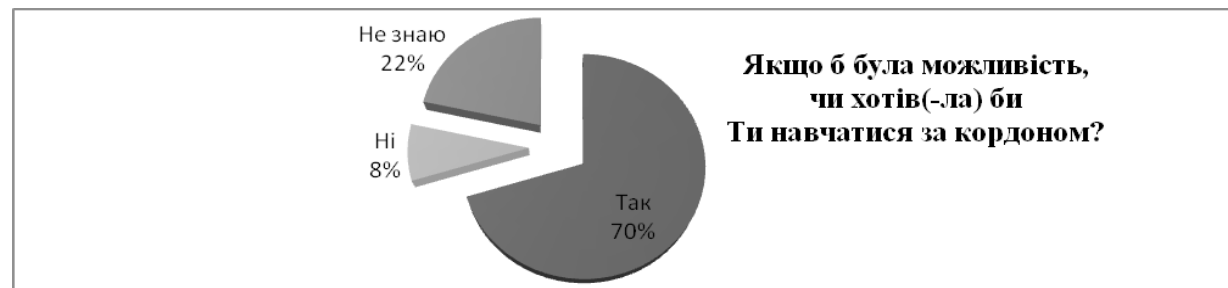


Рис.5 «Бажання студентів навчатися за кордоном»

За даними по цьому питанню ми бачимо (рис.5), що 70% опитаних хочуть навчатися за кордоном, де навчальні заклади є більш розвиненими та досконалішими, 22% ще не визначилися і всього лише 8% не хочуть навчатися за кордоном. Це свідчить про те що міграційні настрої опитаних досить великі, і потрібно реформувати освіту в Україні щоб хоч якось

змінити ці показники.

В більшості, опитані хочуть вчитися в країнах де рівень життя набагато вищий ніж в Україні (рис.6). В основному це Західні країни, де більш якісна освіта, політична і економічна стабільність, де не ведуться військові дії і люди там мають хоч якусь впевненість в завтрашньому дні.

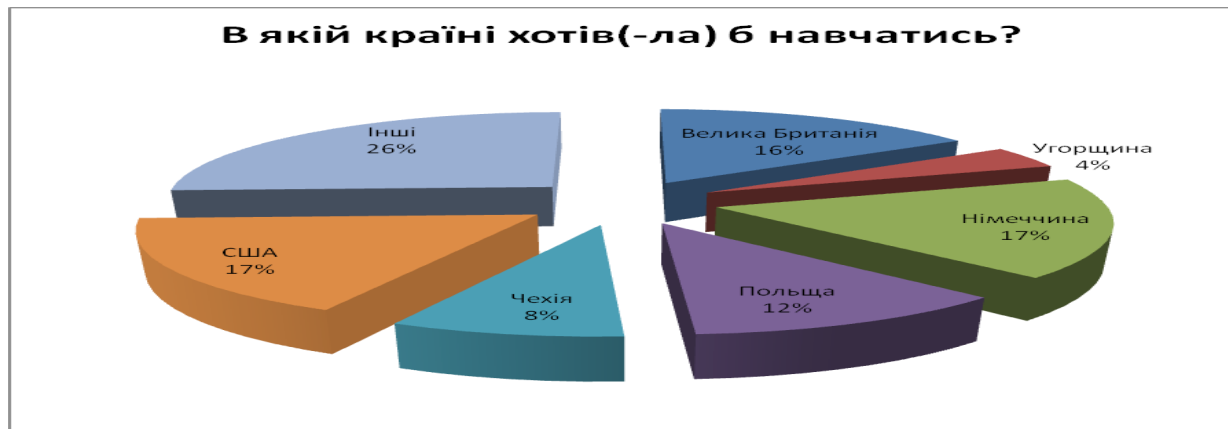


Рис.6 «Бажані країни для навчання серед студентів»

По даним опитування видно (рис.7), що студенти хочуть виїхати вчитися в іншу країну через те, що там вищий рівень життя і більш якісна освіта ніж в Україні, легше самореалізуватися і взагалі

пізнати світ. Також навчаючись за кордоном людина удосконалює знання іноземної мови, розширює свій світогляд і пізнає культури інших країн.



Рис.7 «Причини прагнення навчатися за кордоном у студентів»

Головними причинами (див.табл.1) майбутнього виїзду за кордон стали, як у студентів чоловічої статі, так і в студентів жіночої статі, відсутність перспектив на майбутнє у рідній країні та низькі заробітки.

Також серед причин майбутнього виїзду були вказані відсутність роботи, відсутність можливостей професійного розвитку та взагалі недостатні шанси на належний рівень життя у власній державі.

Таблиця. 1

«Причини покинути рідну місцевість за гендерною ознакою»

	Хлопці (%)	Дівчата (%)
Немає роботи	34	30
Немає перспектив на майбутнє	63	62
Немає можливості професійного розвитку	20	36
Погана атмосфера	8	3
Немає розваг, нудьга	8	7
Низькі заробітки	51	57
Панує провінційність	7	4
Недостатньо шансів на належний рівень життя	30	37
Так робить багато знайомих	7	3

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**, що надзвичайно вагомим є вплив пограниччя на молодь, яка проживає в цих зонах, а зв'язки з країною-сусідом є тісними у багатьох культурно-соціальних сферах. Потенційно можливі прояви студентської мобільності необхідно розглядати як данність, яка характеризує соціальну роль сучасного студентства. Але проблема заключається в тому, що сьогодні поки що відсутні дієві механізми управління даними процесами – механізми, які були б спроможні забезпечити системну ефективність ко-

мунікативних зв'язків різноманітних суб'єктів на крос-культурному рівні з можливістю реалізації їх соціокультурних, професійних та матеріальних потреб в процесі соціалізації сучасної молоді, а також з метою адекватного сучасним реаліям відтворення інтелектуального потенціалу суспільства в цілому. Проте, студентську міграцію не можна розглядати лише з негативної точки зору, як „витікання умів”, хоча і стає очевидним, що у випадку неповноценності студентів, які навчаються і працюють на заході, наша країна губить частину свого інтелектуального потен-

ціалу [6]. Якщо розглядати повернення та еміграцію не як чисто територіальне переміщення студентів, а як рух інтелектуальних ресурсів, то стає можливим виявити і позитивну тенденцію: значний потенціал інтелектуального повернення до України - у вигляді

ідей, технологій та професійних знань. Виходячи з цього, у світлі сучасних процесів глобалізації, повернення ідей має не менше значення для розвитку інтелектуального та науково-технічного потенціалу України, ніж факт фізичної еміграції студентів.

Список використаної літератури

1. Трохимець О.І. Еміграція наукових кадрів України та шляхи її мінімізації / О.І.Трохимець // Держава та регіони 2009. – № 3. – С.184-189.
2. Фомін С. Глобалізація та її наслідки для міграційних процесів України / С.Фомін // Політика і час. – 2004. – № 7. – С.62–73.
3. Соціально-економічні та етнокультурні наслідки міграції для України: зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м.Київ, 27 вересня 2011 р.) / упоряд. О.А.Малиновська. – К.: НІСД, 2011. – 344 с.
4. Ромащенко Т. Актуальні проблеми сучасної української трудової еміграції / Т.Ромащенко // Економіка України. 2007. – № 8. – С.84-89.
5. Міграційні наміри студентської молоді та їх вплив на мотиваційну складову людського капіталу України // Демографія і соціальна політика. – 2009.- №11(1). – с.116-122
6. Звіт про результати дослідження міграційних настроїв студентів Львова / І.Ключковська, Ю.Марусик, О.П'ятковська [Електронний ресурс]. – URL: <http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2015/03/zvitpj.pdf>

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.
Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Рюль Виктория

кандидат социологических наук, доцент
доцент кафедры социологии и социальной работы
ГБУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

МОБИЛЬНОСТЬ И МИГРАЦИОННЫЕ НАСТРОЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ГРАНИЦЕ

В статье проводится анализ мобильности молодежи, проживающей на границе. В контексте исследования это три пограничные зоны, каждая со своей спецификой. Также проводится анализ миграционных настроений студенческой молодежи на границе. Выявлено сущностные характеристики миграционных настроений среди студентов разных специальностей и намечены тенденции их развития в перспективе. Установлен перечень желаемых стран для выезда, а также основные причины будущей миграции студенческой молодежи на границе.

Ключевые слова: пограничная территория, студенты, мобильность, миграционные настроения, миграционные процессы

Riul' Viktoria

Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

MOBILITY AND MIGRATION MOODS OF THE STUDENT YOUTH ON THE BORDERLAND

The mobility of young people, living on the borderland areas has been analyzed. The phenomenon of the transborder areas in modern science, its interpretation, different approaches and classification of the frontier has been considered. The analysis of the mobility of young people in borderland areas has been conducted by the relevant questionnaire. The way of people's life of in the border area, the form of its display demonstrate and implement a special measure interactions between the countries which have a common border. We have considered the example of functioning of life on borderlands in the light of youth perspective and have determined the influence of borderland on the mobility of young people. Borderland, as a socio-cultural phenomenon has its own sociodynamics, which is implemented in the external and internal measurements. As a result of our research, we have found differences and similarities of different border zones, each with its own socio-economic structure, under which it is functioning. A significant impact on the young people, living in these areas, has borderland, and ties with the neighboring country are very close in many culture-social spheres.

Key words: border area, student youth, mobility, migration mood, migration processes

УДК 371.13:796.007.2

Сивохоп Едуард Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

Маріонда Іван Іванович

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Визначено структуру, основні складові навчального процесу студентів і напрямки його удосконалення. Розкрито особливості викладання навчальної дисципліни «Методика викладання футболу» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ». Мета викладання дисципліни полягає в набутті теоретичних знань студентів з історії розвитку, вивченні правил гри, організації змагань з футболу, оволодінні техніко-тактичними діями в захисті та нападі, вивченні засобів та методів навчання та удосконалення техніки та тактики гри в футбол.

Ключові слова: фізичне виховання, спорт, вдосконалення, студенти, програма.

Вступ. Удосконалення державних стандартів в освітній галузі є одним із ключових напрямків реформування системи підготовки фахівців з фізичної культури. Однією з складових цього напрямку є професійно-особистісна підготовка випускника вищого навчального закладу, що забезпечить якісне виконання обов'язків вчителя фізичної культури, тренера з обраного виду спорту. Провідне місце у такому процесі відведено фізкультурній освіті, спрямованій на формування базових професійних компетентностей до майбутньої професійної діяльності. В умовах стандартизації та інтеграції загальної й професійної фізичної культури особливо зростає актуальність оптимізації процесу професійної підготовки випускників факультетів фізичного виховання і спорту та профільних вищих навчальних закладів. Проблема формування їхньої готовності до професійної діяльності набуває сьогодні великого значення. Гуманітарно-зорієнтована освіта повинна бути спрямована на підготовку фахівця як суб'єкта власної фізичної культури, здатного до самопізнання та саморозвитку. У цьому випадку особистість сприймає діяльність у галузі фізичної підготовки як складову стилю життя, що сприяє цілям особистого вдосконалення [4; 5; 6; 7 та ін.].

Важливий вплив на активізацію навчального процесу у вищій школі мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням авторських організаційно-методичних систем комплексного професійного навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійної діяльності вчителя, педагога, тренера розглядаються в працях М.Молнара, І.Маріонди та ін. [6; 7]. Проблеми відбору змісту й організації фізичної підготовки присвячені дослідження М.Дутчака, Т.Круцевич [4; 5]. Окремі питання організації, управління, оцінювання якості фізичної підготовки розглядаються в роботах Р.Антоніка, І.Боднара, А.Драчука [1; 2; 3]. Однак у зазначених дослідженнях та роботах інших науковців відсутні єдині підходи до розробки навчальних програм. Тому актуальним є питання вдосконалення змісту навчальної програми з дисципліни «Методика викладання футболу».

Метою статті є вивчення особливостей викла-

дання спортивних дисциплін за кредитно-модульною системою навчання. Завдання дослідження: виявити шляхи удосконалення викладання навчальної дисципліни «Методика викладання футболу» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «УжНУ». Для вирішення поставлених завдань було використано методи аналізу та узагальнення літературних джерел, змісту програм, навчальної документації дисципліни «Методика викладання футболу».

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах підпорядкована освітнім технологіям, які використовуються у навчальному процесі. В останній час у вітчизняній педагогіці розвивається та інтенсивно впроваджується новітня європейська технологія освітньої діяльності, а саме кредитно-модульна система навчання, яка й забезпечує цілісність та уніфікованість педагогічної діяльності вчителя фізичної культури і спорту [3; 6; 7].

Кредитно-модульна система навчання характеризується: – випереджальним вивченням матеріалу завершеними інформаційно-практичними блоками (модулями); – алгоритмізацією навчальної діяльності; – завершеністю й узгодженістю циклів пізнання й інших циклів діяльності. В основах цієї системи навчання інтегруються накопичені в теорії й практиці ідеї і способи диференціації та оптимізації навчання. Залежно від цілей кредитно-модульного навчання, воно може бути реалізоване за допомогою традиційного або індивідуального підходів. Очевидними є необхідність і можливість індивідуалізації навчального процесу, яке дає можливість індивідуалізувати цілі, зміст і безпосередньо процес навчання за рахунок забезпечення гнучкості у використанні елементів його структури; вибору студентами власного шляху навчання й темпу засвоєння, змісту навчальних дисциплін, тощо [5].

Виконання завдань фізкультурної освіти, що передбачають наявність у студентів певного рівня знань, умінь і навичок в галузі освіти, високого ступеня розвитку фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості й спритності) та достатньої сформованості рухових навичок у виконанні фізичних вправ нормативної і варіативної частин навчального плану забезпечується в процесі проведення дисциплін навчального плану, що входять до блоку професійної і практичної підготовки.

Для підвищення рівня професіоналізму тренера-викладача в навчальний процес студентів профільних ВНЗ було впроваджено дисципліну «Методика викладання футболу». Вона є однією з провідних у професійній підготовці викладачів фізичного виховання та спорту, тренерів з обраного виду спорту та передбачає тісний взаємозв'язок з іншими навчальними дисциплінами: легка атлетика, гімнастика, рухливі ігри, теорія та методика фізичного виховання, теорія та методика обраного виду спорту людини тощо.

Аналіз окремих програм з «Теорії та методики викладання футболу» свідчить, що мета викладання цієї дисципліни полягає в набутті теоретичних знань студентів з історії розвитку футболу, сучасного стану футболу в світі, в Україні, вивчені офіційних правил гри, організації змагань з футболу, оволодіння техніко-тактичними діями в захисті та нападі, вивчені засобів та методів навчання та удосконалення техніки та тактики гри в футбол. Вивчаючи дисципліну студенти оволодівають практичними навичками викладача фізичної культури, тренера, виконують обов'язки арбітра та організатора змагань з футболу.

У ДВНЗ «Ужгородський національний університет» на факультеті здоров'я та фізичного виховання нами була розроблена навчальна програма з дисципліни «Методики викладання футболу» для студентів за кредитно-модульною системою навчання. Цей курс складається з таких змістових модулів: 1. Історія розвитку гри у футбол. 2. Основи техніки, тактика гри у футбол та методика проведення навчальних занять. Головними формами викладання даної дисципліни є лекційні, лабораторні заняття та самостійна робота студентів. На лекційних заняттях ми запропонували

вивчення таких тем: «Історія розвитку гри у футбол», «Технічна підготовка футболістів», «Тактична підготовка футболістів», «Основи навчання футболу». На лабораторні заняття передбачають вивчення: техніки гри (техніка виконання та методика навчання ударам по м'ячу ногою та головою; зупинки м'яча, ведення м'яча, обведення, фінти; відбирання м'яча у суперника; кидання м'яча з-за бічної лінії; техніка гри воротаря), тактичної підготовки (тактика гри захисту та нападу), методику навчання (методика проведення підготовчої, основної та заключної частини заняття, проведення змагань з футболу, методика суддівства). Метою самостійної роботи студентів з дисципліни «Методика викладання футболу» є закріплення отриманих у процесі лекційних та лабораторних занять знань та умінь на основі використання матеріалів методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни. Однією з основних умов ефективного функціонування цієї форми заняття є впровадження інформаційних технологій навчання, серед яких використання мультимедійного забезпечення та програмно-методичних комплексів навчання.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ефективність підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту неможлива без удосконалення ефективності навчального процесу. Навчальна дисципліна «Методика викладання футболу» є важливою складовою підготовки фахівців галузі фізичної культури і спорту. Головними формами викладання даної дисципліни є лекційні, лабораторні заняття та самостійна робота студентів. Подальші дослідження будуть спрямовані в напрямку вивчення самостійної роботи студентів даної дисципліни.

Список використаної літератури

1. Атонік В.І. Процеси фізіологічної адаптації до навчання у педвузі / В.І.Атонік, І.П.Атонік // Адаптація учнівської молоді до навчальних занять і фізичних навантажень: тез. доп. наук. конф. – Черкаси, 1993. – С. 5.
2. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / І. Р. Боднар. – Луцьк, 2000. – 19 с.
3. Драчук А.І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / А.І.Драчук. – Львів, 2001. – 20с.
4. Дутчак М.В. Спорт для всіх в Україні: Теорія і практика. К. – Олімп. л-ра, 2009. – 279 с.
5. Круцевич Т.Ю. Наукові основи фізичного виховання : лекція для студентів, аспірантів та слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів фізичного виховання / Т.Ю.Круцевич. – К. : Т-во «Знання України», 2001. – 23 с.
6. Маріонда І.І. Авторська програма професійно-особистісної фізичної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників / Маріонда І.І. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. пр. / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Випуск 1.30. – Миколаїв: МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2010. – С. 200–208.
7. Молнар М.В. Оптимізація програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання у вищих закладах освіти України / М.В.Молнар, Е.М.Сивохоп // Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: зб. наук. статей. – Дрогобич: Коло, 2003. – С.57-61.

Стаття надійшла до редакції 18.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Сивохоп Едуард

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

Маріонда Иван Иванович

кандидат педагогічних наук, доцент
заведуючий кафедрою фізичного виховання
ГВУЗ «Ужгородський національний університет», г.Ужгород, Україна

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта. Определена структура, основные составляющие учебного процесса студентов и направления его совершенствования. Раскрыты особенности преподавания учебной дисциплины «Методика преподавания футбола» для студентов образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» факультета здоровья

и физического воспитания ДВНЗ «УжНУ». Цель преподавания дисциплины заключается в приобретении теоретических знаний студентов по истории развития, изучены правила игры, организации соревнований по футболу, овладении технико-тактическими действиями в защите и нападении, изучение средств и методов обучения и совершенствования техники и тактики игры в футбол. Изучая дисциплину студенты овладевают практическими навыками преподавателя физической культуры, выполняют обязанности арбитра и организатора соревнований по футболу.

Ключевые слова: физическое воспитание, спорт, совершенствование, студенты, программа.

Syvokhop Eduard

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methodology of Physical Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Marionda Ivan

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of Department of Physical Education
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SPECIALISTS

The article deals with the peculiarities of training of future physical education and sports specialists. The authors have determined the structure, basic components of students' academic process as well as the ways of its development in the article. The efficiency of training of future physical education and sports specialists stipulates for the correction of goal and content of the academic process by use of various forms, new studying methods, development of new criteria of evaluation of students' professional qualifications, grounding of theoretical and methodological bases of managing the studying process in general.

Key words: physical education sport, teaching, improving, students, programme.

УДК 364.2-058.862:159.922

Смук Оксана Тарасівна

кандидат психологічних наук

доцент кафедри соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА НАД ПРОДУКТИВНИМ ПСИХІЧНИМ РАЗВИТКОМ ДІТЕЙ-СИРИТ

Розглянуто психологічну допомогу дітям з порушеннями у розвитку як складну систему психолого-реабілітаційних впливів, спрямованих на підвищення соціальної активності, розвиток самостійності, зміцнення соціальної позиції особистості дитини, формування системи ціннісних установок та орієнтацій, розвиток інтелектуальних процесів, які відповідають психічним і фізичним можливостям дитини. Важливе значення має вирішення часткових завдань: ліквідація вторинних особистісних реакцій на присутній психічний або фізичний дефект, неадекватний стиль сімейного (інтернатного) виховання, госпіталізм та ін.

Ключові слова: комплексний супровід, дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ), прийомні сім'ї, корекція розвитку, затримки в психічному розвитку.

Вступ. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях представлена достатньо цілісна панорама, що розкриває особливості психічного розвитку дітей-сиріт, які виховуються поза сім'єю, в умовах депривації [1; 2; 3; 4]. Відсутність батьківської опіки і турботи, нестача просоціальних родинних орієнтирів, як відомо, негативно впливають на розвиток упродовж усього життя. Відбувається блокування повноцінного формування особистості на рівні мікросистеми (інституціоналізація розвитку в закритій системі), У. Бронфенбренер наголошує, що активний і поступальний розвиток дитини в сім'ї може підтримуватися чутливістю матері щодо перших кроків дитини на шляху до самостійності. На рівні -мезо та екосистеми теж спостерігаються певні відхилення, через брак у дитини соціального досвіду проживання в умовах повноцінної нуклеарної сім'ї, домінуючими стають неформальні зв'язки з групою однолітків, для яких розвиток в умовах депривації був неминучим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній науці існує чимало досліджень, які підтверджують значущість сімейного середовища у становленні та розвитку особистості дитини, недоліки у психічному розвитку особистості, позбавленої батьківської опіки (Т.Алексєєнко, О.Антонова-Турченко, Г.Бевз, І.Бех, Л.Волинець, Л.Галігузова, Я.Гошовський, Т.Гуськова, І.Дубровіна, М.Лісіна, С.Мещерякова, В.Мухіна, І.Пєша, А.Прихожан, А.Рузька, І.Смірнова, Г.Семья, Н.Толстих, І.Трубавіна, Л.Шиліцина та ін.). Зокрема, дослідники звертають увагу на зниження загального психічного тону, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності у різних видах діяльності, здатності до співчуття, а також імпульсивність у поведінці, зниження показників емоційно-пізнавальної взаємодії, інтелекту таких дітей тощо. Спектр наукових досліджень особистості дитини-сироти досить широкий: особливості формування Я-концепції (Р.Берн, А.Прихожан, Н.Толстих), роль самооцінки, соціометричного статусу в групі (М.Боришевський, І.Карнаух та ін.), особливостей спілкування (Т.Землянухіна, С.Сатишева, та ін.), проблеми соціальної адаптації, морально-правового, духовного, естетичного, статевого виховання (С.Гончаренко, Л.Волинець, Л.Єременко, І.Іванова, Л.Кузьменко, Ж.Петрович, В.Чечет та ін.), особистісні якості, пов'язані із затримкою психічного розвитку та труднощами у взаєминах, підвищення рівня тривожності, конфліктності, егоцентризму (А.Гулевська-Черниш, У.Доліняк, Н.Єршова, І.Зверєва, Г.Лактіонова, Г.Притиско, О.Шершень, І.Ченбай, Т.Шульга, J.Bowlby, M.Richards та ін.).

На даний час проведено чимало досліджень, у яких окреслено пріоритети виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у дитячих будинках сімейного типу (Г.Бевз, М.Василькова, О.Вовчик-Блакитна, А. Капська, Н.Куб'як, В.Ослон, О.Шипіленко, В.Яковенко, Т.Шульга та ін.), однак, мало дослідженим залишається аспект особливостей формування конкретних особистісних якостей вихованців дитячих будинків сімейного типу, виявлення можливих труднощів у даному процесі, з'ясування необхідності цілеспрямованого психологічного супроводу таких дітей.

Виклад основного матеріалу. Перші науково обґрунтовані масштабні дослідження становлення особистості в умовах інтернатних закладів опіки були проведені американським ученим Дж.Боулбі в 50-х роках минулого століття він вперше застосовує термін «депривація». *Депривація „deprivation” означає втрату, позбавлення, обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб.* Цей термін широко використовується в психології і медицині. Й.Лангмейєр і З.Матейчек під психічною депривацією розуміють психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єктові не надається реальної можливості для задоволення основних психічних потреб у достатній мірі та протягом тривалого часу [5].

Розрізняють парціальну депривацію (partial deprivation) – коли не задовольняється якась одна потреба і повну (тотальну) – коли одночасно не задовольняються багато потреб або одна, але настільки важлива, що її незадоволення викликає тотальне порушення. Прикладом може бути позбавлення дитини материнської любові – материнська депривація.

Розглядаючи депривацію як систему стимульних бар'єрів, науковці виокремлюють такі види: матеріальні – недостатність матеріальних засобів для виживання і розвитку; соціальні – недостатність спілкування і досвіду соціальних відносин; пізнавальні – сенсорні, мовленеві, смислові, відсутність умов для розвитку сенсорної чутливості, розвитку мовлення, сформованості понятійного апарату; емоційні – відсутність емоційної турботи й емоційного прийняття дитини. [6, с.39].

Ці бар'єри призводять до порушень і викривлення індивідуального і особистісного розвитку дитини-сироти і є основою для появи певної проблеми, що може бути охарактеризована як особливий психічний стан внутрішньої незахищеності, що викликає викривлення соціальних відносин, тобто соціальну дезадаптацію. Немає сумніву в тому, що діти, котрі з раннього віку залишаються без батьківської опіки, за

деякими неявними психологічними характеристиками відрізняються від дітей, які виховуються у сім'ї: за одними параметрами вони перебувають на рівні своїх ровесників, чи навіть випереджають їх, за іншими – різко відстають від своїх однолітків, значно молодших (ретардація). Така зона відставання простежується уже в ранньому дитинстві. І якщо не буде проводитись спеціальна робота, то ця проблема ставатиме з роками ще гострішою. Дефекти в інтелектуальному й емоційно-вольовому розвитку, відсутність адекватних форм спілкування з дорослими призводять до того, що у більшості життєвих ситуацій діти, які залишилися без батьківської опіки, виявляються менш продуктивними. Наслідки цих відхилень проявляються і в дорослому житті. Якщо розглядати психічний розвиток та формування особистісних якостей у вихованців інтернатного закладу, то він має якісно інші закономірності, ніж у дітей, які виховуються в сімейному колі. Й.Лангмейер і З.Матейчик використовують для позначення подібних відхилень термін – *деприваційна ретардація* [7, с.249].

Спостереження за дітьми, які тривалий час перебувають в закладах інституційної опіки, дало змогу Дж.Боулбі створити теорію прив'язаності, актуальність якої зберігається до нині. Вчений вважає, що темпоральні бар'єри, як розлука з батьками чи іншими особами, які займають їх місце, у перші три-п'ять років життя призводить до порушення психічного здоров'я дитини, яке можна спостерігати у всьому подальшому її розвитку. Таким чином у науковий обіг було введено поняття „сепарація” як патогенна й винятково важлива обставина, що детермінує особистісне формування впродовж усього життя. Сепараційні реакції проявляються у так званій анаклітичній депресії, яка була описана А. Шпіцом. Анаклітична депресія зазвичай виникає у віці 4-11 місяців через 4-6 тижнів після сепарації. Анаклітична депресія формується не у всіх випадках сепарації. Проявиться вона чи ні, це залежить, як вважає А.Шпіц, від факту отримання дитиною повноцінної заміни матері, а також від того, якими були відносини між дитиною і матір'ю до сепарації. Анаклітична депресія проявляється у зростанні байдужості дитини, вона стає замкнутою, втрачає інтерес до оточення і т.д. [7]. Отже, проблема криється не в самому сенсі суспільного виховання, а у відсутності умов, за яких дитина-сирота могла б встановити інтимну, емоційно забарвлену та відносно стійку взаємодію з об'єктами прив'язаності. Останнє є необхідним у формуванні здорової, активної і соціально адаптованої дитини в соціумі.

На думку Л.Виготського, Л.Божови, детермінанти психічного розвитку особистості дитини, яка втратила сім'ю, знаходяться не в середині організму і особистості, а за межами – в ситуації соціальної взаємодії з іншими людьми, передусім, з дорослими. В ході спілкування і спільної діяльності не просто засвоюються взірці соціальної поведінки, а й формуються основні психологічні структури, які визнача-

ють у подальшому перебіг всіх психічних процесів дитини, яка позбавлена батьківської опіки. Згідно Л.Виготського, розвиток – це процес, для якого характерним є єдність матеріальної і психічної сторін, єдність суспільного і особистісного при проходженні дитиною шаблону розвитку [8, с.11]. До початку кожного вікового періоду складається специфічна „соціальна ситуація розвитку”.

Л.Виготський прийняв за одиницю соціальної ситуації переживання дитини, яка втратила сім'ю, розуміючи під переживаннями таку одиницю, в якій у безперервній єдності представлені, з однієї сторони, середовище, тобто те, що переживається дитиною, з другої сторони, – суб'єкт, тобто те, що вносить у ці переживання сама дитина і що визначається уже досягнутим нею рівнем психічного розвитку. Виходячи з цього, з точки зору Л.Божови і Л.Виготського, щоб зрозуміти, який саме вплив має середовище на дитину, яка втратила сім'ю і як визначається хід її розвитку, необхідно в першу чергу зрозуміти характер переживань дитини і характер її відношення до середовища.

Незважаючи на низку досліджень із визначення причин та умов, які становлять основу розвитку особистості, формування її як особистості, залишається дискусійною щодо розроблення психологічної системи, моделі чи теорії, яка б систематизувала і визначила принаймні основні алгоритми їхнього формування в закладах опіки.

На підставі експериментальних досліджень учені О.Волосова, Я.Гошовський, Т.Гурко, М.Лісіна, В.Мухіна, Н.Прихожан, А.Толстих, М.Айнсворт, J.Bowlby P.Dale, N.Madge, R.Stainton, S.Wolff доводять, що формування особистості дитини-сироти в умовах інституційних закладів опіки здійснюється без урахування психологічних особливостей, які б забезпечували їх гармонійний психічний розвиток.

Щоб керувати процесом становлення особистості дитини-сироти, слід цілеспрямовано проектувати навчання й виховання, яке повинно йти попереду психічного розвитку, вести за собою (Л.Виготський) [9]. Підтверджуючи тезу вченого, зауважимо, що розвиток дитини-підлітка здійснюється на фоні широкого діапазону можливих варіантів. Проте, не всі з них мають позитивний напрям. У багатьох випадках у взаємодії біологічного, соціального та індивідуального виникають протиріччя, які зумовлюють формування негативних якостей, що не відповідають нормам, вимогам соціального середовища, в якому живе індивід.

Висновки. Потужною альтернативою сирітству є впровадження інноваційних систем догляду – будинки сімейного типу та прийомних сімей, оскільки вони чи не найефективніше справляються з нівелюючим режимом депривації в інституційних закладах опіки, пропонуючи знедоленим дітям реальний шанс знайти оптимальну соціальну нішу для повноцінного формування особистісних якостей.

Список використаної літератури

1. Астоянц М.С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения [Текст] /М.С.Астоянц // СОЦИС. – 2006. – № 3. – С. 54–63.
2. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування [Текст] /Г.М.Бевз // Соц. працівник. – 2007. – № 8(квітень). – С. 13–18.
3. Психологические особенности детей из домов ребёнка. (Информационное письмо) / под ред. Е.Т.Лильина. / М.: Академия, 1999.– 415с.
4. Dyadic Developmental Psychotherapy // Child and Adolescent Social Work Journal. – Vol23. – #2. – April 2006.
5. Лангмейер Й. Психологическая депривация в детском возрасте. /Й. Лангмейер, З. Матейчек – Авиценум: Мед.изд-во Прага, 1984. – 111с.
6. Прихожан А. М., Толстых Н.Н. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении. /А. М. Прихожан, Н. Н.Толстых. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
7. Книга для батьків. Посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» /

- Автори та автори-упоряд.: Т.Ф.Алексєєнко, Г.М.Лактіонова, Г.О.Притиск та ін.; За заг.ред. Т.Ф.Алексєєнко. – К.: Наук. Світ, 2006. – 496с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений Т.4. Детская психология /Под ред. Д. Б. Эльконина /Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
9. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. /Л.С.Выготский. – Собр. Соч., т.3, М.: Педагогика, 1983. – 366 с.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2017 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2017 р.

Смук Оксана

кандидат психологических наук

доцент кафедры социологии и социальной работы

ГБУЗ «Ужгородский национальный университет», г.Ужгород, Украина

КОМПЛЕКСНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ПРОДУКТИВНЫМ ПСИХИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье рассмотрена психологическую помощь детям с нарушениями в развитии как сложную систему психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности ребенка, формирование системы ценностных установок и ориентаций, развитие интеллектуальных процессов, которые соответствуют психическим и физическим возможностям ребенка. Важное значение имеет решение частных задач: ликвидация вторичных личностных реакций на психический или физический дефект, неадекватный стиль семейного, интернатного воспитания, госпитализм и др.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, детские дома семейного типа (ДДСТ), приемные семьи, коррекция развития, задержки в психическом развитии

Smuk Oksana

Candidate of Psychological Sciences

Department of Sociology and Social Work

State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

COMPREHENSIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGIC WORK OVER PRODUCTIVE PSYCHIC DEVELOPMENT OF CHILDREN-ORPHANS

In our time, the problem of children-orphan in Ukraine is really important. Traditional institutions where orphans and children deprived of parental care held, changes by progressive forms of maintenance to foster families and family-type orphanages. Orphans and children deprived of parental care need special care, as overwhelming majority of them have serious problems with mental, physical development and social adaptation. Orphans of boarding schools, who came to family-type orphanages and foster families need effective psychological, medical and educational supporting. This help can be provided in process by effective functioning social-psychological services. In boarding schools for children-orphan and children deprived of parental care, different types of psychological support are used: individual consultance, group work, psychocorrection and psychotherapy. The programme of psychological support of personal qualities formation of children-orphan and children deprived of parental care has been developed and approbated, allowing to improve the communicative abilities of adolescents, to increase confidence, to reduce anxiety, to form the responsible attitude to their intellectual development, to develop the ability to feel happy.

Key words: children-orphan and children deprived of parental care, personal qualities, boarding schools, child home of a family-type, psychological support, I-conception, peculiarities of emotional sphere.

УДК 378

Теличко Наталія Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет
м.Мукачево, Україна

Габовда Анжеліка Міланівна

старший викладач
кафедра англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет
м.Мукачево, Україна

ФІЛОСОФІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті досліджено теоретичні питання сутності полікультурної освіти. Проведено паралелі в розумінні полікультурності освіти та її філософії в контексті формування педагогічної майстерності. Узагальнено, що відображенням світоглядних проєктів, тобто певних моделей ставлення людини до освіти, що відбивається на вихідних цілях і завданнях навчання й виховання, є філософія освіти. Означено, що в процесі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя доцільно брати за основу узагальнене філософське розуміння у тлумаченнях поняття «майстерність» в контексті полікультурності освіти. Проаналізовано сутність педагогічної майстерності в контексті історичного підходу та рефлексії культуру.

Ключові слова: полікультурна освіта, філософія освіти, педагогічна майстерність, підготовка майбутніх фахівців, дослідження

Постановка проблеми. Теорія і практика підготовки підростаючого покоління до життєдіяльності в умовах глобалізаційних процесів у світі, існування багатомовності й прагнення до національної ідентичності зумовлюють посилену увагу науковців до проблем оптимізації полікультурної освіти. Ще на межі ХХ – ХХІ ст. науковці визначали полікультурну освіту як актуальну проблему сучасної школи. Міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО, Рада Європи та ін.) серед глобальних стратегій розвитку освіти в ХХІ ст. визначають такі важливі аспекти, як підготовка молоді до життя в полікультурному соціумі, щоб навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність [8, с.3]. Відтак актуалізується проблема аналізу тлумачення цього феномену в наукових дослідженнях сучасних учених, щоб конкретизувати філософію полікультурної освіти, методики і технології підготовки майбутніх фахівців до життя в сучасному полікультурному суспільстві з урахуванням національних, політичних, етнічних аспектів соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що анонсована проблема знаходила відображення у наукових розвідках багатьох сучасних дослідників. Так, Ю.Безух, розглядаючи еволюцію полікультурної освіти в Україні, актуалізує означену проблему статистичними даними, вказуючи, що «для врахування освітніх потреб та розвитку етнокультури етнічних груп в Україні формується мережа загальноосвітніх шкіл з навчанням мовами національних меншин. Загалом викладання мовами національних меншин здійснюється у 15% шкіл України» [1, с.25].

Характеризуючи сутність полікультурної освіти, науковці використовують близькі за змістом поняття, в яких підкреслюється певний аспект цього феномену. Так, у багатьох наукових розвідках (В. Болгаріна, Г. Васянович, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрункова та ін.) використовується термін «полікультурна освіта», спрямована на підготовку людини до «ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі» [8]. Науковці ідентифікують означене поняття з терміном «багатокультурна

освіта», розглядаючи філософсько-освітній зміст багатокультурності [5] та цей феномен як дидактичний принцип [6], поєднують полікультурність особистості [13] і міжкультурну компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя [14], сприяють іноземним студентам у вивченні історії української культури [9] та ін. Однак у наукових публікаціях дослідниками не проводилися паралелі між полікультурністю освіти та її філософією в контексті розуміння педагогічної майстерності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є уточнення й узагальнення сутності філософії освіти в контексті її полікультурності з метою цілеспрямованого формування педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи різні аспекти філософії освіти ХХІ ст., В. Кремень характеризує цей історичний період розвитку людства як «суспільство знань» [7, с.328]. На думку В.Кременя, філософія освіти – порівняно молода галузь науки. Основним завданням, які постають перед науковцями у сфері дослідження філософії освіти, є пошук відповідей на фундаментальні питання, пов'язані з розвитком і формуванням творчої особистості та її продуктивного існування в полікультурному просторі. Адже питаннями і проблемами філософського спрямування освіти стурбовані держави в усьому світі. У жодній країні не задоволені сьогодні своїми традиційними освітніми парадигмами, їх цілями і цінностями. Всюди освіта модернізується та формується з урахуванням сучасних потреб суспільного життя, глобалізаційних змін, економічних можливостей та національних традицій. Педагогічна і філософська спільнота дедалі більше переймається пошуком нового сенсу педагогічної діяльності [7, с.329-330].

У наших наукових розвідках зазначалося, що «відображенням світоглядних проєктів, тобто певних моделей ставлення людини до освіти, що відбивається на вихідних цілях і завданнях навчання й виховання, є філософія освіти» [12, с. 24]. Педагог завжди був центральною фігурою для систем соціального буття сучасної історичної епохи, коли освіта стала не лише чільним механізмом відтворення духовності, культу-

ри, науки в суспільстві, сукупного інтелекту, а й формою існування людини, її соціалізації. На кінець XX століття освіта стає основним механізмом соціальних досліджень – соціальної генетики, передавання «генетичного коду» культури, народу чи етносу в цілому, системи ціннісних орієнтацій, досвіду попередніх поколінь. Системна рефлексія соціального інституту освіти з'являється як частина синтетичної та рефлексивної революції людської цивілізації. Вона є частиною процесу реалізації імперативу зростаючого відтворення якості освіти, охоплюючи вищу освіту [11].

У вивчення, узагальнення й теоретичний аналіз основних проблем філософії освіти в контексті її полікультурності значний внесок зробили науковці, котрі, вирішуючи проблему готовності сучасної освіти відповідати на виклики XXI століття (Б. Гершунський), конкретизували концептуальні засади філософії сучасної освіти України (В. Андрущенко, В. Лутай); аналізували сучасну філософсько-освітню парадигму як відображення глобальних соціокультурних трансформацій (М. Романенко); визначали новий підхід до філософії освіти (Ю. Ротендельф), теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в контексті модернізації вітчизняної освіти (Г. Гамрецька) та вивчення проблем педагогіки у світлі сучасної філософської антропології; вбачали у теорії самоорганізації сучасну парадигму освіти і формування моделі вчителя (В. Цикін) та ін. [12, с.26-27].

З позицій філософсько-педагогічної рефлексії в контексті полікультурності освіти науковці розглядають феномен педагогічної майстерності. Ми погоджуємося з філософським розумінням педагогічної майстерності як вищого виразу свободи буття вчителя у професійній діяльності [11]. Оскільки вчитель докладає зусиль до формування, «творення» особистості в полікультурному середовищі, то в тій чи ін-

шій мірі ця творчість Учителя «відбивається» на особистості учня. Але для того, щоб «творити людину» на рівні вимог історичної епохи, вчитель має бути енциклопедистом, синтезатором знань, накопичених людством, повинен бути людиною культури, водночас і людиною сучасності, і людиною майбутнього, творцем, дослідником, ученим, майстром, що займає свою переконливу позицію у відношенні до проблем розвитку світу, людини, своєї країни. Усі ці вимоги доповнюють потребу професіоналізму, потребу бути «майстром у професії». Це ідеальна форма буття Вчителя у світі. Тому педагогічна майстерність як форма звеличення штабелями якості діяльності Вчителя (педагога, викладача) несе в собі сенс наближення до ідеальної форми буття Вчителя [11, с.42-43].

Наприклад, категорія «майстерність» часто зустрічається у філософсько-естетичному спадку М. Реріха, для якого вона означає якісність праці, рівень і одночасно вершину досконалості, що виявляється у праці, її продуктивності. «Майстер», за М.Реріхом, – це його «печатка» в праці. «Середньовічному майстру часто навіть не було потреби підписувати своє ім'я, оскільки сама якість і характерність речі, створеної ним, були його найкращою печаткою» [10, с.276], а «думати про кращу якість усіх виробництв є безперечний обов'язок кожної мислячої істоти» [10, с.278]. Видатний філософ пов'язує категорію майстерності з «вершиною якості» та з «продуктивністю», зазначаючи: «Нехай справи ... спонукають до вершини якості. Працюйте! Творіть!» [10, с.315]. М. Реріх вводить метафору «марафону якості, марафону спрямованості, продуктивності», в якому проявляється «якість духу» людини [10, с.327]. Осмислюючи систему понять М.Реріха, які так чи інакше розкривають різні смислові аспекти майстерності, розуміння цього феномену об'єднуємо схемою [12], що знайшло відображення на рис. 1.

Вищий рівень самосвідомості	Відповідальність, якість	Вершина прояву духу
Вершина творчості	МАЙСТЕРНІСТЬ	Культура
Вершина досконалості	Вище відображення знань (професіоналізму)	Мистецтво мислення

Рис. 1. Розуміння майстерності за М. Реріхом

Водночас, майстерність у контексті полікультурності освіти насичується філософським змістом уміння «дивитися вдалину», концентруючи важливі надбання людства у сфері навчання. Іншими словами, майстерність у своєму духовному вимірі прогностична і постає як вищий прояв життя, в якому матеріалізується необмеженість у «можливості підняття духу». Ми погоджуємося з думкою О. Субетто, що майстерність є вершиною людської рефлексії у відношенні до життя, культури і праці, тому завжди філософська. Адже майстер завжди філософ, у котрому саморефлексія підіймає його свідомість до вершин духу, культури, пізнання світу і місця своєї свідомості у світі [11, с.8].

Майстер – древнє слово, що несе в собі сенс наслідування «школи майстерності» і смисл вищої кваліфікації індивідуальної праці та, відповідно, індивідуальності особи праці та сутність праці Вчителя. У контексті полікультурності освіти майстер упродовж віків історії людства завжди виконував функцію Вчителя. Перш ніж стати Майстром учні трудилися багато років, виконуючи функції підмайстерів, однак не всі з них ставали Майстрами. При цьому функція учительства в діяльності Майстра супроводжувалась і функціями «лідерства». Майстерність несла в собі

смысл «школи» (організації навчання), з допомогою якої передавався досвід майстра, його розуміння культури праці й освіти. Згодом ця функція «інституту майстрів» зникла разом із зникненням цехового виробництва, цехової організації школи, зберігаючи як би в редукованому виді, переходячи в глибокій «шари» змісту майстерності, але не зникла з розуміння понять «майстра» і «майстерності» ніколи [11, с.9].

Аналізуючи сутність майстерності в контексті історичного підходу та рефлексії культурою, О.Субетто визначає категорію майстерності комплексно. Ми погоджуємося з баченням філософа, котрий стверджує, що дана категорія є складною смисловою конструкцією і не може визначатися одним визначенням (дефініцією), а може знайти відображення у системі визначень. Саме у системі тлумачень закладається протиріччя, оскільки ця система «жива», відтак вона розвивається, еволюціонує, ніколи не має закінченого виду, приймаючи ті чи інші смисли залежно від тих чи інших контекстів використання цієї категорії. Тому в процесі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя доцільно брати за основу узагальнене філософське розуміння у тлумаченнях поняття «майстерність» в контексті полікультурності

освіти, а саме:

1. Майстерність є вищим рівнем прояву професіоналізму особистості, вищим рівнем її творчості. «Вищий рівень» у системі смислів майстерності означає одночасно і вищий рівень прояву свободи в творчості, про яку писав М. Бердяєв.

2. Майстерність є вищим рівнем вияву якості праці й відповідно є якісною характеристикою людини. Оскільки особистість як категорія несе в собі сенс системно-соціальної якості людини, відтак окреслене тлумачення означає, що майстерність можна розглядати як прояв культури професійної діяльності особистості. Відтак виховання особистості є найважливішою передумовою формування її професійної майстерності в контексті полікультурності освіти.

3. Майстерність – вершина: творчості та професійної зрілості, що несе в собі смисл «акме»; творчості та професіоналізму, що визначається у порівнянні з іншими моделями учительської діяльності на тлі полікультурності освіти.

4. Майстерність є проявом гармонії та досконалості в діяльності людини. Тому майстерність здійснює гармонізуючий вплив на особистість. Майстер несе в собі інтенцію гармонійної особистості, що переходить у реальність у процесі її творчості, як однієї з ознак певного рівня педагогічної культури.

5. Майстерність – це прояв відповідальності людини за свою працю. Продукт «майстерності» завжди несе в собі «печатку» праці майстра, яка виступає своєрідним «знаком» якості. Майстер завжди усвідомлює свою відповідальність за якість свого продукту, яка носить «внутрішній» характер і виявляється як відповідальність в першу чергу перед самим собою.

6. Майстерність є вищим проявом духовності й духу людини. Майстерність і є одухотворена праця. Зводити майстерність тільки до професіоналізму, тільки до вищої форми оволодіння «технікою» роботи, до вищої форми володіння певними функціональними операціями праці – означає звужувати розуміння майстерності до механістичного смислу. Гармонія у праці має своєю передумовою її одухотвореність, без якої не досягається високий рівень прояву творчого начала майстра та його педагогічної культури.

7. Оскільки майстерність є професіоналізмом у вищій формі на будь-якому етапі історичного та культурного розвитку вчительської діяльності, то водночас вона є вищою формою реалізації знань. Майстерність не тільки реалізує знання людини, але й інтегрує їх в контексті полікультурності освіти. Тому майстерність є цілісністю, цілісним проявом особистості – професіонала у своїй праці. Майстерність завжди у своїй інтенції спрямована на подолання «вузькості» спеціалізації праці, завжди виходить за межі «вузької» спеціалізації й тому є ознакою полікультурності освіти.

8. Майстерність є діалектичною єдністю постій-

ного навчання, вдосконалення й учительства, тому імпліцитно виконує культурно-педагогічну функцію. Майстерність – це не тільки вершина, а й постійний рух від однієї вершини до іншої. Майстерність постає як діалектична єдність вершини в професіоналізмі та його безмежності, оскільки немає меж досконалості. Майстер завжди перебуває на шляху вдосконалення, його діяльність завжди є сходженням щаблями досконалості. Тому майстерність є подоланням меж досконалості у професіоналізмі. Механізмом подолання означених меж виступає творчість як важлива ознака педагогічної культури.

9. Майстерність є проявом культури особистості. Майстерність визначається вищою формою культури і водночас механізмом відтворення зразків культури. Майстерність вдосконалює «образ» у культурі, а тому і сама є культурою. Відтак майстерність водночас несе в собі сенс культурного успадкування, а тому розглядається як форма передавання досвіду, досягнень у досконалості, що підкреслює важливість розгляду підготовки майбутніх фахівців у контексті полікультурності освіти.

10. Майстерність є школою, оскільки майстер завжди виконує функцію вчителя, якщо навіть не в прямому сенсі, то завжди в опосередкованому. Праця майстра вчить інших за допомогою культури, шляхом використання своєї творчості. Відтак майстерність – авторська школа, що несе в собі відбиток особистості майстра [11, с.10-11; 12, с.37-40], що спрямовує на дослідження видатних постатей у педагогіці в контексті полікультурності освіти.

Висновки. Узагальнюючи розуміння науковцями полікультурної освіти, ми погоджуємося з думкою дослідників, які тлумачать цей феномен як *особливий вид мислення*, заснованого на ідеях свободи, справедливості, рівності; *освітню реформу*, спрямовану на перетворення традиційних виховних систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам, можливостям учнів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; *міждисциплінарний процес*, який пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи і стратегії навчання, взаємовідносини між усіма учасниками навчально-виховного середовища; *процес прилучення учнів до багатства світової культури* шляхом послідовного засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну спільноту, озброєння школярів і студентів умінням критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків, а також формування толерантного ставлення до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя в полікультурному світі [4, с.42].

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці ефективних методик формування полікультурності майбутніх фахівців у процесі здобуття професійної освіти.

Список використаної літератури

1. Безух Ю.С. Еволюція полікультурної освіти в Україні / Ю.С.Безух // Молодий вчений. – 2016. – № 4.1 (31.1). – С. 24–26.
2. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
3. Васянович Г. Педагог і його полікультурна освіта / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 1. – С. 25–35.
4. Вороб'єв Н.Е. К проблеме поликультурного образования в современном обществе / Н.Е.Вороб'єв, И.С.Бессарабова // Alma mater (Вестник школы). – 2008. – № 6. – С. 38–43.
5. Грива О.А. Філософсько-освітній зміст поняття «полікультурність» / О.А.Грива. – Гілея. Філософія. – 2008. – Вип. 10. – С.325–331.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д.Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.
7. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ ст. / В.Г.Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.
8. Макаев В.В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В.Макаев, З.А.Малькова, Л.Л.Супрункова // Педагогика. – 1999. – № 3. – С.3–10.
9. Мельничук І.М. Особливості викладання курсу «Історія української культури» іноземним студентам-медикам /

- I.M.Мельничук, Л.М.Романишина, О.В.Яцишина // Наукові записки ТНПУ ім.В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 114–117.
- 10.Рерих Н. К. Избранное / Н.К.Рерих. – М. : Изд-во «Правда». – 1990. – 528 с.
- 11.Субетто А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая / А.И.Субетто. – Тольятти, 1999. – 208 с.
- 12.Теличко Н.В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Наталія Вікторівна Теличко. – Вінниця, 2014. – 559 с.
- 13.Ярмолович О.І. Полікультурність особистості в межах її формування // О.І.Ярмолович // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 2 (74). – С. 40–44.
- 14.Kowalczyk Ł. Полікультурність і міжкультурна компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя / Larysa Kowalczyk // PRACE NAUKOWE Akademii i im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński. – 2015. – T. XVII. – S. 225–244.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 10.10.2017 р.

Теличко Наталья

доктор педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой английской филологии и методики преподавания иностранных языков, Мукачевский
государственный университет
г.Мукачево, Украина

Габовда Анжелика

старший преподаватель
кафедра английской филологии и методики преподавания иностранных языков
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

**ФИЛОСОФИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА
ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

В статье исследованы теоретические вопросы сущности поликультурного образования. Проведены параллели в понимании поликультурности образования и его философии в контексте формирования педагогического мастерства. Обобщено, что философия образования является отображением мировоззренческих проектов, то есть определенных моделей отношение человека к образованию, что отражается на выходных целях и задачах обучения и воспитания. Отмечено, что в процессе формирования педагогического мастерства будущего учителя целесообразно брать за основу обобщенное философское понимание в толкованиях понятия «мастерство» в контексте поликультурности образования. Проанализированы сущность педагогического мастерства в контексте исторического подхода и рефлексии культурой.

Ключевые слова: поликультурное образование, философия образования, педагогическое мастерство, подготовка будущих специалистов, исследования.

Telychko Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of the Department of English Philology and Methodology of Foreign Languages Teaching, Mukachevo State
University, Mukachevo, Ukraine

Habovda Anzhelika

Senior Lecturer
Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

**THE PHILOSOPHY OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS ON THE BASIS
OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERY**

The article deals with theoretical problems of the essence of multicultural education. Generalizing the understanding of multicultural education by scientists, we agree with the opinion of researchers who interpret this phenomenon as a special type of thinking based on the ideas of freedom, justice, equality; educational reform aimed at transforming traditional educational systems in such a way that they are in line with the interests, educational needs, and opportunities of students regardless of racial, ethnic, linguistic, social, gender, religious, cultural affiliation; an interdisciplinary process that permeates the content of all disciplines of the curriculum, rather than individual courses, methods and strategies of learning, the relationship between all participants in the educational environment; the process of bringing students to the wealth of world culture through the consistent acquisition of knowledge about the native and national community, the ability of students and students to critically analyze any information to avoid false conclusions, as well as the formation of a tolerant attitude to cultural differences – the qualities necessary for life in a multicultural world.

Key words: polycultural education, philosophy of education, pedagogical mastery, preparation of future specialists, research.

УДК 372.881.1: 371. 212. 3

Ткачов Артем Сергійович

кандидат педагогічних наук

докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти проблеми формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення поняття іншомовної компетентності, виявлено особливості її формування у школярів зазначеної категорії. На основі врахування результатів проведеного аналізу представлено авторське розуміння суті, структури та змісту іншомовної компетентності, презентовано систему формування цієї компетентності у високоздібних учнів підліткового віку. Визначено основні форми та методи навчання, що використовувались в експериментальній роботі.

Ключові слова: іншомовна компетентність, інтелектуально здібні учні, основна школа, підліток, форми й методи навчання.

Вступ. Практична реалізація обраного Україною курсу на євроінтеграцію забезпечує суттєві перетворення в усіх царинах сучасного суспільства, причому чільне місце в державній політиці займають питання реформування шкільної освіти. Зокрема, у сучасних умовах інтенсивного розвитку українського суспільства значно зросла потреба в освічених, інтелектуально розвинених, творчих людях, які спроможні неординарно і гнучко мислити, розробляти принципово нові ідеї й ефективні інноваційні технології для різних галузей людської життєдіяльності, а також розбудовувати ефективну взаємодію з іншими людьми, у тому числі носіями різних мов та культур.

У зв'язку з цим серед важливих проблем, які постають сьогодні перед вчителями шкіл, важливе місце займає проблема забезпечення оволодіння учнями іноземної мови, що є необхідною передумовою для їхньої успішної життєдіяльності в полікультурному просторі. Важливість успішного розв'язання цієї проблеми відзначається в багатьох державних документах у галузі шкільної освіти. Так, у Концепції «Нова українська школа» наголошується, що серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти учні, важливе місце займає спроможність школярів спілкуватися іноземними мовами, що проявляється в «умінні належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів», «умінні посередницької діяльності та міжкультурного спілкування» [1].

Зазначимо, що формування зазначеної компетентності має забезпечуватись у процесі організації навчання учнів на всіх етапах шкільної освіти. Проте вивчення вікових особливостей школярів та змісту освіти в різних класах дало змогу зробити висновок, що особливі можливості в цьому плані має освітній процес в основній школі. Це пояснюється тим, що саме в підлітковому віці в особистості відбуваються значні зміни в її фізіологічному, психічному й соціальному розвитку, з'являються важливі особистісні новоутворення.

Тому цілком слушно серед норм Державного стандарту базової і повної середньої освіти важливе місце займає вимога щодо сформованості іншомовної компетентності школярів основної школи. Зокрема, у цьому документі відзначається, що в основній школі треба забезпечити оволодіння учнями вміннями реалізовувати комунікацію з представниками різ-

них народів на основі дотримання відповідних лінгвокраїнознавчих і соціокультурних норм, доводити співрозмовникові власну точку зору з наведенням переконливих аргументів, а також сформувати в кожного школяра прагнення дотримуватись у процесі спілкування основних правил етикету, усвідомлене й шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, цінностей та ідеалів різних народів тощо [2].

Важливо також підкреслити, що особливої актуальності сьогодні набуває проблема формування іншомовної компетентності у здібних підлітків як майбутньої інтелектуальної еліти країни. Адже ці учні мають високі навчальні можливості, а правильно організований процес оволодіння ними іноземною мовою дає змогу створити сприятливі передумови для більш повного розкриття та подальшого формування особистісного потенціалу кожного школяра, оптимального використання педагогічних можливостей підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукової літератури, окремі аспекти порушеної проблеми знайшли своє відображення в дослідженнях різних науковців. Так, науково-методологічні підходи до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі в середній загальноосвітній школі розкрито в теоретичних доробках працях Н.Бібік, В.Лугового, О.Савченко та ін. Список та характеристики ключових компетентностей, якими мають оволодіти школярі, наведено в наукових працях О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіної та ін. Суть та зміст іншомовної компетентності особистості визначено в наукових напрацюваннях А.Богущ, О.Халабузар, О.Чорної та ін. Специфіку організації освітнього процесу в основній школі висвітлено в публікаціях таких авторів, як: А.Белкін, Л.Мініч, Є.Хоменко, Д.Фельдштейн та ін. Особливості надання педагогічної підтримки в навчанні високоздібних та обдарованих школярів проаналізовано в дослідженнях О.Антонової, І.Гавриш, А.Романової, С.Сисоевої та ін.

Слід зазначити, що вказані вчені зробили вагомий внесок у вивчення різних питань, пов'язаних з процесом формування іншомовної компетентності у високоздібних учнів основної школи. Однак установлено, що ця проблема як комплексний об'єкт педагогічного дослідження не знайшов достатнього відображення в наукових працях учених. Водночас за результатами проведеного пілотного дослідження, в якому брали участь 348 високоздібних учнів, було з'ясовано, що рівень сформованості в них іншомовної компетентності в цілому не відповідає сучасним

вимогам. Отже, недостатня теоретична та методична розробка порушеної проблеми, наявність невисокого рівня сформованості іншомовної компетентності у високоздібних учнів підліткового віку дозволяють зробити висновок про те, що проведення наукових розвідок в окресленому напрямі є доцільним та своєчасним.

Мета статті – розкрити теоретичні та практичні аспекти проблеми формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Вивчення порушеної проблеми вимагає насамперед чіткого визначення самого поняття «іншомовна компетентність». Як встановлено під час проведення наукового пошуку, що це поняття було введено в науковий обіг Д.Хайзмом, який визначав його як досвід, що дає особистості змогу успішно здійснювати цілеспрямоване спілкування з іншими людьми в середовищі іншомовної культури. На думку автора, ця компетентність об'єднує в собі такі складники: лінгвістичний (знання правил мови); соціально-лінгвістичний (засвоєння правил діалектної мови); дискурсивний (опанування правил побудови смислового висловлювання); стратегічний (оволодіння правилами підтримки контакту із співрозмовником). [3; 4]. Зокрема, Д.Хайзм одним із перших дійшов висновку, що оволодіння мовою передбачає не тільки засвоєння відповідних граматичних і лексичних норм і правил, але й соціальних умов застосування тих чи інших мовних структур.

У дослідженні також з'ясовано, що в 1971 р. розпочалась робота експертів членів Ради Європи щодо систематизації підходів до викладання іноземних мов та стандартизації оцінок рівнів володіння мовою. Визначені специфікації Ради Європи стали теоретичним фундаментом для подальшого вивчення вченими порушеної проблеми. Зокрема, на основі врахування цієї специфікації Дж. ван Ек визначив, що іншомовна компетентність є інтегративним особистісним утворенням, яке включає такі субкомпетенції: лінгвістичну (знання словникових одиниць і граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці в осмислене висловлювання); соціолінгвістичну (здатність обирати й використовувати адекватні мовні форми і засоби в спілкуванні залежно від його мети, наявної ситуації та соціальних ролей учасників комунікації); дискурсивну (спроможність правильно розуміти різні види комунікативних висловлювань, а також будувати цілісні, логічно пов'язані між собою висловлювання різних функціональних стилів); соціокультурну (знання культурних особливостей представників різних культур, їх звичок, звичаїв, норм поведінки і етикету; уміння на основі їх врахування розбудовувати ефективну взаємодію з цими людьми); соціальну (наявність бажання й уміння взаємодіяти з носіями інших мов, здатність оптимально використовувати різні вербальні й невербальні засоби та стратегії поведінки) [5; 6].

В умовах євроінтеграції України значний інтерес у контексті дослідження викликав також «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей». Зокрема, у цьому документі визначено, що іншомовна компетентність інтегрує в собі такі три компоненти: лінгвістичний (засвоєння знань про іноземну мову як систему, їх використання в мовленнєвій діяльності); соціальний (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові, що забезпечують використання іноземної мови як засобу соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури); комунікативний (здатність використання мови в про-

цесі комунікації, що зокрема передбачає підпорядкування власних висловлювань існуючим у певній мовній системі правил [7].

Наукові концепції провідних зарубіжних учених та теоретичні положення європейських нормативних документів, що регламентують процес навчання молоді іноземних мов, заклали теоретичну основу розуміння вітчизняними вченими суті, структури та змісту іншомовної компетентності людини. Зокрема, М.Паласюк та О.Чорна стверджують, що іншомовна компетентність людини включає в себе сукупність компетенцій щодо володіння іноземною мовою в інтеграції з іншими знаннями, вміннями, навичками, котрі забезпечують здатність особистості розв'язувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному середовищах. За висновками вчених, ця компетентність включає в себе такі складники: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами; знання мовного матеріалу, правил його оформлення та використання їх на практиці); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичними засобами); прагматичну компетенцію (здатність користувача логічно пов'язувати речення з метою формулювання зв'язних фрагментів мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (вміння досягти взаєморозуміння з іншими людьми); навчальну компетенцію (вміння користуватися довідковою літературою для забезпечення засвоєння мови з метою спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися та взаємодіяти зі співбесідником) [8; 9].

Н. Мельник стверджує, що іншомовна компетентність – це інтегративний феномен, який об'єднує в собі цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок, котрі забезпечують успішність здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних ситуаціях спілкування. Оволодіння цією компетентністю вимагає від людини усвідомлення й засвоєння мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, а також вміння адекватно застосовувати вивчені правила в усіх видах людської діяльності, які вимагають використання певної іноземної мови. Конкретизуючи свою думку, авторка також уточняє, що зазначена компетентність проявляється насамперед в уміннях людини адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, виражаючи свої думки, наміри, прохання за допомогою різноманітних мовних, позамовних (міміка, жести, рухи) та інтонаційних засобів виразності мовлення [10, с.23].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що іншомовна компетентність являє собою інтегративне особистісне утворення, що забезпечує спроможність людини здійснювати успішну комунікацію з носіями іншої мови на основі засвоєння відповідної мовної системи, а також умінь оптимальним способом використовувати ці знання в конкретних соціокультурних контекстах. Також визначено, що вказана компетентність включає три компоненти: лінгвістичний (засвоєння знань та умінь, необхідних для здійснення всіх видів мовної діяльності відповідно до лінгвістичних норм та правил конкретної мови); комунікативний (здатність людини успішно розбудувати комунікацію іноземною мовою з іншими людьми на основі практичного використання лінгвістичних знань та умінь, а також комунікативно-мовленнєвих навичок); соціально-культурний (знання культурних особливостей носіїв конкретної мови та вміння оптимальним способом враховувати їх в процесі спілкування).

Очевидно, що процес формування іншомовної

компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи має свою специфіку, зумовлену віковими особливостями підлітків та характерними ознаками цієї категорії школярів. Як визначено в попередніх авторських публікаціях, високоздібні учні мають значні дидактичні потенції, які при правильно організованому педагогічному впливі успішно розвиваються. Водночас доведено, що в процесі особистісного становлення цих школярів часто спостерігаються гострі проблеми й суперечності, які зазвичай проявляються навіть набагато гостріше, ніж у пересічних учнів. Це пояснюється тим, що в здібних підлітків вікові проблеми отроцтва накладаються на типові для цього контингенту школярів проблеми особистісного розвитку. Тому неграмотно організована з точки зору педагогіки взаємодія вчителя з цими учнями не тільки не дозволяє досягнути поставлених освітніх цілей, але й взагалі може спричинити заглушення ростків обдарованості особистості.

На основі врахування визначених нормативних вимог до сформованості іншомовної компетентності учнів основної школи, вікових та характерних ознак інтелектуально здібних підлітків було розроблено систему формування в них іншомовної компетентності. Ця система охоплює урочні заняття не тільки з іноземної мови, але й з інших навчальних предметів, а також позаурочну діяльність обдарованих школярів. Центральне місце в розробленій педагогічній системі займають активні й інтерактивні форми та методи навчання, зокрема такі: рольові й імітаційні ігри, мовні етюди, інсценування, конкурси, вікторини, дискусії, мовні проекти, конференції, олімпіади, тематичні вечори, мовні портфоліо, дні та свята мови, концерти й вистави з виступами учнів іноземною мовою тощо.

Наприклад, у межах проведення дослідження в експериментальних класах проводився День англійської мови, причому інтелектуально здібні учні брали активну роль в організації та реалізації цього заходу. Так, вони створили тематичні стінгазети та плакати, в яких представили цікаву інформацію про англійську мову. Високу якість цієї роботи засвідчує той факт, що на перерві біля газет та плакатів збирався натовп школярів різного віку. Найбільший інтерес у них викликало наведено в стінгазеті найдовше слово англійської мови, що має сорок п'ять літер – *pn eumonoultramicroscopicsilicovolcanoconiosis*. Це слово є назвою хвороби дихальних шляхів, що виникає

при вдиханні вулканічного й інших видів пилу. Учнів також здивувала інформація про те, що англійське слово «set» має сорок чотири основних значення для дієслова, сімнадцять основних значень для іменника, сім основних значень для прикметника та ще багато додаткових значень.

Цікавою ідеєю талановитих учнів було також проведення рольових ігор іноземною мовою на різних уроках, які проводились в основній школі у День англійської мови. Наприклад, у 8 класі на уроці із Всесвітньої історії до класу зійшов учень у відповідному одязі, який виконував роль Христофора Колумба. Він організував невелику за часом прес-конференцію, на якій відповідав на запитання учнів та ставив їм свої питання англійською мовою, що були пов'язані з його подорожами до Американського континенту. Після уроків для учнів основної школи проводився також конкурс «Євробачення», на якому учасники виконували пісні англійською мовою. Роль організаторів та ведучих цього конкурсу знов виконували здібні учні, які добре володіли цією мовою.

Під час проведення Дня англійської мови високоздібні учні підліткового віку також організували «де-сант носів англійської мови» в початкову школу. На перерві за допомогою використання простих англійських слів та відповідних невербальних засобів вони залучали молодших школярів до участі в іграх, в які грають їх ровесники в англомовних країнах. Діти з радістю прийняли пропозицію більш старших учнів.

Висновки. Таким чином, можна підсумувати, що формування іншомовної компетентності в інтелектуально здібних учнів основної школи є надзвичайно актуальною проблемою, яка вимагає невідкладного розв'язання на теоретичному і практичному рівнях. У світлі цього розробка науково обґрунтованої системи формування в них цієї компетентності є своєчасною відповіддю на наявні потреби сучасної школи. Центральне місце в цій системі займають різноманітні активні й інтерактивні форми та методи навчання школярів. Виявлені в процесі проведення експерименту позитивні зміни в рівнях сформованості іншомовної компетентності здібних підлітків дозволяють зробити висновок про ефективність зазначеної системи. У подальшому науковому пошуку передбачається більш докладно дослідити питання формування іншомовної компетентності інтелектуально здібних учнів основної школи під час навчання суспільствознавчих навчальних предметів.

Список використаної літератури

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ua/%d0%9d%d0%be%d0%b2%d0%b8%d0%bd%d0% ; b8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – URL: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/post-derzh-stan-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/post-derzh-stan-(1).pdf).
3. Hymes D. On Communicative Competence. – Philadelphia, 1971. – 174 p.
4. Hymes D. On communicative competence // *Sociolinguistics* / edited by J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
5. Ek J. van Objectives for foreign language learning. – Strasbourg (Calif): Council of Europe, 1986. – V.1. – 75 p.
6. Ek J. van Introduction to the theme "Language learning objectives for multilingual and multicultural Europe" (Sintra Symposium). – Portugal: Council of Europe, 1989. – P.52-59.
7. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002. – URL: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>.
8. Паласюк М. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих технічних закладів освіти // *Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Серія: Педагогіка.* – Дрогобич: Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск 29. Ч. 1. – С.144-154.
9. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей // *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* – 2013. – Вип. 22. – С. 230-237.
10. Мельник Н.І. Іншомовна компетентність як пріоритетний напрям у змісті професійної підготовки педагогів у країнах Європи // *Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5 лист. 2105 р.).* – К., 2015. – С. 201–207.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Ткачев Артем

кандидат педагогических наук

докторант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С.Сковороды,
г.Харьков, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО СПОСОБНЫХ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье освещены теоретические и практические аспекты проблемы формирования иноязычной компетентности в интеллектуально способных учащихся основной школы. Проанализированы различные подходы ученых к определению понятия иноязычной компетентности, выявлены особенности ее формирования у школьников указанной категории. На основе учета результатов проведенного анализа представлены авторское понимание сути, структуры и содержания иноязычной компетентности, презентована система формирования этой компетентности в высокочувствительных учащихся подросткового возраста. Определены основные формы и методы обучения, что использовались в экспериментальной работе с этими учениками.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, интеллектуально способные ученики, основная школа, подросток, формы и методы обучения.

Tkachov Artem

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogic

Doctoral Candidate of the Department of General Education and High School
Kharkiv National Pedagogical University named after H.S.Scovoroda
Kharkiv, Ukraine

THE FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN INTELLECTUALLY CAPABLE PUPILS OF THE BASIC SCHOOL

It was determined in the article that in the conditions of European integration the significance of a problem of the foreign language competence's formation among schoolchildren is significantly increased. It was proved that this issue becomes of special significance for intellectually capable pupils of the main school. Thus, these students have a significant personal potential, and correctly organized process of mastering them in a foreign language enables to create favorable conditions for more complete disclosure and further formation of this potential, it is the best way to use the pedagogical capabilities of adolescence. The study of the disturbed problem required, first of all, a clear definition of the very concept of "foreign language competence." During the research, it was found that this concept was introduced into the scientific study by D. Hayes, who defined it as an experience that gives to an individual the opportunity to successfully engage in targeted communication with other people in a foreign language culture.

Key words: foreign language competence, intellectually capable pupils, basic school, teenager, forms and methods of training.

УДК 378.1

Товканець Ганна Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

СУЧАСНІ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається проблеми розвитку педагогічної освіти. Підкреслюється, що педагогічна освіта є єдина освітня сфера, яка працює на самоосвіту, її самовідновлення, формуючи стратегічний ресурс – кадри. Виявлено тенденції розвитку сучасної вищої школи, в тому числі й педагогічної: транскордонності, політизації, інституціоналізації, створення потенціалу суспільної корисності вищої освіти; збільшення контингенту студентів на основі розширення доступу до всіх рівнів вищої освіти, еволюціонування викладання й навчання, консолідація, перехід від концепції функціональної підготовки фахівця до концепції розвитку його особистості.

Ключові слова: педагогічна освіта, сучасні підходи, освітня політика, удосконалення професійної підготовки.

Постановка проблеми. Важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і смислів сучасної освіти в умовах євроінтеграції. На сучасному етапі перетворень, пов'язаних зі становленням та розвитком загальної політики і стратегії розвитку суспільства, освіта розглядається як один з пріоритетних соціальних інститутів. Освіта є фундаментом економіки, заснованої на знаннях, економіки постіндустріального, інформаційного суспільства, найважливішим засобом і ресурсом формування креативної особистості, здатної і готової до життя в полікультурному суспільстві, до прийняття відповідальних рішень в умовах вільного вибору, до діалогу як свідомо прийнятої форми співпраці й конкуренції.

В процесах модернізації професійної підготовки виокремлюється ключова роль педагогічної освіти, яка полягає в тому, що «це єдина освітня сфера, яка працює на самоосвіту, її самовідновлення, формуючи стратегічний ресурс – кадри»; є акумулятором і транслятором соціокультурних цінностей суспільства, середовищем для соціалізації індивіда; формує в своєму середовищі людину, яка стане відповідальним за освоєння цих цінностей підростаючим поколінням [2, с.3].

Зростання ролі вимог соціального замовлення на підготовку сучасного педагога, на підвищення його майстерності й якості педагогічної праці, формування позитивного образу і соціального престижу професії вчителя в суспільній свідомості зумовлює необхідність удосконалення педагогічної освіти. При цьому визначальним повинен стати випереджаючий характер як найважливіший ресурс розвитку суспільства, що може бути забезпечено виключно результатами комплексних наукових досліджень, всебічним аналізом прогностичного потенціалу і ризиків прийнятих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку сучасної освіти і освітніх процесів були предметом дослідження таких науковців як В.Андрущенко, О.Базалук, М.Бойченко, І.Козубовської, С.Клепо, В.Кремень, О.Локшина, В.Луговий, Т.Лукіна, Л.Лук'янова, В.Лутай, О.Ляшенко, О.Матвієнко, Н.Ничкало, В.Олійник, Н.Пазюра, Н.Протасова, І.Прокопенко, А.Сбруєва, Г.Сотська, О.Шевченко, А.Ярошенко та інші. Освіта розглядається вченими як пріоритет державної політики розвинених країн. В умовах економічного і науково технічного прогресу освіта, яка формує людський капітал, стає головною рушійною силою розвитку суспільства і, відповідно, пріоритетним напрямком національної політики держав. Сьогодні

суспільство вимагає фахівця, здатного безперервно поповнювати і поглиблювати свої знання, підвищувати загальнотеоретичний і професійний рівень, який вміє мобілізувати себе на подолання труднощів, здатного приймати рішення незалежно від зовнішніх впливів, що є актуальним і для педагогічної освіти.

Мета статті: здійснити аналіз основних сучасних підходів та тенденцій у розвитку педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що сьогодні виокремлюються певні тенденції розвитку сучасної вищої школи, в тому числі й педагогічної, на яких раніше не акцентувалось уваги саме як на тенденціях [6, с.26]:

- транскордонності (розширення можливості доступу до освіти на основі відкритих освітніх ресурсів та дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій; створення мегауніверситетів);
- політизації (державна підтримка наукової та інноваційної діяльності університетів, багатоаспектності вищої освіти, прогнозування змінних потреб освітньої сфери; політичні рішення щодо фінансування діяльності вищих навчальних закладів, диверсифікація прибутків);
- інституціоналізації (визначення профілів, пріоритетів, місії, інструментарію, тобто створення потенціалу суспільної корисності вищої освіти);
- зростання показників участі (збільшення контингенту студентів на основі розширення доступу до всіх рівнів вищої освіти, фінансової та освітньої підтримки представників бідних та маргінальних верств населення, розширення сектору недержавних освітніх послуг, орієнтованих на різні типи контингенту);
- передбачення потреб суспільства (збільшення уваги до природничої, технологічної, інженерної, математичної, соціальної та гуманітарної науки; відкритий доступ до наукової літератури та обмін результатами наукових досліджень, навчання підприємицтву, забезпечення професійно-технічної підготовки) [4];
- еволюціонування викладання й навчання (підготовка фахівців з планування освіти та наукових досліджень, розв'язання проблематики підготовки висококваліфікованих викладацьких (у тому числі педагогічних) кадрів, удосконалення методики викладання);
- консолідація (об'єднання ВНЗ з метою вирішення спільних проблем та стратегічних завдань; співпраця між урядами, освітніми установами, студентами, співробітниками, працевластцями тощо);
- перехід від концепції функціональної підготовки

фахівця до концепції розвитку його особистості, яка передбачає індивідуалізований характер освіти, що дозволяє враховувати можливості кожної конкретної людини і сприяє її саморозвитку.

Вивчення наукових джерел [1, с.29; 4, с.44; 5;] засвідчує, що інноваційні тенденції світового розвитку зумовлюють зміни і в педагогічній освіті, які можна представити в такий спосіб:

- необхідність підготовки людей до швидкозмінних умов життя у зв'язку з прискоренням темпів економічного розвитку;
- формування педагогічного мислення та навичок гуманістичної поведінки, створення передумов для продовження професійного педагогічного навчання і практичної освітньої діяльності;
- необхідність підвищення рівня готовності громадян до здійснення правильного вибору в умовах ринкової економіки;
- розвитку чинників комунікабельності і толерантності у зв'язку з розширенням масштабів освітньої взаємодії;
- підвищення професійної та соціальної мобільності як однієї з визначальних рис способу життя сучасної людини, що вимагає відмови від вузької спеціалізації і переходу до універсальності, до підготовки фахівця широкого профілю;
- врахування основних вимог концепції сталого розвитку, оскільки серйозне ускладнення екологічної ситуації, проблеми якої набувають сьогодні глобального характеру, вимагає відповідної підготовки майбутнього педагога;
- необхідність посилення економічної та правової підготовки педагогів, що зумовлює інтенсифікація процесів глобалізації світогосподарських зв'язків на основі принципів ринкової економіки, без чого вони не можуть належним чином оцінити соціально-економічні результати педагогічної діяльності, а також забезпечувати правовий захист інтелектуальної власності;
- посилення ролі управлінської компетенції у зв'язку зі зміною цілей, характеру і структури професійної діяльності сучасного педагога і підвищенням ролі особистісного чинника і функцій навчання, перенавчання та виховання персоналу;
- креативність, тобто спрямування перебудови освітнього процесу на творче засвоєння знань і формування бази для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності.

Зазначимо, що в педагогічній освіті відбувається поступовий перехід від концепції функціональної підготовки фахівця до концепції розвитку його особистості, яка передбачає індивідуалізований характер освіти, який дозволяє враховувати можливості кожної конкретної людини і сприяє її саморозвитку. Адже освіта сьогодні розглядається: як найважливіший чинник формування нової якості економіки і суспільства; як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості; як умова стійкості, соціального самозахисту і адаптації особистості, в умовах ринкової економіки особливо, оскільки в найбільшій мірі людина розкриває свій творчий хист у праці і в, першу чергу, – в професійній праці [5, с.75].

Нова тенденція пов'язана з принципом людиноцентризму, що вимагає формування нових гуманістично орієнтованих, гуманітарних підходів до виховання сучасних фахівців.

На основі викладеного вище можемо констатувати, що модернізація педагогічної освіти спрямована насамперед на втілення ідеї формування особистісної і професійної самосвідомості сучасного педагога,

що дають можливість йому здійснювати вільний вибір шляхів саморозвитку.

Вивчення проблем розвитку педагогічної освіти дозволяє виокремити наступні напрями удосконалення професійної підготовки педагога:

1.Актуалізація національної складової освіти. Одним із завдань сучасної педагогічної освіти є виховання людини національної культури, здатної до активної життєдіяльності в полікультурному середовищі, до вступу в діалог з метою пошуку різних культурних смислів. Реальністю сучасного світу стає потреба у вихованні у майбутнього педагога громадянськості, гуманізму, відповідальності та толерантності, міжкультурної комунікації.

2.Оновлення змісту педагогічної освіти як в рамках спеціально організованих форм підвищення кваліфікації, так і через постійну самоосвіту відповідно до парадигми освіти «навчання впродовж життя».

3.Поширення ідей гуманізму на зміст, форми і методи навчання і виховання, що зорієнтує суб'єктів освітнього процесу на взаємоповагу і співробітництво. В основу освітньої системи має бути покладена ключова ідея, яка врівноважуватиме конфліктні ситуації в ній самій і в суспільстві в цілому. Такою єдиною ідеєю є «гуманістичний світогляд, який передбачає розвиток таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмова від авторитарного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань» [3, с.24].

4.Багаторівневість, гнучкість і варіативність системи педагогічної освіти, що передбачає підготовку вчителів на багаторівневій основі та розвиток альтернативних шляхів оволодіння учительською професією: через програми «ліцензованого вчителя» на базі вищої освіти і отримання сертифікатів про професійну підготовку після додаткового навчання в регіональних центрах; відведення часу на адаптацію претендента як педагога-стажиста або помічника вчителя, яка може відбуватися в різних формах: пробний рік, тьюторінг, менторинг, наставництво; зміна функцій вчителя в шкільному класі – з транслятора знань він перетворюється на організатора і стимулятора самостійної пізнавальної діяльності учнів.

5.Використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. У сучасному світі відбувається повсюдне формування єдиного науково-освітнього простору на основі постійного оновлення засобів телекомунікацій і інформацій, які значно впливають на темп і характер навчання в сторону його інтерактивності. За допомогою широкого використання ІКТ можна вирішити проблеми кількості, якості і професійного розвитку вчителів [7].

6.Співпраця вищого навчального закладу і школи в професійній підготовці педагога. Підвищується роль вищих навчальних закладів як центрів виховання і професійного удосконалення вчителів, що працюють в школах різного типу, створюються наукові та дослідні центри або вищі навчальні заклади, відповідальні за ефективну підготовку вчителів на всіх рівнях педагогічної освіти. До партнерства в справі підготовки майбутніх учителів залучаються досвідчені педагоги, центр професійної практичної підготовки переноситься в школу.

7.Підвищення статусу педагога. Поліпшення соціального забезпечення та покращення матеріального становища вчителів, умов їх життя і праці, можливостей просування по службі є найкращим засобом подолання нестачі компетентних і досвідчених вчителів, а також умовою залучення і збереження в системі освіти достатньої кількості кваліфікованих осіб.

На наш погляд, ефективності розвитку вищої освіти сприятимуть поступова реструктуризація й оптимізація державного замовлення на підготовку спеціалістів за участі роботодавців з метою приведення державного замовлення у відповідність до реальних потреб державного і приватного секторів національної економіки; розвиток системи освіти протягом життя; подальший розвиток експортного потенціалу вітчизняної вищої освіти з метою отримання економічних результатів, прискорення модернізації освіти та посилення впливу і престижу України у світі; активне впровадження у програми вищої освіти підприємницької складової, передусім у плані оволодіння студентами практичними навичками, необхідними для ведення самостійної економічної діяльності, а також отримання ними необхідних знань щодо законодавства та практики бізнесу в Україні і за кордоном; підвищення уваги до суспільствознавчого блоку вищої освіти та питань університетського самоврядування, від чого значною мірою залежить майбутня участь молодих людей у суспільно-політичному житті; цілеспрямована просвітницька робота з метою об'єктивного інформування батьків і абітурієнтів, зацікавленої громадськості щодо цінності педагогічних спеціальностей на вітчизняному і міжнародному ринку праці.

Слушною є думка В. Андрущенка, який зазначає, що «подолання політичних і економічних суперечностей безпосередньо залежить від стратегічного ресурсу цивілізації – інтелекту – науки, культури і

освіти, навчання і виховання нових поколінь, розвиток яких розглядається нині як одно з найбільш актуальних питань життєствердження європейської, а слідом за нею – і світової спільноти. Світанок Європі забезпечать нові покоління людей, вихованих в єдиній системі цінностей, насамперед, політичних і моральних, що за своїм змістом і спрямуванням утверджують високу культуру, толерантність, взаєморозуміння між народами і солідарність. Авторитет духовності в освітній простір Європи має повернути учитель» [1, с. 28].

Саме педагог готує нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства і його прогресивних змін, заснованих на гуманістичних і демократичних началах, глибокій єдності й співпраці народів і культур, добробуту і суспільного порядку, толерантності й солідарності.

Висновки. Модернізація педагогічної освіти передбачає насамперед особливу увагу до підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів. Перспективи педагогічної освіти вбачаються у формуванні підходів до стратегії, тактики і механізмів адаптації системи професійної педагогічної освіти до економічної, соціальної і демографічної ситуації в країні; у створенні сучасної мобільної і гнучкої системи неперервної професійної освіти, що включає всі рівні професійної освіти; підвищення привабливості й іміджу професійної підготовки на основі відкриття для випускників перспектив для продовження навчання і кар'єрного зростання.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В.П. Андрущенко // Європейські педагогічні студії. – 2012. – Випуск 1 – 2. – С. 27 – 39.
2. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ: автореф. дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.04 – Екатеринбург, 2010. – 44 с.
3. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І.А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Випуск 1.33. – С. 22 – 27.
4. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку / Нелля Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – № 2. – С. 42 – 53.
5. Сластенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 75.
6. Терентьева Н. Основные тенденции развития университетской освіти кінця першого десятиліття XXI століття: європейський вимір / Н. Терентьева // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний вісник НАПН України / ред. кол. В. Г. Кремень (гол. ред.) та ін. – 2012. – № 3 (76). – С. 22–27.
7. European Commission DG Education and Culture (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications / [Електронний ресурс]. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Товканец Анна

доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой теории и методики начального образования
Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы развития педагогического образования. Подчеркивается, что педагогическое образование является единственной образовательной сферой, которая работает на самообразование, ее самовосстановления, формируя стратегический ресурс - кадры. Выявлены тенденции развития современной высшей школы, в том числе и педагогической: трансграничности, политизации, институционализации, создания потенциала общественной полезности высшего образования; увеличение контингента студентов на основе расширения доступа ко всем уровням высшего образования, эволюционирования преподавания и обучения, консолидации; переход от концепции функциональной подготовки специалиста к концепции развития его личности.

Ключевые слова: педагогическое образование, современные подходы, образовательная политика, совершенствование профессиональной подготовки.

Tovkanets Ganna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Head of Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

MODERN DIRECTIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT

The presented article focuses on the problems of pedagogical education development. It has been emphasized that pedagogical education is the only field that works on self-education, self-improvement, forming a strategic resource - personnel. It has been concluded that the modernization of pedagogical education envisages, first of all, special attention to the training of highly skilled pedagogical staff. Perspectives of pedagogical education are seen in the formation of approaches to the strategy, tactics and mechanisms of adaptation of the professional pedagogical education system to the economic, social and demographic situation in the country; in creating the modern mobile and flexible system of continuous vocational education that would include all levels of vocational education; enhancing the attractiveness and image of vocational training through opening prospects of continuing education and career growth to graduates.

Key words: pedagogical education, modern approaches, educational policy, professional training upgrade.

УДК 378.1; 377.8

Товканець Оксана Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

СТРАТЕГІЧНІ ЗАВДАННЯ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В статті розглядається проблема визначення пріоритетних напрямів розвитку європейської професійної освіти на початку ХХІ століття. Підкреслено особливості її розвитку в умовах глобалізації, інтернаціоналізації, транснаціоналізації та європеїзації. Визначені завдання, що полягають у підтримці загального прагнення до демократизації системи освіти, сильного взаємопроникнення науки і освіти, нових підходів до системи управління освітою, виявлено, що пріоритетами є формування Європейського простору вищої освіти, де автоматичне визнання кваліфікацій стане реальністю, студенти й випускники зможуть вільно переміщатися в його межах.

Ключові слова: професійна освіта, вища освіта, стратегічні завдання розвитку, європейський освітній простір.

Постановка проблеми Сучасний етап розвитку освіти в світі характеризується особливою інтенсивністю перетворень, які в рівній мірі зачіпають організаційні й управлінські структури освіти, її цільові установки, зміст, методи і технології навчання, джерела й механізми фінансування а також умови та форми міжнародного освітнього співробітництва.

Інтенсивність загальноєвропейської інтеграції різко посилилася в результаті інституалізації Болонського процесу, орієнтованого на виконання країнами-учасницями спільних зобов'язань щодо реформування національних систем освіти. Інтенсивна модернізація і реформування сфери освіти відбувається не тільки на Європейському континенті, а й у всіх регіонах світу. Дослідження різноманітного досвіду розвинених країн, що реформують свої системи освіти відповідно до вимог їх оптимальної адаптації до нових викликів і умов глобалізованого конкурентного світу, вивчення світових тенденцій змін в освіті є необхідним для успішного реформування освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій У сучасному світі при переході від індустріального суспільства до інноваційного, інформаційного суспільства, що вимагає висококваліфікованих фахівців в нових напрямках і з новими компетенціями, особливо серйозні і швидкі зміни відбуваються у вищій освіті.

Проблеми розвитку вищої освіти та професійної підготовки були предметом наукових досліджень українськими і зарубіжними вченими, такими як Н.Абашкіна, Н.Авшенюк, В.Андрущенко, О.Абдулліна, О.Глузман, І.Зязюн, М.Євтух, І.Козубовська, В.Кремень, Н.Кузьміна, Л.Лук'янова, Н.Ничкало, Л.Пухова та інших.

Дослідники відзначають, що істотні зміни в системі освіти характеризують основні сучасні тенденції світового розвитку, зокрема прискорення темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідність підготовки людей до життя в швидкозмінних умовах; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим особливу важливість набувають чинники комунікабельності і толерантності [1; 3; 5]; виникнення і зростання глобальних проблем, які можуть бути вирішені лише в результаті співробітництва в рамках міжнародного співтовариства, що вимагає формування сучасного мислення у молодого покоління; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору і життя

в такому суспільстві; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці працівників, зростанні їх професійної мобільності; зростання значення людського капіталу, який в розвинених країнах становить 70-80% національного багатства, що обумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти як молоді, так і дорослого населення [1].

Мета статті: обґрунтувати стратегічні завдання розвитку європейської професійної освіти, зокрема педагогічної, на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні Європейський простір вищої освіти стикається з серйозними викликами. Він протистоїть економічній і соціальній кризі, критичному рівню безробіття, посиленню маргіналізації молоді, демографічним змінам, новим напрямкам міграції, конфліктам усередині держав і між ними, а також екстремізму та радикалізму. У той же час, підвищення мобільності студентів та викладачів освітніх організацій сприяє налагодженню ділових контактів, а стрімкий розвиток знань і технологій, які впливають на суспільства й економіки, відіграє все більш важливу роль в трансформації вищої освіти і науки. ЄПВО відводиться ключова роль в реагуванні на ці виклики шляхом консолідації можливостей в рамках європейського співробітництва та обміну думками з партнерами по всьому світу [2].

Світові глобалізаційні процеси стають рушійним фактором трансформації традиційної системи освіти, внаслідок чого набувають розвитку певні тенденції: інформатизація, демократизація, інтеграція, координатизація, інтернаціоналізація, транснаціоналізація, інструменталізація, комерціалізація, стандартизація тощо [3].

З інтернаціоналізацією пов'язаний такий порядок світоустрою, при якому домінуюча роль належить національним державам з чіткими політичними кордонами, через які може здійснюватися традиційна діяльність з інтернаціоналізації освіти - переміщення студентів, обмін персоналом, співпраця університетів, спільна дослідницька робота [4, с. 5].

Інтернаціоналізація, за визначенням англійського експерта Дж. Найт, - це впровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження, надання послуг. Інтернаціоналізація обумовлена успіхом промислово розвинених країн в сферах економіки майбутнього. Знання і

освітні послуги вимагають не просто вдосконалення вищої освіти, а такої вищої освіти, яка інтегрується з міжнародною діяльністю урядів і приватного сектора. Проблема полягає в досягненні цієї інтеграції при одночасному збереженні традиційних універсальних цілей, що стоять перед вищою освітою. Доказом цього служить той факт, що глобалізація економіки і розвиток технологій створюють економіку глобального знання, яка передбачає інтернаціоналізацію виробників і продукції, особливо університетів й інших установ вищої освіти, і тих програм навчання, які вони пропонують [5, с.41].

«Європеїзація - це інтернаціоналізація в межах геополітичної території Європи або інтернаціоналізація, що підсилюється завдяки специфічним європейським інтересам» Виконавчий директор Європейської асоціації з міжнародної освіти Х. Келлен відмічає, що вплив Європейського Союзу у сфері обміну і мобільності студентів на початку XXI століття впевнено визначає ідею європеїзації і створення європейського виміру у професійній освіті як загальну мету [6].

Термін «міжнародна освіта» іноді вживається для позначення програм міжнародного обміну студентами, залучення іноземних студентів і обмін студентами, іноді для позначення тієї частини навчальних програм ВНЗ, яка пов'язана з міжнародною проблематикою, іноді - для позначення всіх видів міжнародної діяльності вищих навчальних закладів [7, с. 311].

Транснаціоналізація — це якісно новий етап інтернаціоналізації господарського життя, що є процесом посилення світової інтеграції в результаті глобальних операцій транснаціональних корпорацій [3].

Українська дослідниця процесу інтернаціоналізації Н. Авшенюк зазначає, що «транснаціональна вища освіта поєднує моноцентричну модель світового суспільного устрою та інтернаціоналізацію й інтенсифікацію міжнародних обмінів, взаємовідносин і взаємозалежності та характеризується безперешкодим поширенням інформації, досвіду і знання, розмиванням міцних зв'язків економічного й суспільного простору в межах конкретної географічної території, що надає світовому освітньому простору ознак вестернізації, постмодернізму, лібералізації, універсалізації, детериторіалізації» [1, с. 27].

Аналіз наукових джерел з проблем вищої школи [6; 9-12] уможливило визначити завдання розвитку професійної освіти:

1. Підтримка загального прагнення до демократизації системи освіти, що забезпечує доступність освіти для всього населення будь-якої країни, в першу чергу для здібної талановитої молоді незалежно від її соціального походження і матеріального становища; до забезпечення права на освіту всім бажаючим, тобто реальна можливість і рівні шанси для кожної людини отримати освіту в навчальному закладі будь-якого типу і рівня, незалежно від національної і расової приналежності, політичних поглядів та віросповідання.

2. Сильне взаємопроникнення науки і освіти. Утворюється ряд нових інформаційних структур і систем, відбувається їх самоорганізація, модифікуються навчально-освітні переваги, розвиваються відкриті і дистанційні форми освіти, зростає темп морального старіння знань (умінь), виникають соціальні та освітні професійні віртуальні спільноти, основні цілі яких - синергетичні: самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самонавчання і т.д. Стандартизація, уніфікація, віртуалізація – основа багатьох міжнародних освітніх програм і співтова-

риств, підвищення якості навчання при адекватному виборі критеріїв [4, с.3-8].

3. Нові підходи до системи управління в освітній галузі. У сфері управління освітою відбувається пошук розумного компромісу між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти, з одного боку, і повну автономію навчальних закладів, з іншого, де активно застосовують управління через громадську думку; управління через нові інформаційні і науково-методичні технології; управління на основі принципів гуманізації, гуманітаризації і гармонізації («3Г-освіта») освітнього процесу.

4. Поступове ускладнення систем професійної освіти, створення та використання нових її варіантів, більшість яких розраховане на молодь 18-23 років. Добре помітна також тенденція розширення системи професійної освіти на контингент дорослих людей, яким доводиться змінювати професію, підготовка молодшої людини одночасно за кількома спеціальностями.

Суспільству потрібні не просто освічені люди, а люди, здатні ставити завдання і планувати ресурси, визначати підходи для їх вирішення. Система професійної освіти формує не тільки здатність застосовувати свої професійні знання, а й діяти відповідно компетентно при прийнятті рішення, організації роботи інших учасників взаємодії.

Дослідники з'ясовують, зокрема, взаємозв'язок моделі управління освітою і стилю педагогічної діяльності вчителя. У матеріалах Ради Європи неодноразово наголошувалося, що ця проблема нині є особливо актуальною для країн Центральної й Східної Європи, де у процесі перебудови соціальних і освітніх систем зароджується нове розуміння ролі вчителя в системі освіти загалом. Провідна ідея підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на необхідності врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії й практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації [9, с.51].

Так, визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти стало пріоритетом діяльності спеціальної групи Європейських експертів «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів», яка, перш за все, сформулювала вимоги до формування широкого спектру нових компетентностей учителя, що зумовлені змінами в політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства [13]. Європейськими експертами визначено нові професійні компетентності педагога, пріоритетний вплив на формування яких здійснюють такі чинники:

1. Соціальні зміни, якими зумовлено необхідність формування таких компетентностей учителя: компетентності у сфері громадянської освіти учнів: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного і професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного навколишнього середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи і виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком; компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, які необхідні для неперервної освіти: мотивація до отримання знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамот-

ність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі вміння; комунікативні вміння; установлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя.

2. Зростаюча різноманітність контингенту учнів і зміни в освітньому середовищі. Такі зміни вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу: уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного і етнічного походження; укладання нових навчальних програм, участь в організаційному розвитку школи, у розробленні нових форм оцінювання знань учнів; уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальними партнерами. Учитель повинен уміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес і у професійну практику в цілому.

3. Зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя. Така вимога передбачає: дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу, усвідомлення того, що із закінченням ВНЗ подальша освіта не припиняється, а тільки змінює форму [9, с. 52-53].

5. Розробка, удосконалення та застосування технологій, що спрямовані на підвищення якості вищої освіти (педагогічні тести, процедури і засоби комп'ютерного контролю, самоконтролю). Якість освіти і контроль якості є найважливішими елементами функціонування та управління освітніми системами [11].

6. Взаємовизнання і еквівалентність періодів навчання, освітньо-кваліфікаційних рівнів та документів про отримання освітніх кваліфікацій (атестатів і дипломів), а також вчених ступенів і звань [15, с. 106]

7. Активізація білінгвізму і полілінгвізму, що спрямовано на захист мовної розмаїтості та поширення знань про мови з огляду на культурну ідентичність та соціальну інтеграцію. У багатомовному суспільстві громадяни можуть краще скористатися перевагами освітніх, професійних та економічних можливостей, створених в об'єднаній Європі [8, с. 14-15]. Вирішальне значення мовні навички мають для формування нових професійних навичок, забезпечуючи конкурентоспроможність фахівця на ринку праці.

8. Посилення університетизації вищої освіти і процесів інтеграції всіх вищих навчальних закладів в систему провідних в країні і в світі університетів, що призводить до появи потужних університетських комплексів, науково-освітніх мегаполісів державного, континентального і міжрегіонального значення; відбувається також об'єднання університетів з промисловими комплексами, в результаті чого формуються наукові центри для наукових досліджень та адресної підготовки унікальних фахівців для сучасних фірм і підприємств; регулярне оновлення цілей, змісту і технологій професійної підготовки у вищій школі, здійснення коректування навчальних програм з урахуванням досягнень науково-технічного і соціального прогресу й вимог світових стандартів освіти;

9. Суттєвою складовою сучасної освіти стали питання сталого розвитку. Принципи сталого розвитку розглядаються як універсальний та необхідний елемент повсякденного життя, тому їх включають до всіх освітніх програм і навчальних дисциплін. При цьому підвищується необхідність зміцнювати взаємозв'язок між природничими та суспільними науками, запроваджувати міждисциплінарні підхо-

ди, впроваджувати систему випереджуючої освіти: впровадження інтегративних курсів та уроків, що сприяють розвитку системного мислення; впровадження курсів з розвитку критичного мислення та аргументативного дискурсу, відповідної інформаційної культури; курси гуманоцентричного спрямування (розвиток моральної культури особистості із залученням ідей відповідального ставлення до життя); курси соціостратегічного спрямування (розкриття основних тенденцій та загроз соціального розвитку, моделювання проектів, пов'язаних із образами очікуваного або бажаного майбутнього); курси, спрямовані на розвиток інтеграційної культури особистості – етики толерантності, гендерної рівності, полікультурності; курси, спрямовані на розвиток громадянської та правової культури особистості

10. Орієнтація процесу навчання дорослих, перекваліфікацію працівників для задоволення потреби ринку праці. Програми навчання дорослих орієнтуються, в першу чергу, на вразливі групи населення: низькокваліфіковані працівники, мігранти та інші. Європейський перелік ключових компетенцій в безперервній освіті містить список навичок, умінь і знань, які вважаються необхідними для отримання роботи з конкретної спеціальності, для отримання статусу громадянина і для соціальної інтеграції. У переліку вказані вісім наступних ключових компетенцій: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність і базові компетенції в науці і техніці, комп'ютерна грамотність, вміння вчитися, соціальні і громадянські компетенції, основи ініціативи і підприємництва, основи комунікаційної культури. Особливу увагу в системах освіти європейських країн звертається на володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Посилена увага надається питанням вивчення комп'ютерів, способах дистанційного навчання.

Пріоритетами розвитку професійної освіти є формування Європейського простору вищої освіти, де «спільні цілі будуть реалізовуватися у всіх країнах-учасниках, забезпечуючи взаємну довіру до систем вищої освіти; де автоматичне визнання кваліфікацій стане реальністю і студенти і випускники зможуть вільно переміщатися в його межах; де вища освіта буде ефективно сприяти побудові інклюзивних товариств, заснованих на демократичних цінностях та правах людини; і де освітні можливості дозволять отримувати компетенції та вміння, необхідні для європейського громадянського суспільства, інновацій та працевлаштування...», де основоположними стануть підтримка і захист студентів і викладачів в реалізації ними права на академічну свободу і забезпечення їх повноправної участі в управлінні освітніми організаціями, підтримка освітніх організацій вищої освіти з метою підвищення їх зусиль з просування міжкультурного взаєморозуміння, критичного мислення, політичної та релігійної терпимості, гендерної рівності, демократичних і громадянських цінностей для зміцнення європейського та світового громадянського суспільства [2; 15].

Висновки. Для розвинених країн Європейського Союзу розроблена система в галузі освіти, зокрема професійної освіти, є стратегічним курсом удосконалення освітньої політики держави, якості освіти. Реалізація завдань розвитку професійної освіти та положень щодо оптимізації та інтеграції програм навчання молоді та дорослого населення, посилена увага до вивчення іноземних мов та інші, позитивно впливають на соціальний рівень життя суспільства.

Список використаної літератури

1. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англomовних країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття); 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; автореферат дис. на зд. наук.ст.д. пед.н., НВПН України; ПООД; Н.М. Авшенюк. – Київ, 2016. – 42 с.
2. Ереванское коммюнике Министерской конференции и Декларация Четвертого Болонского политического форума, принятого 14 – 15 мая 2015 года в Ереване (Армения) // [Електронний ресурс]. – URL: <http://ined.ru/naw.php?p=205>
3. Домбровська С. Якість освіти як одна із запорок вдалого державного реформування вищої школи України / С.Домбровська // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. – Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2011. – № 1 (39). – 436 с. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2011-1/index.html>
4. Скотт П. Глобалізація і університет / П. Скотт // Alma mater. – М., 2000. – № 4. – С.3-8.
5. Зарецкая С.П. Международная составляющая современного высшего образования / С.П. Зарецкая // Глобализация и образование. – М.:РАН, ИНИОН, 2001 – С.39-45.
6. Келен Х. Концепция дальнейшего развития интернационализации на практике: десятилетие эволюции / цит. по «Интеграционные процессы – области образования: анализ мировых тенденций» // [Електронний ресурс]. – URL: <http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=6266>
7. Lambert R.D. International education and international competency in the United States // European J. of Education – Oxford, 1993. – vol. 28, №3. – P.309-325.
8. Десятов Т. М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки». – 2016. – №12. – С.48-56.
9. Дубасенюк О.А. Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти // Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А.Дубасенюк, Л.В.Калініної, О.Є.Антонової. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – С.3-7.
10. Європейські підходи до оцінки якості освіти // [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU>
11. Стандарты и директивы для агентств гарантии качества в высшем образовании на территории Европы [Электронный ресурс]. – URL: http://orensau.ru/ru/prochiedokumenty/doc_view/549
12. European Council, March 2000. – [Электронный ресурс]. – URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/
13. Європейські підходи до оцінки якості освіти // [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU>
14. Лахижа М.І. Освітні аспекти удосконалення кадрового забезпечення публічної адміністрації: болгарський досвід / М. І. Лахижа // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг.ред. В. В. Олійника. – К.: УМО НАПН України, 2016. – С. 106 – 111.
15. Роль стандартів і рекомендацій Європейської асоціації гарантій якості в вищому освітньому просторі (ENQA) в досягненні цілей Болонського процесу // [Електронний ресурс]. – URL: <http://ecsocman.hse.ru>

Стаття надійшла до редакції 15.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2017 р.

Товканец Оксана

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы,

ГБУЗ «Ужгородский национальный университет», Украина

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В статье рассматривается проблема определения приоритетных направлений развития европейского профессионального образования в начале XXI века. Подчеркнуто особенности его развития в условиях глобализации, интернационализации, транснационализации и европеизации. Определены задачи, заключающиеся в поддержании общего стремления к демократизации системы образования, сильного взаимопроникновения науки и образования, новых подходов к системе управления образованием, выявлено, что приоритетами является формирование Европейского пространства высшего образования, где автоматическое признание квалификаций станет реальностью, студенты и выпускники смогут свободно перемещаться в его пределах.

Ключевые слова: профессиональное образование, высшее образование, стратегические задачи развития, европейское образовательное пространство.

Tovkanets Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

STRATEGIC TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF EUROPEAN VOCATIONAL EDUCATION AT THE BEGINNING OF XXI CENTURY

The article deals with the problematics of determining the prior directions of the European vocational education development at the beginning of the XXI century. The topicality of the problem is determined by the need for training the highly qualified specialists in new areas and with new competencies for the innovative, information society. The peculiarities of the vocational education development under the conditions of globalization, internationalization, trans-nationalization and Europeanization have been emphasized. It has been revealed that the priorities of the vocational education development are the formation of the European Higher Education Space, where "the common goals will be implemented in all participating countries, providing mutual trust in higher education systems; where automatic recognition of qualifications will become a reality, students and graduates will be able to move freely within its borders. It has been concluded that the developed system in the field of vocational education is a strategic course of improving the educational policy of state, quality of education.

Key words: vocational education, higher education, strategic tasks of development, European educational space.

УДК 37.034

Федорова Марія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглядаються сучасні наукові підходи до розуміння поняття «цінності», простежується зв'язок цінностей з ціннісними ставленнями та етичною оцінкою. Виділяються етапи розвитку ціннісних ставлень та основні механізми їх розвитку, такі як зараження, наслідування, навіювання, віра, переконання. Проаналізовано педагогічні умови, що оптимізують процес виховання ціннісного ставлення до здоров'я у дошкільному віці.

Ключові слова: цінності, ціннісне ставлення до здоров'я, змістові компоненти ціннісного ставлення до здоров'я.

Вступ. Виховання моральних цінностей як цінностей вищого порядку неодмінно вимагає формування базових цінностей, до яких належать цінності життя, здоров'я, безпеки тощо. Виділення цінності здоров'я дітей і молоді як однієї з пріоритетних потреб її теоретичної і методичної розробки. Про необхідність збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини вказано у Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про фізичну культуру і спорт» тощо. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язано з формуванням в особистості ціннісного ставлення до власного здоров'я. Завдання збереження здоров'я сучасної молоді сьогодні ускладнюється багатьма факторами: соціальними (погіршення екології, зниження показників якості життя, невисока якість продуктів харчування); медичними (нерегулярність медичних обстежень, дорога вартість якісного лікування); педагогічними (несформованість ціннісного ставлення до здорового способу життя, відсутність потреби у регулярних заняттях фізичною культурою тощо). Отже, актуальність проблеми формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у дітей та молоді є незаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цінностей і ціннісних ставлень розглядалася в роботах В.Ананьєва, І.Беха, М.Кагана, В.Казначеева, О.Леонтьєва, В.М'ясищева, М.Тимофєєвої тощо. Проте проблема формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у дітей дошкільного віку досліджена недостатньо.

Метою статті є обґрунтування теоретичних основ формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у старшому дошкільному віці.

Виклад основного матеріалу. У філософії виділяється декілька підходів у розумінні поняття «цінності». Представники об'єктивістського підходу (М.Бердяєв, М.Гартман, М.Лосський, Г.Лотце, В.Соловйов, С.Франк, М.Шелер та ін.) наполягають на існуванні царства цінностей, що знаходиться поза суб'єктом, в процесі діяльності вони можуть бути засвоєні людиною. Представники суб'єктивістського напрямку (І.Кант, В.Тугарінов) вважають, що джерелом цінностей є людина (її потреби, почуття, свідомість тощо). Представники суб'єкта – об'єктного підходу (С.Анісімов, В.Віндельбанд, Г.Вижлецов, Е.Гусерль, О.Дробницький, М.Каган, Г.Ріккерт, О.Родіонов та ін.) відзначають, що джерело цінностей знаходиться у відносинах між суб'єктом і об'єктом. Останній підхід сьогодні є найбільш актуальним. Згідно з ним, під цінностями розуміють те, що має значення для суб'єкта, обирається ним

як бажане, а їх розвиток пов'язують з формуванням потреб та інтересів особистості. Так, С.Анісімов визначає цінності як «позитивне значення об'єкта для людини з точки зору того, наскільки він може задовольнити потребу, що виникла в його життєдіяльності» [1, с.67].

М.Каган доводить, що цінність як значення об'єкта для суб'єкта, виступає як диспозиційне відношення між об'єктом (носієм цінності) та суб'єктом – носієм соціальних і культурних якостей. Через це будь-який матеріальний або духовний об'єкт може бути носієм цінності, але не цінністю. С.Анісімов, М.Каган пропонують розглядати цінність у поєднанні з ціннісним ставленням та етичною оцінкою. Ціннісне ставлення допомагає визначити значимість і смисл об'єкта для суб'єкта (тобто його цінність); оцінка дозволяє перевести результати ставлення в емоційно-інтелектуальну площину. При здійсненні етичної оцінки, на думку М. Кагана, необхідно враховувати імпульси, мотиви, що зумовлюють здійснення вчинку [2, с.111].

Становлення вищих цінностей (моральних, пізнавальних, естетичних) потребує формування ціннісного фундаменту, до якого належать цінності здоров'я, життя, свідомості, цілеспрямованої діяльності, свободи волі. Також вищі цінності фундаментуються цінностями благ: цінності буття, ситуації, влади, щастя, спілкування, права тощо (Н.Гартман). Таким чином, формування цінності здоров'я, а також ціннісного ставлення до власного здоров'я як складової цієї цінності є необхідною умовою подальшого розвитку ціннісно-сміслової системи особистості.

Формування ціннісного ставлення до здоров'я починається з перших років життя і пов'язано з інтеріоризацією дитиною суспільних цінностей. Особлива увага у цьому процесі належить дошкільному віку, оскільки у цей період формуються смислоутворюючі ціннісні компоненти. Ціннісні ставлення дошкільників відрізняються ситуативною мобільністю, змінюються під впливом змінних емоційних станів, злиті з реакцією та вчинком. Характер і рівень їх розвитку визначається дорослими [3].

В.М'ясищев формування цінностей, зокрема цінності здоров'я, пов'язував зі становленням домінуючих ставлень, що включають такі складові: виділення себе та розвиток образу «Я»; формування вибіркової стійких реакцій на оточуюче, які поступово перетворюються на усвідомлені ставлення; розвиток внутрішньої координації потреб, які забезпечують самостійну, незалежну поведінку і засновані на синтезі індивідуальних і суспільно-моральних вимог, а також розвиток ініціативності, самостійності, вольо-

вих дій, що дозволяють долати перепони спочатку у зовнішній, а потім у внутрішній діяльності [3, с.65-66].

У своєму розвитку цінність здоров'я проходить певні етапи: цей процес починається з виділення певної сторони дійсності, в подальшому відбувається поєднання її з відповідним емоційним станом і, нарешті, включення цього зв'язку в образ-«Я». Виходячи з цього, основним механізмом формування цінності здоров'я у дошкільному віці є ідентифікація власних дій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я із закріпленнями в образі-«Я» емоційно-забарвленими смислами (цінностями): «дитина прагне до того змісту, реалізація якого дає позитивний емоційний стан і через який вона виділяє і стверджує себе» [4, с.30].

О.Бодальов механізмами, що забезпечують інтеріоризацію суспільних цінностей в особистісні вважав зараження, наслідування, навіювання, віру, переконання при зниженому рівні критичності з боку суб'єкта. Утвердженню цінності сприяє включення дитини у ситуації, які для свого вирішення потребують вправлення у діях, що відповідають певній цінності; накопичення досвіду емоційних переживань, адекватного цій цінності; формування переконань про доцільність та правильність саме такої поведінки.

Аналіз праць вчених дозволяє виділити такі загальні педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я у дошкільників: – єдність емоційно-оцінних ставлень до вчинків вихованця з боку вихователів, батьків, оточуючих; узгодженість вимог всіх сторін виховного процесу (В.Мясищев); – виховання в діяльності, яка підтримується позитивними емоціями, а не тільки доводами розуму (І.Бех, Б.Додонов, М.Рубінштейн); – використання діалогічної форми спілкування з вихованцем, яка на відміну від монологічної сильніше впливає на емоційну сферу, стимулює виявлення вольових якостей (О.Бодальов), зумовлює розвиток узагальнень, характер яких визначає смислову будову свідомості (Г.Кравцов, М.Лісіна); – вплив на самоставлення дитини через формування у неї стандартів виконання дій; контроль за поведінкою дитини через який застосовуються способи самоконтроля; включення в таку поведінку, що змінює образ "Я" (В.Столін).

Природно, що виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я потребує врахування анатомо-фізіологічних особливостей розвитку дитини-дошкільника. Розглянемо основні моменти, на які варто звернути увагу.

У дошкільному віці кісткова тканина залишається гнучкою, еластичною, легко деформується під впливом зовнішніх умов. М'язи дітей, у порівнянні з дорослими, характеризуються меншою силою і більшою втомлюваністю, нездатні тривалий час підтримувати тіло в правильному положенні. У зв'язку з ростом організму дитина відчуває підвищену потребу у кисні. Гіпервентиляція легенів досягається поверхневим, але частим диханням (оскільки дитина нездатна до глибокого дихання через будову грудної клітини), більшою частотою серцевих скорочень. Розміри серця по відношенню до маси тіла у дитини більші у порівнянні з дорослим, ширшим є також просвіт артерій. Пульс протягом дитинства залишається нестійким і різко змінюється через емоційні переживання. Якщо розглядати формування основних рухових умінь, зокрема дрібної моторики, то можна виділити такі особливості її розвитку у дитинстві: продовжується анатомо-фізіологічний розвиток руки; недостатньо узгодженими є рухи руки і очей; дитині ще важко наслідувати дії, порівняти свої дії зі

зразком, оцінити їх [5, с.122-137].

Врахування зазначених особливостей вимагає включення дитини в активний руховий режим, задоволення потреби в руховій активності, яка проявляється через м'язово-рухову і предметно-практичну діяльність, при цьому кількість кроків на добу має становити 14-18 тис. для дітей 5-10 років. Це забезпечується такими формами і методами роботи: гімнастика, коригуюча гімнастика (у разі потреби), заняття з фізкультури, рухливі ігри, прогулянки, екскурсії, спортивні свята і розваги, тижні здоров'я, фізкультхвилинки, трудова діяльність, предметно-практична тощо. Важливо раціонально організувати режим дня, який передбачає створення умов для денного сну до 7-річного віку, включення в різні види діяльності, а не тільки у навчальну. Також у педагогічному процесі необхідно ретельно дотримуватись гігієнічних умов: достатня освітленість приміщень, чистота і провітрюваність, перебування на свіжому повітрі не менше 3,5 год/добу, виділення часу для самообслуговування (приблизно 2,5 год/добу), дбайливе ставлення до нервової системи дитини.

При організації різних видів діяльності важливо враховувати той факт, що робота з періодично повторюваними рухами є достатньо стомлюючою для дитини, через це важливо залучати всі групи м'язів, що забезпечить більшу працездатність малюка [5, с.141].

Висока активність дітей, більш інтенсивна у порівнянні з дорослим віддача тепла вимагає правильного харчування. Дитина потребує більшої кількості їжі на кілограм своєї маси, ніж дорослий, правильного збалансування поживних елементів, особливо білка. Через невеликий об'єм шлунку їжа має вживатися невеликими порціями, але часто. У цьому зв'язку, найбільш оптимальним для дітей дошкільного віку є 5-разове харчування.

Наприкінці дошкільного віку завершується утворення дендритів нервових клітин, покращується провідність нервових волокон, посилюються гальмівні процеси. В 8-9 років завершується анатомічне формування структури головного мозку, проте у функціональному відношенні він ще недостатньо розвинений. Диференціюються процеси збудження і гальмування, зростає роль другої сигнальної системи, хоча перша не втрачає своєї актуальності. Розвиваються органи чуття: зоровий аналізатор, слуховий аналізатор (який протягом навчання в школі стає провідним), руховий аналізатор[6]. Врахування особливостей розвитку нервової системи вимагає введення роботи, спрямованої на підтримку і зміцнення психічного здоров'я дитини завдяки створенню в освітньому закладі і сім'ї сприятливої атмосфери, встановлення стилю спілкування між педагогами та дітьми на основі співробітництва, який виключає авторитарні тенденції, забезпечення повноцінного особистісного спілкування педагога з дитиною, попередження фізичних і психічних перевантажень при організації життєдіяльності дітей.

Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я передбачає зміни у когнітивній, емоційно-вольовій та діяльнісній сферах особистості і пов'язано з такими особливостями дитини: орієнтація на дорослого як зразок для наслідування, висока пластичність психіки, емоційно-забарвлене та цілісне сприйняття оточуючого світу, інтенсивний розвиток потребнісно-мотиваційної сфери, відсутність прагматизму у мотивації, орієнтація на світ людей, формування елементарних смислів. У структурі ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей старшого дошкільного віку ми виділяємо когнітивний, емотивний та діяльнісний компоненти.

Емотивний компонент ціннісного ставлення до власного здоров'я передбачає розвиток позитивного ставлення до здорового способу життя, інтересу до занять фізичною культурою, дбайливе ставлення до власного тіла, розвиток довільності емоцій, здатності адекватно реагувати на різні ситуації як запоруки психічного здоров'я, розвиток соціальних почуттів (симпатії, співчуття, товарищескості) як основи духовного здоров'я.

Важливими потребами, що стимулюють фізичний розвиток дитини, є наступні: потреба в емоційній насиченості спонукає до переживання життєвих подій і стає важливим фактором, що визначає спрямованість особистості (Б.Додонов); потреба у соціальній відповідності оптимізує розвиток полімотивації та посилює роль оцінки дорослого (Г.Бреслав); потреба у самостійності забезпечує саморегуляцію діяльності, спонукає до прийняття власних рішень та здійснення вибору (Г.Бреслав); пізнавальні потреби забезпечують засвоєння соціальних еталонів організації життєдіяльності (Л.Божович); потреба у встановленні і збереженні позитивних взаємин з дорослими, потреба у спілкуванні з однолітками, співпраці та спільній діяльності з ними спонукає до оволодіння нормами взаємовідносин, спричинює зниження кількості конфліктів, усвідомлення спільності з іншими (Л.Божович, Я.Коломінський, Г.Урунтаєва).

Когнітивний компонент ціннісного ставлення до власного здоров'я пов'язаний зі становленням об'єктивної позиції особистості (О.Запорожець). Когнітивний компонент передбачає засвоєння ціннісно-сміслових уявлень, формування понять, розвиток здатності до узагальнення (поки що на низькому рівні), зародження рефлексії та внутрішнього плану дій. У дитини формуються уявлення та знання про власне тіло, функції різних органів та їх вплив на фізичне і психічне здоров'я. Формуються знання про ознаки здоров'я та нездоров'я, їх причини, уявлення про основні чинники здоров'я, про складові здорового способу життя. Поглиблюються знання про предмети особистої гігієни та їх використання, усвідомлюється важливість дотримання розпорядку дня, раціонального харчування, рухової активності у зміцненні здоров'я.

Діяльнісно-вольовий компонент ціннісного ставлення до власного здоров'я пов'язаний з розвитком

довільності всіх психічних процесів, довільності діяльності і поведінки, що зумовлює розвиток саморегуляції діяльності і вольових процесів. Розвивається здатність ставити мету діяльності, мотивувати її, самостійно виконувати і контролювати результат. Старший дошкільник володіє навичками особистої гігієни та культурного споживання їжі, уміннями виконання основних рухів, дотримується норм взаємовідносин з оточуючими.

Висновки. У науковій літературі цінності розглядаються у взаємозв'язку з ціннісним ставленням та етичною оцінкою. Ціннісне ставлення допомагає визначити значимість об'єкта для суб'єкта (його цінність), оцінка дозволяє перевести результати ставлення в емоційно-інтелектуальну площину. У своєму розвитку ціннісне ставлення до здоров'я проходить етапи: виділення певної сторони дійсності, поєднання її з відповідним емоційним станом і, нарешті, включення цього зв'язку в образ-«Я». Основним механізмом формування цінності здоров'я у дошкільному віці є ідентифікація власних дій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я із закріпленими в образі-«Я» емоційно-забарвленими смислами (цінностями). Аналіз праць вчених дозволяє виділити такі загальні і часткові педагогічні умови виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я у дошкільників: єдність емоційно-оцінних ставлень до вчинків вихованця з боку оточуючих; узгодженість вимог всіх сторін виховного процесу; виховання в діяльності, яка підтримується позитивними емоціями; використання діалогічної форми спілкування з вихованцем, яка впливає на емоційну сферу, стимулює виявлення вольових якостей, зумовлює розвиток узагальнень, характер яких визначає смислову будову свідомості; вплив на самоставлення дитини через формування у неї стандартів виконання дій; включення в активний руховий режим, задоволення потреби в руховій активності, яка проявляється через м'язово-рухову і предметно-практичну діяльність; створення в освітньому закладі і сім'ї сприятливої атмосфери, встановлення стилю спілкування між педагогами та дітьми на основах співробітництва; забезпечення повноцінного особистісного спілкування педагога з дитиною; попередження фізичних і психічних перевантажень при організації життєдіяльності дітей.

Список використаної літератури

1. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию. Учебное пособие для изучающих философию / С.Ф.Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис», 1997. – 205 с.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н.Мясичев / под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
4. Непомнящая Н.И. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И.Непомнящая, М.Е.Каневская, О.Н.Пахомова, В.В.Барцалкина, С.Н.Рубцова, Э.Н.Музе // Вопросы психологии. 1980. – №1. – С.22-30.
5. Сеченов И.М. Очерк рабочих движений человека: прилож. к собр. соч. – М.: Моск.ун-т,1906. – IV,142 с.
6. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / гл. ред.: А.Каиров, Ф. Петров. – М.: Советская Энциклопедия. Том 1. – 1964. – 831 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 16.10.2017 р.

Федорова Марія

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільного образования і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
г.Житомир, Україна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются современные научные подходы к пониманию понятия «ценности», прослеживается связь ценностей с ценностными отношениями и этической оценкой. Выделяются этапы

развития ценностных отношений и основные механизмы их развития, такие как заражение, подражание, внушение, вера, убеждения. Проанализированы педагогические условия, оптимизирующие процесс воспитания ценностного отношения к здоровью в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: ценности, ценностное отношение к здоровью, структурные компоненты ценностного отношения к здоровью.

Fedorova Maria

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor
Department of Preschool Education and Pedagogical Innovations
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO PERSONAL HEALTH IN PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

The article deals with modern scientific approaches to understanding of the concept of "values", traces the connection of values to value attitudes and ethical evaluation. Several stages of the development of value attitudes are singled out: the allocation of a certain aspect of reality, the combination of it with the appropriate emotional state, and, the inclusion of this connection in the image "I". Pedagogical conditions that optimize the process of raising valuable attitude to health in the preschool age are analyzed. These are the unity of emotional and evaluative attitudes towards the actions of the pupil from the surrounding; consistency of requirements of all sides of the educational process; active upbringing supported by positive emotions; the usage of a dialogical form of communication with a pupil that affects the emotional sphere, stimulates the identification of volitive qualities, predetermines the development of generalizations, the nature of which determines the semantic structure of consciousness; the impact on self-perception of the child through the formation of their performance standards.

Key words: values, valuable attitude to health, basic components of valuable attitude to health.

УДК 373.3(477.87) «50/70»

Фізеші Октавія Йосипівна

доктор педагогічних наук, доцент

декан педагогічного факультету

доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ (50-70 pp. XX ст.)

Процес приєднання закарпатських земель до Радянської України зумовив перетворення в освітніх процесах. Особливо насиченими стали зміни, які стосувалися змісту освіти як головного компоненту освітніх процесів. Реформи змісту початкової освіти першого повоєнного десятиліття носили суперечливий характер, натомість наступні десятиліття характеризуються його стандартизацією: розробка та вдосконалення навчальних планів, програм, підручників, методичного забезпечення викладання навчальних предметів як для шкіл з українською/російською, так і для шкіл з угорською/румунською мовами навчання.

Ключові слова: зміст освіти, навчальний план, навчальна програма, підручники, початкова освіта, Радянський Союз, Закарпаття.

Вступ. Сьогодні в Україні продовжується робота над проектом Концепції початкової освіти, адже набуті в початковій школі особистісні якості, знання, вміння, компетентності визначають світогляд, громадянську позицію, успіх подальшого виховання й самовиховання особистості. Доцільність дослідження зумовлюється й низкою суперечностей на рівні змісту й організації початкової освіти: між необхідністю модернізації початкової школи на засадах демократизації, демонополізації, співробітництва з різними соціальними інституціями та відсутністю реальних механізмів впровадження інтегрованих (традиційно-інноваційних) моделей і технологій; між історично доведеним гуманістичним спрямуванням початкової освіти та невідповідним рівнем його реалізації в освітньому процесі сучасної початкової школи; між необхідністю врахування регіональної специфіки початкової школи та недостатнім вивченням ретроспективи місцевих особливостей її організації і змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення змісту навчання в початковій школі розкрито Т. Байбарою, М. Вашуленком, І. Гудзик, Н. Кічук, Н. Коваль, Л. Кочиною, С. Мартиненко, О. Масол, Л. Прищепю, В. Тименком, О. Хорошковською та ін., сучасні концептуальні підходи до реформування початкової школи досліджено в наукових розвідках В. Бондаря, О. Савченко, Н. Бібік, А. Цимбалару та ін. Особливості становлення та розвитку змісту освіти в школах Закарпаття в різні історичні періоди лише частково, за локальною проблематикою, відображено в дисертаційних працях М. Кухти, Г. Лемко, І. Мельник, О. Морозової, Г. Розлуцької, В. Росула, Г. Стефанюк. Питання щодо реформування змісту освіти в початкових школах Закарпаття в умовах зміни державно-територіального підпорядкування повоєнного періоду не було об'єктом наукових розвідок.

Мета статті – дослідження особливостей навчально-методичного забезпечення змісту початкової освіти в школах Закарпаття радянського періоду в 50-70 их роках XX століття.

Виклад основного матеріалу. Проблема вдосконалення змісту освіти завжди була під особливим контролем радянської держави, навчальні плани, програми, підручники постійно коригувались та оновлювались. Так, у 1952-1953 навчальному році у початкових школах Української РСР були запроваджені нові навчальні плани. Зокрема, в них з'явилися нові навчальні предмети, а саме: «Іноземна мова», яка вивчалася з третього класу по дві години в тиждень, та «Фізичне виховання», яке замінило на-

вчальний предмет «Військово-фізична підготовка» та вводилося з другого класу. Також навчальні предмети «Природознавство», «Географія» та «Історія» вивчалися з четвертого класу, а в попередні роки – впродовж третього та четвертого класів. Це зумовлено тим, що навчальний матеріал цих предметів для учнів третього класу був занадто складним для сприймання, тому програми початкової школи були дещо скорочені за рахунок тем, малодоступних для сприйняття учнями початкових класів. Натомість, «початкові відомості з природознавства, географії та історії учні I-III класів отримували на уроках рідної мови і пояснювального читання за допомогою бесід, спостереження і екскурсій» [1, с. 799]. Слід додати, що вже через місяць після початку 1952 – 1953 навчального року на виконання Постанови Ради Міністрів Української РСР № 2108 від 5 жовтня 1963 року «Про відміну викладання іноземної мови в III і IV класах семирічних і середніх шкіл Української РСР», наказом Міністерства освіти УРСР № 525 від 6 жовтня 1953 року вивчення іноземної мови в початковій школі було скасоване з 10 жовтня [2, арк. 122]. Також, у нових навчальних планах збільшилися кількість годин на вивчення «Малювання» та «Співів» у початковій школі. Щодо тижневого навантаження школярів, то воно не змінилося для першого та другого класу, тоді як для третіх і четвертих класів зросло відповідно на дві та одну годину (у III класі становило 27 год, а у IV класі – 29 год). У відповідності до переліку навчальних предметів були укладені навчальні програми, які «передбачали формування в учнів марксистсько-ленінського світогляду, виховання їх у «душі комунізму», радянського патріотизму, відданості батьківщині – СРСР. У навчальних програмах, – зазначає І.В. Зайченко, – не було поняття «український народ». Україна не розглядалася як держава, не вивчалася історія, географія України тощо. Таким чином зміст освіти перетворювався на інструмент реалізації суспільно-політичних ідеологем та планів тоталітарного режиму – стерти національну свідомість українського народу, замінивши її на загально радянську» [1, с. 785].

З метою успішної реалізації змісту освіти у відповідності до нових навчальних планів, Радою Міністрів УРСР та Міністерством освіти УРСР були видані Постанова № 1175 від 11 червня 1953 року та Наказ № 379 від 30 червня 1953 року «Про заходи по забезпеченню шкіл Української РСР навчально-наочним приладдям у 1953 році». Цими документами регламентувався мінімум наочних засобів навчання, якими повинні бути забезпечені школи, щоб не допускати «проведення навчання дітей в школах ...

схоластично, лише за підручниками, часто на дуже низькому науковому та методичному рівнях» [3, арк. 69]. У додатках до цього наказу [3, арк. 72-75] визначений перелік наочних засобів навчання для початкової школи з кожного предмета, як от:

- з «Української мови» передбачалися такі засоби навчання: на кожний перший клас набір рухомої азбуки класної, комплект карток з великими і малими буквами, настінні таблиці з письма (3 таблиці), серія настінних таблиць з граматики та орфографії для I-II класів (12 таблиць), серія настінних таблиць з граматики та орфографії для III класу (16 таблиць), серія настінних таблиць з граматики та орфографії для IV класу (18 таблиць), набір настінних багатоколірних картин з розвитку мови для I класу (12 картин);
- з «Російської мови» те ж, що й з «Української мови», тільки ще й додатково набір настінних багатоколірних картин з розвитку мови для II (12 картин), III (10 картин), IV (10 картин) класів;
- для вивчення «Арифметики» пропонувалися класна рахівниця, арифметичний ящик великого розміру, арабські цифри і арифметичні знаки, серія числових таблиць для вивчення чисел першого десятка (10 таблиць), таблиця множення в межах 100 (стовпчиками), таблиця метричних мір, таблиця вимірювання площі, таблиця вимірювання об'ємів, алюмінієвий кухоль мірний ємністю 1 л, годинниковий циферблат з рухомими стрілками, лінійка класна дерев'яна з ручкою та з поділками на дециметри та сантиметри, довжиною 1 м, коси́нець класний з ручкою дерев'яний, циркуль класний;
- з «Географії» – фізична та політична карти Української РСР та СРСР, карта природних зон СРСР, карта півкуль (частини світу, океани і теплові пояси), кімнатний та зовнішній термометр, фільмоскоп, глобус демонстраційний, компас шкільний;
- для вивчення «Історії» пропонувалися карти «Східні слов'яни і Київська Русь», «Руські князівства в XII-XIII ст.», «Утворення Російської централізованої держави»;
- з «Природознавства» – серія настінних багатоколірних картин «Світ тварин» (30 картин), серія ілюстрованих таблиць «Будова тіла людини, охорона здоров'я і заразні хвороби» (10 таблиць), серія ілюстрованих таблиць «І.В. Мічурін та його таємниці» (8 таблиць);
- для уроків «Співу та музики» – камертон або тонар;
- для уроків «Фізичного виховання» – альбом «Фізичне виховання в початковій школі».

У відповідності до вищезазначених документів усі початкові школи повинні бути оснащені наочними посібниками, зокрема найпростіші з них мають виготовлятися вчителями, для яких організовувалися виставки наочних посібників при обласних управліннях народної освіти, відбиралися кращі. Тобто, можемо стверджувати, що з появою документів, які регламентували перелік наочних та методичних посібників, навчальний процес переходив на вищий, більш якісний, рівень.

У 1954 – 1955 навчальному році, після порушення на XIX з'їзді КПРС та XVII з'їзді КП(б)У в 1952 році питання про політехнізацію освіти, до навчальних планів початкових шкіл вводиться навчальний предмет «Ручна праця». У відповідності до цього науковцями АПН СРСР розроблялися питання сутності та основних напрямів трудового виховання, зокрема і в початковій школі. Методологічною основою трудового виховання підростаючого покоління передусім став принцип поєднання навчання з працею.

У 1956 році Міністерством освіти УРСР був виданий Наказ № 231 від 28 травня 1956 року «Про удосконалення програм і підручників на 1956/57 навчальний рік та створення нового навчального плану і програм для середньої школи Української РСР» [4, арк. 87-89], у відповідності до якого затверджувався персональний склад комісії за напрямками, які мали подати проекти нових навчальних планів до 28 червня 1956 р., а до 1 грудня 1956 р. завершити складання нових програм. До складу комісії з розробки нового навчального плану та програм для початкової школи увійшли провідні педагоги-науковці, укладачі підручників та вчителі початкових класів: О. Астріб, Л. Балацька, Н. Гов'ядовська, П. Горбатий, В. Єзерська, С. Канок, С. Ковальова, К. Корнієнко, М. Миронов, В. Помагайба, Б. Саженок, С. Чавдаров. Результатом роботи цієї групи стало впровадження з 1957-1958 навчального року в школах нового навчального плану. У порівнянні з навчальними планами попередніх років відбулися такі зміни: вилучення навчальних предметів «Каліграфія» та «Іноземна мова», впровадження «Фізичного виховання» з I класу та збільшення кількості тижневих годин до двох у всіх класах, зменшення тижневого навантаження у III та IV класах на 2 години, відповідно до 25 та 27 годин.

Положення «Про восьмирічну школу» 1960 р. визначає, що навчання та виховання у восьмирічній школі здійснюється за навчальними планами та програмами, які затверджуються Міністерством освіти. Проте обласним управлінням освіти надавалося право за погодженням з Міністерством освіти вносити необхідні зміни (п. 8) у навчальні плани та програми з врахуванням місцевих умов у межах визначеної загальної кількості годин для кожного класу [5]. Програми вивчення рідної мови (угорської/румунської) для національних шкіл Закарпаття склалися на місяцях.

Зміст освіти на початку 60-х років XX століття був спрямований на вивчення основ наук на основі тісного зв'язку з життям, із практикою комуністичного будівництва, з посиленою участю дітей у різних видах суспільно-корисної праці. У пунктах 12-14 «Положення про восьмирічну школу» визначено особливості формування змісту освіти та виховання, форми та методи організації освітньо-виховної діяльності шкіл, в тому числі й початкових [6].

8 грудня 1966 року Центральний комітет КП України і Рада Міністрів Української РСР прийняв Постанову № 900 «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР», в якій зазначається, що «Міністерства освіти (народної освіти) союзних республік не вживають належних заходів щодо подолання невідповідності навчальних планів і програм сучасному рівню наукових знань, щодо усунення перевантаження школярів обов'язковими навчальними заняттями, яке негативно позначається на глибині і міцності знань учнів, на їх здоров'ї» [7]. Тому першочерговим завданням стало приведення у відповідність до нових вимог життя, суспільства і держави навчальних планів та програм, зокрема «при розробці нових навчальних планів і програм, – зазначається у Постанові, – привести зміст освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки і культури; забезпечити наступність у вивченні основ наук з I по X клас, більш раціональний розподіл навчальних матеріалів по роках навчання, початок систематичного викладання основ наук з четвертого року навчання (зберігаючи діючі умови сплати праці вчителів I-IV класів), а також забезпечити подолання перевантаження учнів шляхом вивільнення навчальних програм і підручників

від зайвої деталізації і другорядного матеріалу» [7]. Постанова дала поштовх до здійснення реформ у початковій освіті, що призвело до оптимізації змісту початкової освіти, використання активних методів та форм навчання, скорочення термінів здобуття початкової освіти (перехід на трирічний термін навчання). Так, «у підходах до побудови змісту початкової освіти періоду до 1966 р., – зазначає Л. Пироженко, – було характерним переважаючий фактичний матеріал, відсутність доступних віковій теоретичних знань. Окрім того, величезна кількість тренувальних вправ та фактичного матеріалу призводила до значного перенавантаження молодших школярів» [8, с. 194].

З метою реформування змісту початкової освіти була створена спеціальна комісія (Д. Богоявленський, Г. Люблінська, Л. Мельчаков, Н. Менчинська, М. Моро та ін.), яка впродовж 1966 р. працювала над удосконаленням навчальних програм для початкової школи. Зокрема, психологи та педагоги, які входили до складу комісії, визначили такі завдання початкової освіти:

1) формування світогляду молодших школярів, здатності розуміти прекрасне, оцінювати основні події суспільного життя та висловлювати своє ставлення до них;

2) озброєння дітей міцними знаннями, уміннями та навичками з читання, письма, математики та інших навчальних предметів, що мають важливе практичне значення в житті та трудовій діяльності дітей;

3) максимальний розвиток у дітей спостережливості, мислення, уяви, пам'яті, волі, що має забезпечити підвищення загального рівня школярів, формування у них прийомів навчальної діяльності [9, с. 55].

Результатом роботи комісії стало створення нової програми для початкових шкіл, що «потребувала від учителя активних методів роботи, які б стимулювали дітей до спостережливості, розвивали уміння бачити взаємозв'язки, порівнювати, співставляти, аналізувати, систематизувати, робити необхідні, доступні віковій і рівню розвитку висновки та узагальнення. Нові програми для початкових класів, включені до єдиної системи восьмирічної освіти, набули лінійного характеру, тобто з першого класу по восьмий мали забезпечувати систематичне вивчення навчального матеріалу» [9, с. 197]. Важливим здобутком роботи вищезгаданої комісії стало також скорочення терміну навчання в початковій школі до трьох років, яке було досягнуто не за рахунок скорочення чи спрощення змісту навчання, а завдяки навчанню учнів молодших класів на більш високому рівні складності й більш швидкими темпами вивчення програмового матеріалу. Учителям був запропонований матеріал для експериментальної роботи «Уроки граматики, правопису, розвитку мови в 1 класі (матеріал для експериментальної роботи з граматики, правопису, розвитку мови)» (Київ, 1968). Зокрема, новим у цій програмі з мови є те, що в ній більше уваги приділено не тільки засвоєнню теоретичних знань з граматики, адже граматичний матеріал розташовано так, що діти, засвоюючи теоретичну частину, можуть використовувати знання в свої діяльності, усвідомлювати граматичні категорії як ключ до практичних дій. А в процесі розв'язування практичних завдань – активізується розумова діяльність, що й викликає інтерес учнів до предмета [10].

Вже у 1969-1970 навчальному році розпочався масовий перехід на трирічний термін навчання у початковій школі. Цей процес був складним і вимагав у першу чергу проведення широкомасштабної перепідготовки вчителів початкових класів до роботи за новими навчальними планами та програмами, озбро-

ення їх інноваційними методами та формами роботи з молодшими школярами, вдосконалення їх методичної підготовленості до нових умов. Особливо складним цей перехід був у сільських малокомплектних початкових школах, в тому числі й Закарпаття. В інформації Закарпатського обласного відділу народної освіти щодо підготовки до переходу IV класів на навчання за новими програмами зазначається, що «Виведено 4-і класи зі 333 шкіл, в них 5332 учнів. Є окремих 4-их класів при всіх типах шкіл – 805, в них 22680 учнів, в комплектах залишилося 157 4-их класів, в них 1648 учнів» [11, арк. 24]. Серед причин, які не дозволили перейти на предметне навчання всіх учнів четвертих класів у звіті зазначаються наступні: не вистачає при окремих школах 50 класних кімнат; не вистачає при 30 школах-інтернатах 887 місць; не знайдено місця працевлаштування для 82 учителів [11, арк. 19 – 20]. Для вчителів початкових класів, які читають окремі предмети в 4 класах за новими програмами Інститутом УКВ в м. Ужгороді організовано самоосвіту за спеціальною програмою з підведенням підсумків на заняттях в шкільних та міжшкільних методоб'єднаннях, а також курсову і семінарську підготовку в період зимніх канікул і літніх місячних курсів [11, арк. 23].

Важливим кроком у вдосконаленні змісту початкової освіти 60-их років стало власне українське підручникотворення. Зокрема, з'явилися підручники для початкових шкіл українських авторів, серед яких букварі Н. Гов'ядовської, Л. Демолович Б. Саженою та М. Саженою; підручники з української мови та читання С. Чавдарова та інші. Великий резонанс викликало експериментальне видання «Читанки для I класу» (Скрипченко Н. Ф., Горбунцова Т. Ю.), зумовлене переходом на трирічну початкову освіту, обговорення якого відбувалося в рамках Республіканської наради з питання поліпшення «Читанки для I класу» в м. Києві 4 березня 1969 р. Зокрема, тут піднімалися питання і щодо змісту підручника, і щодо наповнення його українськими творами, ілюстративного оформлення, вирішення питань дидактичного характеру, а також значну увагу було приділено виховній – моральній та естетичній – функції навчальної книги. Так, Н. Ф. Скрипченко у своєму виступі зазначила, що «... тільки художньої літератури було недостатньо, бо це не збірник художніх текстів, а підручник з усіх гуманітарних і природничих дисциплін. Крім художніх текстів треба було дати ділові статті, доступні дітям за розміром, мовою, поняттями і уявленнями. Ми хотіли створити «Читанку», – наголошує автор, – на матеріалах українських письменників. На жаль не знайшли доступних для дітей даного віку, тому брали перекладну літературу (російську) і письменників народів СРСР і зарубіжних країн. В основі «Читанки» переважають твори української літератури. Всього творів 197 назв, з них 74 % української літератури (тут і класична і українська радянська література), до 22 % творів російської літератури, 8,1 % усної народної творчості. Представлено імена Л. Українки, Шевченка, Франка, О. Вишні, Рильського, Стельмаха, Яновського... 22 % займають твори російської літератури: Пушкін, Толстой, Даль, Ушинський ...» [12, арк. 4]. Автор підручника відмітила, що «досить високохудожніх текстів українських авторів» не можна було підібрати до тем «Жовтентя», «1 Травня», «8 Березня», «В.І.Ленін». Письменник М. М. Шумило, який теж був присутній на нараді, зазначив, що «Читанка» вийшла безнаціональною. Багато перекладів» [12, арк. 16]. Вважаємо, що таке відкрите обговорення та обстоювання національної ідеї в підручникотворенні на той час було сміливим

кроком, проте в кінцевому підсумку був прийнятий прокомуністичний варіант першої книги для читання, що, в цілому, відповідало вимогам радянської партійної ідеології.

У 1977 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову «Про перехід на безоплатне користування підручниками учнями загальноосвітніх шкіл» [13, с. 6]. Термін переходу на безкоштовне користування підручниками – період 1978-1983 рр. Зокрема, цією постановою передбачався друк підручників один раз у 4 роки, з наступним тиражуванням затребуваної кількості. Відповідно до цієї постанови у 1978-1979 н.р. безкоштовними підручниками було забезпечено учнів підготовчих та I класів, а з 1979-1980 н.р. також і учнів II - III класів. У кінці навчального року, як передбачалося постановою, всі підручники молодші школярі мали повертати до бібліотечного фонду школи, окрім «Букваря», що залишався на згадку школяреві як перша навчальна книга. Навчальні посібники з музики та образотворчого мистецтва видавалися учням для користування під час проведення відпо-

відних уроків. Зошити з друкованою основою організовано закуповували батьки учнів через школи [14, с. 86]. Таким чином, упродовж 1966 – 1976 рр. був здійснений перехід на новий зміст освіти, що в основному дало позитивні наслідки.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Упродовж 50-70 рр. навчальні плани та програми регулярно переглядалися комісіями, які склалися з провідних науковців та вчителів практиків. Позитивними змінами вважаємо, введення навчальних предметів, які сприяли всебічному й гармонійному розвитку молодших школярів; акцентування на необхідності використання активних методів навчання, які стимулюють пізнавальну діяльність школярів; розробка та впровадження у навчальний процес наочних та технічних засобів навчання. Підручникотворення цього періоду характеризувалося демократичними процесами, адже педагогічною громадськістю відстоювалося право на використання в підручниках для читання творів українських письменників та українського фольклору.

Список використаної літератури

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні/ І.В. Зайченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
2. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф. Р-165, оп. 2, спр. 516 (Накази Міністерства освіти УРСР. Том III). – 213 арк.
3. ДАЗО, Ф. Р-165, оп. 2, спр. 515 (Накази та розпорядження Міністерства освіти УРСР. Том II). – 134 арк.
4. ДАЗО, Ф. Р-165, оп. 2, спр. 902 (Накази Міністерства освіти УРСР за 1956 рік. Том I). – 97 арк.
5. Об утверждении положений о восьмилетней школе, средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением и вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе». – № 2027. – 29 декабря 1959 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssr/eh-akty/g4b.htm>.
6. Постановление Совмина УРСР «Об утверждении положений о восьмилетней школе, средней общеобразовательной трудовой политехнической школе с производственным обучением и вечерней (сменной) средней общеобразовательной школе». – № 2027. – 29 декабря 1959 г. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/sssr/eh-akty/g4b.htm>.
7. Постанова ЦК КП України і РМ Української РСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в Українській РСР». – № 900. – 8 грудня 1966 р. // Закони України [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uazakon.com/document/tpart21/isx21550.htm>.
8. Пироженко Л.В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття): Монографія / Л.В. Пироженко. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 304 с.
9. О содержании начального образования // Начальная школа. – 1967. – №1. – С. 54 – 60.
10. Центральний державний архів органів влади, м.Київ (ЦДАОВ), Ф. Р-166, оп. 15, спр. 6415 (Уроки граматики, правопису, розвитку мови в I класі (матеріал для експериментальної роботи з граматики, правопису, розвитку мови) на 1968 р., 1968 р.). – 24 арк.
11. ЦДАОВ, Ф. Р-166, оп. 15, спр. 6870 (Інформації та довідки облівно про проведену роботу по підготовці до переходу IV класів на навчання за новими програмами і підручниками у 1968/1969 н. р., 1968 – 1969 рр.). – 89 арк.
12. ЦДАОВ, Ф. Р-166, оп. 15, спр. 6795 (Стенограма Республіканської наради по питанню поліпшення «Читанки» для I класу, 4 березня 1969 р.). – 38 арк.
13. Народне господарство Закарпатської області // Статистичний збірник. - Ужгород, 1990. – 379 с.
14. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підручник / Я.П. Кодлюк. – К.: Наш час, 2006. – 368 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2017 р.

Физеши Октавия

доктор педагогических наук, доцент

декан педагогического факультета

доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования

Мукачевский государственный университет, г.Мукачево, Украина

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ ЗАКАРПАТЬЯ (50-70 гг. XX в.)

Процесс присоединения закарпатских земель к Советской Украине обусловил трансформации в образовательных процессах. Особенно насыщенными стали изменения, касающиеся содержания образования как главного компонента образовательных процессов. Реформы содержания начального образования первого послевоенного десятилетия носили противоречивый характер, зато последующие десятилетия характеризуются его стандартизацией: разработка и совершенствование учебных программ, учебников, методического обеспечения преподавания учебных предметов как для школ с украинским/русским, так и для школ с венгерским/румынским языком обучения.

Ключевые слова: содержание образования, учебный план, учебная программа, учебники, начальное образование, Советский Союз, Закарпатье.

Fizeshi Oktaviia

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Dean of Pedagogical Faculty

Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

**EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF CONTENT OF PRIMARY EDUCATION
IN THE SCHOOLS OF TRANSCARPATHIA
(in the 50-70s of the XX century)**

The problem of improving of the content of education has always been under the special control of the Soviet state. The curricula, training programs, textbooks were constantly adjusted and updated. In the 1952-1953 academic year in the primary schools of the Ukrainian SSR new curricula were introduced. In these curricula new teaching subjects appeared such as "Foreign Language" and "Physical Education". It had increased more hours to study "Drawing" and "Singing". In 1953 the Order was issued "On measures to provide schools of the Ukrainian SSR educational and visual aids in 1953". This Order had regulated the minimum of visual means of study which schools should be provided with. It had provided the transition of the educational process to a higher, more qualitative level of training.

The curricula and programs, on the basis of which there was training in schools, were approved by the Ministry of Education. At the same time, the Provision "About the Eight-Year School" (1960) granted the right to the regional department of education in agreement with the Ministry of Education to make the necessary changes to curricula and programs taking into account local conditions within the specified total number of hours for each class. The programs for studying the native language (Hungarian / Romanian) for the national schools of the Transcarpathia had formed on the local places.

Key words: the content of the education, the curricula, the training programs, the textbooks, the primary education, Soviet Union, the Transcarpathia.

УДК 37.018.3

Черепаня Марія Тарасівна

аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна

ЗАКЛАДИ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПОНЯТТЯ

Основою наукових історико-педагогічних досліджень є історіографічний аналіз, що дає змогу визначити мету, завдання, ступінь розробленості досліджуваної проблеми та її наукову новизну. Обґрунтування понятійно-термінологічного апарату несе в собі важливе теоретичне і практичне значення для сучасної освіти, оскільки допомагає усвідомити роль інтернатних закладів у становленні та вдосконаленні системи суспільного виховання дітей. У статті на основі аналізу енциклопедичної та довідникової літератури розкрито сутність поняття, що складають систему закладів інтернатного типу.

Ключові слова: школа-інтернат, спеціалізовані школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати.

Вступ. Інтеграція України до європейського економічного, культурного, освітнього простору вимагає розв'язання цілої низки проблем у навчанні та вихованні підростаючого покоління, які знаходять відображення на духовному, моральному, демографічному рівнях. Зміна вектору суспільного розвитку й перехід до ринково-демократичних відносин супроводжує низка суперечностей, результатом яких є масове зубожіння народу, різке збільшення захворюваності дітей, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, що вимагає від державних органів управління освітою, педагогічної науки, нової філософії, нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей з особливими потребами [1].

В умовах становлення та розвитку сучасної незалежної Української держави підсилюється інтерес до власної національної історії, до накопичених знань, досвіду та здобутків минулого. Актуальною на сьогодні є проблема удосконалення системи захисту дітей, ефективність якої неможлива без глибокого й неупередженого вивчення історико-педагогічного досвіду. Основою наукових історико-педагогічних досліджень є історіографічний аналіз, що дає змогу визначити мету, завдання, ступінь розробленості досліджуваної проблеми та її наукову новизну [2]. На всіх етапах розвитку суспільства школи-інтернати займали визначне місце у становленні педагогічної науки, оскільки вони – складова частина процесу вдосконалення системи освіти. На сьогоднішній день особливий інтерес викликають дослідження діяльності закладів інтернатного типу в історичному аспекті.

Вивчення історичної ретроспективи та діяльності шкіл-інтернатів допоможе вирішити питання взаємодії теорії і практики, простежити в якій мірі отримали практичне розв'язання актуальні проблеми навчання, виховання дітей, організації їхнього дозвілля і побуту. Не менш важливо й те, що нового, цінного було вперше вироблено школами-інтернатами, і чим, у свою чергу, збагатилася педагогічна теорія. Осмислення цих проблем неможливе без обґрунтування понятійно-термінологічного апарату, адже несе в собі важливе теоретичне і практичне значення для сучасної освіти, оскільки допомагає усвідомити роль інтернатних закладів у становленні та вдосконаленні системи суспільного виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й методичні основи діяльності інтернатних закладів висвітлені в працях вітчизняних вчених (А.Бондарь, В.Демиденко, І.Срьомченко, В.Покиданов, В.Слюсаренко, М.Ярмаченко), а також у роботах зарубіжних авторів (В.Афанасьєв,

Г.Заликін, В.Єфремова, Е.Костяшкін, М.Рякин, М.Тайчинов та ін.). Ряд дисертаційних робіт присвячено окремим аспектам розвитку, удосконалення навчання й виховання дітей в інтернатних закладах (С.Болтівець, Г.Іваненко, Е.Постовойтов, В.Слюсаренко, В.Чугаєвський та ін.). Становлення і розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні стало предметом наукових досліджень українських вчених – В.Покася, Б.Кобзара, Ю.Кахіані. Щодо Закарпаття, то питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалось видатними педагогами закарпатського краю, громадськими діячами та меценатами минулого – О.Духновичем та А.Волошином, та сучасними науковцями – А.Машкаринець-Бутко, В.Химинцем, П.Стрічком, Б.Качуром, М.Талапканичем.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури та нормативно-правових документів у галузі освіти з'ясувати історичні передумови виникнення поняття «інтернат» та входження закладів інтернатного типу в цілісну освітню систему України.

Виклад основного матеріалу. Час поставив перед державою нові освітні вимоги, реалізація яких знайшла відображення в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», державних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Діти України», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті. Названими основними документами законодавчо закріплені прогресивні зміни, що відбулися в освітній політиці в період становлення незалежної української державності, і одночасно накреслено нові завдання щодо подальшого розвитку системи освіти. Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості. Відповідальність держави й суспільства зростає, коли мова йде про освіту соціально незахищених дітей.

На різних етапах суспільного розвитку в Україні існували групи дітей і підлітків, які потребували державної допомоги і підтримки. У зв'язку з цим державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей (дитячі притулки, дитячі будинки, дитячі колонії, комуни, загально-освітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати тощо) [1].

Слово «інтернат» походить від латинського слова «internus», що в перекладі означає внутрішній. До закладів інтернатного типу відносяться заклади різного спрямування та профолі, що відображається різноманітністю понять у довідниковій та енциклопедичній літературі, які можемо співвіднести з по-

няттям «закладу інтернатного типу». За хронологією найбільш повно система закладів інтернатного типу висвітлюється в Українській Радянській Енциклопедії. Зокрема, в ній подано такі визначення досліджуваного нами поняття:

- *шкільний інтернат* – у Союзі Радянських Соціалістичних Республік (СРСР) гуртожиток при загально-освітній школі для учнів 1-10 класів, які проживають на віддалі понад 3 км від школи. Учні забезпечуються безплатно всіма предметами загального вжитку, постільною білизною, гарячим триразовим харчуванням. Виховну роботу проводить вихователь, який має педагогічну освіту [3, стаття «Шкільний інтернат»];

- *школа-інтернат* – в СРСР з 1956 загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть. В Українській Соціалістичній Радянській Республіці діють з 1957 року відповідно до «Положення про школи-інтернати» Міністерства освіти Української РСР. До школи-інтернату приймають дітей за бажанням батьків або осіб, що їх заступають. Навчання проводиться за планами й програмами середньої школи. Крім учителів, у школі-інтернаті працює штат вихователів. Поряд з навчальною проводиться піонерська й комсомольська, клубно-гурткова, суспільно корисна й трудова, ігрова й спортивна робота. В школі-інтернаті, крім навчальних приміщень, є навчально-виробничі майстерні, пришкольні дослідні ділянки, спортивні комплекси тощо. За утримання дітей батьки вносять незначну плату. Певна категорія дітей перебуває на повному державному забезпеченні [3, стаття «Школа-інтернат»].

Окрім понять «школа-інтернат» і «шкільний інтернат» в Енциклопедії подаються окремі статті щодо діяльності спеціальних інтернатних закладів, зокрема:

- *спеціальні школи для аномальних дітей* – навчально-виховні установи системи Міністерства освіти СРСР для дітей з вадами психофізичного й фізичного розвитку. Спеціальні школи профільовані залежно від дефекту учнів. В СРСР проводиться диференційоване навчання аномальних дітей у спеціальних школах 9 типів: спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей; для слабобачущих і пізньоглухих дітей; для глухих дітей; для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; для слабозорих дітей; для сліпих дітей; для дітей з наслідками поліомієліту й церебральними паралічами та ін. Крім того, функціонує диференційована мережа вечірніх, очно-заочних спец. шкіл для дорослих з вадами слуху й зору. Спеціальні школи – установи інтернатного типу. У спеціальних школах навчання ведеться на основі спеціальних програм і методик. В усіх типах спеціальних шкіл учні за різні строки навчання здобувають середню або неповну середню (в допоміжній школі – початкову) освіту й виробничо-трудова підготовку [3, стаття «Спеціальні школи для аномальних дітей»];

- *допоміжна школа* – спеціальний навчально-виховний заклад для розумово відсталих дітей. Основний її контингент – діти-олігофрени в ступені дебільності. Як правило, допоміжна школа – заклад інтернатного типу. Навчання восьмирічне, ведеться за спеціальними програмами й відповідає приблизно змістові навчання в загальноосвітній початковій масовій школі. Допоміжна школа забезпечує і професійно-трудова підготовку. В допоміжній школі застосовують спеціальні корекційно-виховні заходи, спрямовані на подолання або ослаблення негативної дії дефекту. Учні у допоміжну школу приймають на підставі висновків обласних (міських) медико-педа-

гогічних комісій [3, стаття «Допоміжна школа»];

- *школа для глухих* – в СРСР навчально-виховний заклад інтернатного типу для дітей, позбавлених слуху і внаслідок цього – мови. Перебувають у системі загальноосвітніх закладів Міністерства освіти. Навчання проводиться за спеціальними навчальними програмами й підручниками. Строк навчання – 13 років (підготовчий клас для глухих, які не виховувались у дитячому садку, і 12 основних класів). Учні здобувають знання в обсязі 8-річної загальноосвітньої школи й відповідну виробничу кваліфікацію [3, стаття «Школа для глухих»];

- *школа для сліпих* – в СРСР навчально-виховний заклад інтернатного типу системи Міністерства освіти, де навчаються сліпі або діти з залишками зору (до 0,05). В школі для сліпих проводиться корекційно-педагогічна робота, спрямована на нормалізацію психічного й фізичного розвитку дітей, подолання вторинних відхилень у їхньому розвитку. Навчання в школі для сліпих здійснюється за програмами середньої загальноосвітньої школи. Строк навчання порівняно з масовою школою подовжено на один рік; є дев'ятирічні неповні середні школи-інтернати та середні загальноосвітні трудові політехнічні школи-інтернати з виробничим навчанням, що, крім загальноосвітньої, дають професійну підготовку [3, стаття «Школа для сліпих»];

- *дитячий будинок* – в СРСР державний виховний заклад для дітей-сиріт або тих, які залишилися без піклування батьків, а також дітей, що потребують допомоги і захисту держави. Перші дитячі будинки на Україні з'явилися – 1919 року. В системі народної освіти є такі типи дитячих будинків: дошкільні загального типу, санаторні й спеціальні для хворих і аномальних дітей (для дітей 3-7 років), шкільні (для дітей 7-16 років) та дітей дошкільного й шкільного віку, до яких у першу чергу влаштовуються діти з однієї сім'ї – брати і сестри. У підпорядкуванні Міністерства соціального забезпечення для дітей-інвалідів є будинки-інтернати. Відповідно до постанови Кабінету міністрів СРСР 1977 р. «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках» 1978 р. створено перші школи-інтернати з дошкільними відділеннями. Їхнє завдання – далі вдосконалення суспільного виховання вказаної категорії дітей, підготовки їх до життя й праці, створення найсприятливіших умов для їхнього всебічного розвитку й одержання ними середньої освіти [3, стаття «Дитячий будинок»].

С.Гончаренко в «Педагогічному словнику» школу-інтернат розглядає «як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть» [4, с.366]. Разом з тим, у цьому ж словнику подаються визначення «спеціальні школи», «допоміжна школа», «школа для глухих», «школа для сліпих», які подібні вищевизначеним визначенням. Але є також ряд понять, які мають власне трактування, як-от:

- *будинок дитини* – установа в системі Міністерства охорони здоров'я, яка здійснює громадське виховання дітей у віці до трьох років. У Будинку дитини приймаються діти-сироти, а також діти одиноких матерів [4, с.46].

- *дитячий будинок* – державний заклад для дітей-сиріт і дітей, батьки яких не забезпечують догляду за ними. Діє 2 основних типи дитячих будинків: дошкільні – для дітей 3-7 років і шкільні – для дітей 7-18 років [4, с.94].

- *дитячі притулки* – в царській Росії благодійні

установи для опікування сиріт і дітей, покинутих батьками й залишених без догляду. Дитячі притулки виникли у XVIII столітті при монастирях. У Західній Україні, Буковині до 1939-1940 рр. існували під назвами «захоронок», «захистів», «сиротинці» тощо [4, с.95].

- спеціальна загальноосвітня школа для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, – державний заклад освіти, на навчання до якого дітей і підлітків направляють суди у встановленому законом порядку. Спеціальна школа покликана здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати в нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадянську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове виховання [4, с. 316].

У Положенні «Про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2012 р.) зазначено, що «інтернатні заклади – це навчально-виховні або виховні заклади, що забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, умови для проживання, різнобічного розвитку, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації та підготовки, готують дітей до самостійного життя [5].

На сьогодні, згідно українського законодавства, інтернатними закладами є: – дитячі будинки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; – загальноосвітні школи-інтернати; – спеціалізовані школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів; – спеціальні школи-інтернати для дітей, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку; – навчально-реабілітаційні центри та санаторні школи-інтернати усіх типів і форм власності.

Пріоритетними завданнями виховання дітей у інтернатних закладах є ті завдання, що здатні забезпечити повноцінну участь дитини в подальшому житті в усіх сферах соціальних відносин: економічної, політичної, духовної. Такими завданнями в першу чергу є: 1) формування соціальної грамотності, тобто комплексу політичних, економічних, правових, психологічних знань та вмінь, які забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносин та реалізацію функції соціального самозахисту;

2) виховання сім'янина. Формування необхідних здібностей для побудови власної родини, в якій реалізується зріле сприйняття шлюбних відносин, на основі усвідомленої материнської та батьківської позиції; 3) виховання готовності до трудової діяльності: розвиток різноманітних здібностей вихованців, підготовка їх до вибору професії; економічна підготовка, яка дозволяє самостійно реалізувати свої життєві плани; 4) формування конкурентоздатної особистості, тобто оволодіння молоддю людською певними засобами поведінки реалізації своїх намірів на право зайняти більш значуще для нього місце у суспільстві; 5) громадянське виховання, яке формує у вихованців усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних відчуттів, готовності до участі в управлінні суспільством та державою; 6) формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовності до надання допомоги людям та інших моральних вчинків; 7) виховання готовності до здорового способу життя, який включає раціональне харчування, регулярні заняття фізичною культурою і спортом, культуру сімейних стосунків, стійке негативне ставлення до шкідливих звичок [1].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Огляд історіографічних джерел із проблеми розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів в галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації тощо. Спільним для всіх закладів інтернатного типу є організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Список використаної літератури

1. Покась В.П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук (09.00.10 – філософія освіти) / Віталій Петрович Покась. – Київ, 2012 [Електронний ресурс]. – URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4779/1/Pokas.pdf>
2. Семенова Ю.Ю. Історіографічний аналіз проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей вразливих груп в Україні в другій половині XX століття // Педагогічний дискурс. – 2013. №15 [Електронний ресурс]. – URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/peddysk_2013_15_129.pdf
3. Українська Радянська енциклопедія [Електронний ресурс]. – URL: <http://leksika.com.ua/ure/>
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та [...] МОН молоді спорту України, Мінсоцполітики України; Наказ, Положення від 10.09.2012 № 995/557 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>

Рецензент: докт. пед.наук, доц. Фізеші О.Й.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 17.10.2017 р.

Черепаня Марія

аспірант кафедри педагогіки дошкільного і начального образования
Мукачевський державний університет, г.Мукачеве, Україна

УЧРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА: ИСТОРИОГРАФИЯ ПОНЯТИЯ

Основой научных историко-педагогических исследований является историографический анализ, что позволяет определить цели, задачи, степень разработанности исследуемой проблемы и ее научную новизну. Обоснование понятийно-терминологического аппарата несет в себе важное теоретическое и практическое значение для современного образования, поскольку помогает осознать роль интернатных учреждений в становлении и совершенствовании системы общественного воспитания детей. В статье на основе анализа энциклопедической и справочной литературы раскрыта сущность понятий, составляющих систему учреждений интернатного типа.

Ключевые слова: школа-интернат, специализированные школы-интернаты, специальные школы-интернаты.

Cherepania Mariia

Post-Graduate Student of the Department of Pre-school and Elementary Education Pedagogy, Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

RESIDENTIAL TYPE ESTABLISHMENTS: HISTORIOGRAPHY OF THE CONCEPT

The basis of scientific historical and pedagogical research is a historiographical analysis, which makes possible to determine the aim, task, the problem under study elaboration degree and its scientific novelty. The substantiation of the conceptual-terminology apparatus carries an important theoretical and practical significance for modern education, as it helps to understand the boarding schools' role in children's social education system development and improvement. The article is based on the encyclopedic and reference literature analysis, and as a result of analysis are disclosed the concepts essence which make up the residential type institutions system. Boarding-school is a 1-10 grades pupils' hostel at general education school who reside at more than 3 km from the school distance .

Key words: boarding school, specialized boarding schools, special boarding schools.

УДК 913 (477.87) (036)

Шандор Федір Федорович

доктор філософських наук, професор

завідувач кафедри соціології і соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

РЕЛІГІЙНІСТЬ У СВІТІ: СОЦІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТА ПРОГНОЗИ

Як і в інших галузях суспільствознавчих знань, соціологія релігії перебуває в пошуках. Спираючись на загальносоціологічні засади, вона вдосконалює методи й інструментарій досліджень відповідно до змін в релігійних організаціях, свідомості, психології та поведінці віруючих. При цьому збір фактів, їх опис, аналіз і узагальнення, з'ясування закономірностей і тенденцій розвитку релігійності враховують багатоплановість, динамізм, суперечливість, чуттєвість та інші особливості цього явища.

Ключові слова: релігія, релігійність, соціологічний прогноз

Вступ. Представники різних соціологічних напрямів і шкіл по-різному вивчають та висвітлюють сучасний стан і перспективи релігії як духовної основи культури, без якої не може обійтися жодне суспільство. Кількість визначень останньої наближається до 500 [2, с.431]. Існують світські і конфесійні підходи до аналізу релігії. Надзвичайно складна і дискусійна типологія цього явища. Скільки всього існує її різновидів у світі і скільки їх було в давнину, достеменно не знає ніхто. Кажуть про тисячі релігійних видів і форм, які виникали, розквітали і щезали. Можливо, стільки ж, скільки існувало на планеті Земля народів, племен, націй, оскільки кожна людська спільність набувала зримі риси культурного цілого лише тоді, коли в неї з'являлась система вищих цінностей, недоторканих святинь, шанованих ритуалів і традицій. Якщо врахувати родоплемінні культури, залишки яких збереглися досі в ряді регіонів світу, то загальна кількість релігійних спільнот сягне багатьох десятків тисяч. Однак лише християнських деномінацій (проміжна ланка між церквою і сектою) налічується близько 20 тис. [2, с.439].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Еволюція релігії протягом тисячоліть і віків подібна до броунівського руху, а її нинішня палітра нагадує пістряву мозаїку, в якій безліч кольорів та відтінків змінюють своє місце, яскравість і сприйняття навколишнім середовищем. Кожна наука вивчає релігію під своїм кутом зору. Для суспільствознавства на першому плані вона як соціальний інститут. Вже з перших європейських соціологів XIX–XX століть (О.Конт, Г.Спенсер, Е.Дюркгейм, Г.Зіммель, М.Вебер, Ф.Тьонніс) релігійні питання посіли чільне місце в їхніх дослідженнях проблем методології соціального пізнання, розвитку суспільства, соціальних структур та ін. Серед тих першопрохідців, які мріяли про нову релігію, наукове розуміння і гуманне оновлення соціуму, було багато священників (Сен-Сімон, Конт, Анфантен, Базар). Цим шляхом пішло чимало їхніх дітей (Ф.Гіддінгс, У.Томас, Дж.Вінсент, У.Самнер, А.Смолл та ін.).

Наукові передумови соціології релігії склалися в епоху Просвітництва. Тоді Гоббс, Юм і Локк обґрунтували існування тісного зв'язку релігії і суспільства, держави і церкви. Соціально-філософську критику феодальних інститутів, в т.ч. церкви, дали Гельвецій, Гольбах і Дідро. З позицій раціонального розуму досліджував релігію Кант. Принцип історизму в її аналізі утвердив Гегель. Зв'язки демократії, віротерпимості і свободи совісті ґрунтовно розкрили Токвіль, Франклін, Джефферсон. Уявлення про релігію збагатили відкриття і дослідження з археології, етнографії, соціальної антропології, мовознавства (Мюллер, Баховен, Тайлор, Фрезер). На цій основі в XIX ст. відбулося відділення наукового вивчення ре-

лігії від теології. Саме тоді виник інтерес вчених до «позитивної» соціології (Ф.Куланж) і «позитивної» релігії (О.Конт).

У XX ст., одночасно з поширенням марксизму, робились спроби створення «християнської соціології» (уперше цей термін запропонував американський автор Й. Стакенберг у 1880 р.). Вона нині має кілька значень. Передусім це певний (християнський) погляд на розглядувані явища і проблеми. Мова йде про ціннісний підхід, зумовлений релігійно-культовою оцінкою триваючих процесів і подій, чужою об'єктивізму і незацікавленості. У цьому плані існують, зокрема, католицька, православна, протестантська соціології релігії. Іншими словами, маємо свого роду «галузевий» зріз цієї системи знань, спеціалізація якого – переважно внутріконфесійні питання (відмінності в тлумаченні прав і свобод особи, інших категорій, а також соціологічних проблем відповідних церков). Це оціночно нейтральний, начебто, об'єктивний підхід до вивчення релігійних питань, хоча не завжди вільний від суб'єктивізму дослідників (через їхню світоглядну культуру, політичні орієнтації, корпоративні інтереси тощо).

Метою статті є висвітлення проблем соціології релігії.

Виклад основного матеріалу. Як і в інших галузях суспільствознавчих знань, соціологія релігії перебуває в пошуках. Спираючись на загальносоціологічні засади, вона вдосконалює методи й інструментарій досліджень відповідно до змін в релігійних організаціях, свідомості, психології та поведінці віруючих. При цьому збір фактів, їх опис, аналіз і узагальнення, з'ясування закономірностей і тенденцій розвитку релігійності враховують багатоплановість, динамізм, суперечливість, чуттєвість та інші особливості цього явища. Автори, безпосередньо причетні як до фундаментальних досліджень, так і до становлення й утвердження соціології релігії в Україні на рубежі XX–XXI століть, перебуваючи на діалектико-матеріалістичних, демократичних позиціях, прагнуть без ідеологічних стереотипів, політичних штампів і світоглядних упереджень осмислювати становище і еволюцію релігії в сучасній Україні, враховуючи її багатогранну структуру і соціальну роль, функціонування на різних рівнях, в стабільному й кризовому суспільствах, в Європі і глобалізованому світі. При цьому керуємось органічним взаємозв'язком матеріального і духовного, ідеального й реального, раціонального і психологічного, змісту і форми, причин і наслідків, модернізму й традиційності, іншими загальнонауковими закономірностями.

Як зазначалось, у науці існує близько 500 визначень релігії – від дуже простих (як віра в Бога, обряд жертвоприношення злим духам) до надто складних (філософських, теологічних, містичних і т. ін.), які важко підтвердити. В загальних рисах нині це бага-

топланове, специфічне духовне утворення (догмати, погляди, переконання, емоції, дії, установки тощо), яке виражає віру людини в існування надприродного Начала, виступає засобом спілкування з Ним, входження у Його світ. Форм такої віри, вважають релігієзнавці, – тисячі, а спілкування – значно більше. Бо для кожного віруючого воно індивідуальне, неповторне. Отож не дивує і широка диференціація віруючих за належністю до різних релігій. Вагається, що нині у світі з 7,5 млрд. чоловік населення. Близько 2,5 млрд. належать до християнства, 360 млн. – до буддизму, 1,3 млрд. – до ісламу, 1,6 млрд. – до етнонаціональних релігій. Існують також родоплемінні, нетрадиційні релігії, новітні культури. Значна частина людей є агностиками, вільнодумцями, атеїстами, а також індіферентними до релігії.

Дослідники відзначають загальне зростання цивілізаційної самосвідомості. Воно відбувається локально, глобально, своєрідно. Могутній Захід, наприклад, проймається «поверненням до своїх коренів», в Японії спостерігається «азіанізація», на Близькому Сході домінує «реісламізація», в Росії активізуються дебати між західництвом і русофільством. Зусилля США та їх сателітів на утвердження демократичних цінностей та лібералізму в якості універсальних зустрічають зворотню реакцію інших цивілізацій. С.Хантингтон виділяє, зокрема, спільний антизахідний союз конфуціанських й ісламських країн, потенціал і вплив якого важко сповна уявити і усвідомити його можливі наслідки.

Як відомо, для зміцнення свого контролю над планетою, міжнародна олігархія прагне створення підвладної їй нової світової релігії. Остання мислиться як симбіоз реформованих у потрібному їй політичному ключі нинішніх найвпливовіших релігій, які повинні відкинути свої канони, прийняти цінності ліберальної демократії, включно з «правом» створення та радикального космополітизму. Цей процес навряд чи відбуватиметься на основі якоїсь однієї світової релігії. Адже до християнства, наприклад, відносяться лише 33% загальної кількості віруючих. Значить, для решти – абсолютної більшості релігій – щось відмінне від нього. Таку місію неспроможні виконувати буддизм чи іслам.

Спроби творення універсальної світової релігії, безсумнівно, зустрінуть супротив традиційних вірувань, здійснюватимуться у принципово відмінних соціально-політичних, інформаційно-технічних, інтелектуальних умовах. Небачений розвиток науки, інформаційних технологій (Інтернету, більш новітніх видів зв'язку) спричинить радикальні зміни в засобах і методах діяльності церков. Вони ставатимуть сво-

єрідними комунікаційно-культурницькими співтовариствами, з допомогою яких люди задовольнятимуть різнобічні (духовні, матеріальні, соціальні) потреби та інтереси. У цьому незворотному процесі слабшати-ме значення сакрального начала, посередницька місія церков, з'являтимуться більш адекватні часові форми стосунків Людини з навколишнім соціальним та природним середовищем і пошуки нових цивілізацій. Одночасно довго зберігатиметься необхідність релігії для того, аби долати приголомшуюче, паралізуюче (за Б.Малиновським) передчуття смерті, нещастя, випадковості і невизначеності особистої долі. Підтверджуватимуться по-новому передбачення П.Тілліха, який вважав релігію пошуком відповідей на вищі життєві запитання про час, простір, причину і матерію. Організовані, статуїзовані види духовної діяльності все більше виходитимуть за межі культових споруд до внутрішнього осмислення, переживання і поведінки особи, страждаючої від самотності. Орієнтацію на надприродне доповнюватиме колективний та індивідуальний досвід сприймання священного і людського, міфічного і реального, потойбічного і земного, таємничого і пізаного. Релігія все більше втрачатиме функцію «умилостивлення і умиротворення сил», що стоять вище людини і які, мовляв, спрямовують та контролюють хід природних явищ і людського життя. Тобто слабшати-ме практичний вплив віри в існування вищих сил і прагнення задобрити й догодити їм.

Висновки. На сьогодні важко, просто неможливо конкретно уявити, наскільки складним і важким, інколи болісними і дивними будуть майбутні спроби віднайти відповіді на розчарування і гіркоту, трагедії і парадокси фізично короткочасного та духовно вічного людського буття. Адже йдеться про безперервний процес. У ньому будуть піднесення і спади, свої етапи і стадії, суперечності, пошуки. Об'єктивно зростатиме значення соціології: сьогодні і в найближчі десятиліття потрібні ґрунтовні аналізи, адекватні оцінки, оптимальні прогнози цілого ряду існуючих і виникаючих проблем. До них відносимо насамперед дослідження структури духовних потреб, ціннісних орієнтацій основних соціальних груп, перспектив демографічного розвитку, глибоких мотивів і тенденцій еволюції релігійності в Україні, співвідношення сакрального і мирського в буденній свідомості, взаємодії конфесійного і етнонаціонального чинників у духовному житті, сучасних шляхів формування гуманістичного світогляду молоді, творення правової соціальної держави, становлення громадянського суспільства, відродження вітчизняної школи та інші проблеми, вкрай важливі для ефективної політики і управлінської діяльності.

Список використаної літератури

1. Геополітичні орієнтації населення і безпека України: За даними соціологів. За ред. М.О.Шульги – К., 2009.
2. Добренков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: В 15 т., Т. 11: Культура и религия – М., 2007.
3. Ерышев А. А., Лукашевич Н.П. Социология религии. – К.: МАУП, 1999.
4. Краткий социологический словарь / Под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М.: Политиздат, 1983.
5. Маркович Д. Общая социология: Пер. с серб.-хорв. – Ростова-н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1993.
6. Парашевін М. Релігія та релігійність в Україні – К., 2009.
7. Релігієзнавчий словник / За ред. А. Колодного і Б. Лобовика. – К.: Четверта хвиля, 1996.
8. Рязанова Л.С. Релігійне відродження в Україні. Соціокультурний контекст – К.: 2004.
9. Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н., Полонская И.Н. Религиоведение: социология и психология религии. – Ростова-Н/Д, 1996.
10. Соціологічна енциклопедія / Уклад. В.Городяненко – К.: Академвидав, 2008.
11. Соціологія: Короткий енциклопед. словник / За загред. В.І.Воловича. – К.: УЦДК, 1998.
12. Угринович Д.Н. Философские проблемы критики религии (О специфике религии и ее месте в общественном сознании). – М., 1965.
13. Энциклопедический социологический словарь / Под общ. ред. Г.В.Осипова. – М.: ИСПИ РАН, 1995.
14. Яблоков И.Н. Социология религии. – М.: Мысль, 1979

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Шандор Федор

доктор философских наук, профессор
заведующий кафедрой социологии и социальной работы
ДВНЗ «Ужгородский национальный университет», Ужгород, Украина

РЕЛИГИОЗНОСТЬ В МИРЕ: СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ И ПРОГНОЗЫ

Как и в других отраслях обществоведческих знаний, социология религии находится в поисках. Опираясь на общесоциологические основы, она совершенствует методы и инструментарий исследований в соответствии с изменениями в религиозных организациях, сознания, психологии и поведении верующих. При этом сбор фактов, их описание, анализ и обобщение, выяснение закономерностей и тенденций развития религиозности учитывают многоплановость, динамизм, противоречивость, чувственность и другие особенности этого явления.

Ключевые слова: религия, религиозность, социологический прогноз

Shandor Fedir

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Head of Department of Sociology and Social Work
State Higher Educational Establishment «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

RELIGIOSITY IN THE WORLD: SOCIOLOGICAL MEASUREMENTS AND FORECASTS

As in other branches of social science knowledge, sociology of religion is in search. Based on general sociological principles, it improves the methods and tools of research in accordance with changes in religious organizations, consciousness, psychology and behaviour of believers. At the same time, the collection of facts, their description, analysis and generalization, the clarification of the laws and trends of the development of religiosity take into account the versatility, dynamism, contradiction, sensibility and other features of this phenomenon.

Key words: religion, religiosity, sociological forecast

УДК 37.071.5:159.9

Шмельова Тетяна Всеволодівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання

Навчально-науковий інститут педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна

КУЛЬТУРА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано позиції польських та українських науковців щодо визначення поняття культури, розглянуто взаємозв'язок педагогіки й культури. Зазначено, що педагогіка й освіта є особливими сферами культури, які покликані вивчати й створювати умови для засвоєння людиною змісту культури (знань, цінностей, досвіду діяльності тощо). Наголошено на обумовленості рівня розвитку педагогіки як предметної області пізнання та особливостей освіти специфікою того типу культури, який вони представляють.

Ключові слова: культура, освіта, педагогіка культури, цінності, творчість.

Вступ. Педагогіка, як наука, ніколи не існувала ізольовано від культури. Проте, з огляду на кризу освіти в сучасному світі, педагогіка проголошує необхідність синтезу гуманістичних, демократичних і культурних цінностей освіти, з метою надання полікультурності та різноманітним культурним цінностям пріоритету в освіті.

Незаперечний авторитет у сфері української мистецької освіти О. Рудницька (2005) вважала, що взаємозв'язок освіти й культури є одним із найважливіших чинників у розвитку освіти як соціального інституту. На думку вченої, саме культура "фокусує систему ціннісних уявлень, що становлять основу особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований..." [1, с.46].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти взаємозв'язку педагогіки й культури досліджували вітчизняні та польські науковці, зокрема, І. Ковчина, Л. Гриневич, Н. Ничкало, С. Сисоева, Л. Шевчук, О. Івашко, С. Волошинин (S. Wołoszyn), Ф. Знанецький (F. Znaniecki), Б. Суходольський (B. Suchodolski), Б. Наврочинський (B. Nawroczyński), Г. Квятковський (H. Kwiatkowski) та ін..

Метою статті є дослідження взаємозв'язку педагогіки й культури та порівняння позицій польських та українських науковців щодо місця та значення культури для педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Поняття культура, в "Українському педагогічному словнику" С. Гончаренко (1997) трактується наступним чином: "Культура (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюється в результатах продуктивної діяльності". Науковець пропонує також дефініцію культури у вужчому сенсі, як сферу духовного життя суспільства, яка охоплює систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також "установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Крім того, С. Гончаренко, розуміє під культурою "рівень освіченості, вихованості людей та рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності" [2, с.182].

У польському словнику "Теорії і методології досліджень культури" [3] запропоновано декілька тлумачень дефініції "культура" сучасними польськими науковцями, які ми вважаємо за необхідне розглянути в нашій статті.

Так, на думку Є Новицької (1991) (E. Nowicka),

культура – це комплекс багатьох явищ, чий взаємний зв'язок, обумовленості й впливи можуть бути описані й проаналізовані, але ніколи не можуть бути оцінені. У рамках описового розуміння культури Є Новицька відокремлює два способи: у першому значенні говориться про культуру, як фіксовану рису, що є атрибутом людського життя; у другому, з описових значень, під культурою науковець розуміє сукупність ознак і явищ, характерних для визначеної спільноти [4].

На думку А. Шічинського (2002) (A. Sicińskiego), "...культура є однією з багатьох реальностей, в яких живе людина; можна її визначити як, свого роду, "посередницька сфера" між людиною, як біологічною системою (організмом) і фізичним оточенням цієї системи [5, с.25].

Не вдаючись глибше в сутність культури, як позаіндивідуальної "посередницької сфери", назовемо лише, що вона складається зі знаків, символів, значень, зразків, визнаних цінностей, які орієнтують нас у навколишньому світі (і які ми прочитуємо, виражаємо, а також створюємо спільно, через сферу посередницьку нашої індивідуальної особистості). Визначена культура даного місця і часу, являє певний вибір із загального ресурсу можливості нашої особистості.

Згідно позиції дослідника С.Оссовського (S. Ossowskiego) (2007), культура може бути розділена на дві сфери: перша буде культура звичайна, друга – скорельована культура [6]. Інші вчені, такі як С. Чарновський (S.Czarnowski) і Я. Щепанський (J.Szczepański), виступали проти відділення матеріальної культури від, так званої, духовної культури, включаючи тим самим до сфери культури як конкретні моделі мислення та поведінки, так і пов'язані з ними матеріальні твори [7].

Найбільш повне польське дослідження щодо визначення культури здійснила А. Кłosковська (1980) (A. Kłosowska). На її думку культура може трактуватися як "сукупність цінностей, яким відповідають відношення". Зразки, норми, цінності й переконання, які випливають з них, керують поведінкою людини, ініціюють дії, полегшують прийняття рішень і функціонування у складній соціальній реальності, а "весь світ культури створюється людиною на основі взаємозалежності відносин і цінностей" [8, с.24]. Основними вимірами культури, що визначаються, зазвичай, спільною назвою духовної культури, є філософія, релігія, наука та мистецтво. Вони також є джерелом універсальних цінностей культури.

На думку А.М.Сухецького (2012), сформулювати поняття культури можна посилаючись на її основні та загальноприйняті ознаки, якими оперують практично всі науки, що займаються цим питанням. Ці ознаки можна розділити на дві категорії. Перша – це властивості культури, які входять до більшості ви-

значень. Сюди слід зарахувати зв'язок між культурою та людиною, її соціальний характер, повторюваність та характер учіння культурних явищ. Друга група включає тимчасовий та просторовий вимір культури та її системний і адаптаційний характер [7, с.37-43].

Взаємозв'язок між культурою і людиною виражається, насамперед, у факті, що людина є єдиним творцем культури. Саме людські потреби вдовольняються в процесі її творення. Напрямок взаємодії культури з людиною може бути зворотним. Тобто, можна сказати, що людина та її розвиток певною мірою сформовані культурою.

Суспільна природа культурних явищ обумовлена зв'язком культури з людиною, яка веде суспільний спосіб життя. Культура, хоча і створюється окремими особистостями, які на неї впливають, проте, існує лише завдяки життю спільноти. Тільки завдяки існуванню спільноти можуть здійснюватися дві умови виникнення культури. Це – розповсюдження, яке передбачає передачу елементів даної культури в просторі й часі, а також накопичення і передачу досвіду між поколіннями, необхідного для виробництва культури та передачі її зразків. Хоча конкретні визначення поняття "культура" роблять акцент або на особистість, або на соціальний аспект культури, та практично кожне визначення певною мірою посиляється на колективність як складовий елемент культури [5, с.61].

Культурні явища мають характер учіння. Це означає, що культура не передається внаслідок успадкування біологічних ознак, але це відбувається в процесі навчання. Навчання в культурі може мати дві основні форми. Перша – це процес усвідомленого навчання, друга – процес навчання неусвідомленого. Предметом суспільної передачі культури є, насамперед, знання, інформація про речі й людей, цінності та норми [5].

Викладений вище матеріал свідчить про те, що існує велика кількість визначень поняття культури в гуманітарних науках, і вони значно відрізняються один від одного. Кожна з дефініцій враховує специфічний, вузький погляд на явища, які входять у загальну культуру. Причиною цього може бути те, що культурна сфера є предметом дослідницьких інтересів багатьох різних наукових дисциплін. Було зроблено багато спроб сформулювати єдине універсальне визначення культури, але вони не дали очікуваних результатів. Тому, лише в загальний спосіб, ми намагалися визначити поняття культури. При цьому ми усвідомлюємо явну неспроможність встановити абсолютно новий аспект такого тлумачення. У наші наміри не входить виключення зі сфери культури того, що було внесене іншими вченими. Ми лише намагаємося внести риси конкретності й системності.

Таким чином, культура – це система цінностей, норм, зразків поведінки та сукупність способів і прийомів людської діяльності в її матеріальному і духовному вираженні, характерних для певної соціальної групи, з метою передачі наступним поколінням. Під культурою можна розуміти й середовище, яке створене штучно за допомогою мови, мислення та символічних значень.

Підсумовуючи дослідження поняття культури різними науковцями зазначимо, що багатовікова еволюція сприйняття поняття культура та його наукове значення призвела до того, що ця дефініція стала частиною лексикону різноманітних наук, таких як археологія, культурна антропологія, психологія, педагогіка та соціологія тощо.

В аспекті нашої наукової праці звернемося до культури як об'єкту дослідження педагогіки. Насам-

перед, важливо зазначити, що в сфері педагогічних знань не може бути єдиної теорії, а тому знання постають як безліч конкуруючих теорій і концепцій. Ця особливість обумовлена ціннісним характером педагогічних знань та специфікою взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання і діяльності. Саме тому, ми пропонуємо проаналізувати різні підходи провідних польських та українських учених щодо місця культури в педагогічних науках.

Педагогіка й освіта є особливими сферами культури, що покликані вивчати і створювати умови для засвоєння людиною змісту культури (знань, цінностей, досвіду діяльності тощо). Проте рівень розвитку педагогіки, як предметної області пізнання, та особливості освіти обумовлені специфікою того типа культури, який вони представляють.

На цій характеристиці педагогіки наголошував німецький філософ І.Г.Гердер. Учений розглядав феномен виховання як певне відображення тієї культури, в якій живе об'єкт виховання. Він висловив ідею про обумовленість тих чи інших якостей, особливостей людини, специфічними рисами культури, яку ця людина представляє "...Якщо людина живе серед людей, то вона вже не може відмовитися від культури, – культура надає їй форму або, навпаки, спотворює її, традиція захоплює її і формує її голову, формує члени її тіла. Яка культура, наскільки податливий матеріал, від цього залежить, якою стане людина, який вигляд прийме вона..." [9, с.216].

Проте, взаємозв'язок культури й виховання можна охарактеризувати і з іншого боку, вважає І.Г.Гердер. Виховання – це невід'ємний атрибут культури, найважливіший механізм, що забезпечує її існування та передачу основних форм від покоління до покоління, стверджував учений: "... виховання людського роду – це процес і генетичний, органічний; процес генетичний – завдяки передачі традицій; органічний – завдяки засвоєнню і застосуванню переданого..." [9, с.304].

Видатний польський науковець, російського походження, С.Гессен (1995) стверджував, що "... мета освіти – це мета життя відповідного суспільства ... Метою освіти є культурні цінності, до яких у процесі освіти повинна бути залучена людина" [10, с.36].

"Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію" С.Гессена вважають однією з найкращих книжок ХХ ст. з педагогіки. Автор аналізує в ній багатовіковий досвід світової педагогіки та обґрунтовує перспективні ідеї педагогіки. Окремий розділ учений присвятив дослідженню взаємозв'язку між культурою і освітою. С.Гессен стверджував, що між освітою і культурою є точна співвідносність. "Освіта є ніщо інше, як культура індивіда", а отже, про освіту в "справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура" [10, с.35].

Специфіка тлумачення поняття культури в польській педагогіці проявляється в описуванні трьох значень цього поняття. Від найширшого – розуміння культури як сукупності матеріальних і нематеріальних витворів людини; то, що є продуктом дій людей, наділених специфічними біологічними та суспільними ознаками людського роду; більш вузького значення – як системи набутих, переказаних між поколіннями об'єктивних моделей поведінки, ідей та переконань, які виражені як матеріальними, так і нематеріальними витворами, загальними для певної соціальної спільноти на даному етапі її історичного розвитку, що виробляються людьми в ході співіснування і співробітництва, до розуміння, в так званому вузькому сенсі – як систему тривалих, автентичних духовних цінностей, пов'язаних з місцевістю, наукою, релігією, створеними для себе, а не для реалі-

зації матеріальних потреб [11, с. 79-80].

Українські науковці (І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Рудницька, Г.Філіпчук та ін.) неодноразово проголошували тезу, про необхідність звернення педагогіки до культури, яка володіє високим виховним й освітнім потенціалом, а, отже, є важливим фактором розвитку людини. Особистість не лише є творцем культури, але й водночас її творінням. Вона і "значущий суб'єкт культури, її об'єкт та продукт" [12, с.28].

У педагогіці культура використовується, за визначенням корифея української педагогіки І.Зязюна, як основний фактор наповнення змісту освіти та як "соціальний регулятив, що відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, властивості й якості самої людини як носія і творця культури, а освіта розглядається як цілеспрямований спосіб опанування культури [12, с.31].

На думку О.Рудницької (2005), "культура – це явище соціального буття, що характеризує найрізноманітніші феномени" [13, с.47], а центральною проблемою педагогіки є з'ясування місця культури в створенні різноманітних зв'язків особистості з навколишнім світом. Поняття культура охоплює не лише те, що "існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, в її фізичному і духовному стані", таким чином, особистість через культуру розвиває себе, відкриває і перетворює світ і себе, реалізує духовний потенціал і наближується до світових досягнень людства" [13, с.47].

Водночас, О.Рудницька (2005), вкладає в поняття культури не тільки сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історичний рівень розвитку та втілюються у результатах продуктивної діяльності людини, в тому числі, у галузі освіти й мистецької творчості, але й рівень освіченості окремої людини, її "ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість та інші, а також якісний рівень оволодіння видами діяльності" [13, с.46-47].

За кредо сучасної педагогіки можна вважати слова академіка І.Зязюна (2006), що освіта – це процес залучення особистості до культури, а становлення і розвиток освіти розглядати як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого" [14, с.27].

Досліджуючи коріння існуючої сьогодні суперечності між освітою і культурою, І.Зязюн вбачав їх у інертному трактуванні в педагогіці діяльності людини з точки зору природничо-наукових уявлень, у той час, як "нові соціокультурні обставини висувають уже нові вимоги, прописуючи здійснення виховання і освіти в просторі культури гуманітарними методами і засобами, визначаючи такі перспективні вектори розвитку, як інтеграція і діалог, особистісно-орієнтований і цілісно-смісловий підходи повернення до духовних основ буття і культуро творчої діяльності" [14, с.29].

Розглядаючи освіту як складний соціокультурний феномен, І.Зязюн наголошував на необхідності звернення педагогіки до джерел освіти, під якими розумів, насамперед, культуру, а освіта – як культуровідповідна система, культуровідповідне середовище, культуротранслюючий процес – відображає властивості культури: єдність у багатогранності, цілісність та універсальність.

Надзвичайно важливі висновки І.Зязюна щодо місця культури в педагогіці. *"Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалося педагогікою, не включалося в її науковий об'єкт. Відсутня педагогічна інтерпретація культури..."* [14, с.29].

Не можемо не погодитися з думкою Н. Ничкало

(2006), що в умовах стрімкого інформаційного розвитку суспільства постає проблема "дефіциту культури в освіті" [12, с.8].

Таким чином, сучасна парадигма освіти вимагає принципових змін, які б передбачали формування не особистості певного типу, а людини в багатовимірних характеристиках її існування в духовному полі національної і світової культури.

Польський професор І.Е.Новакowska-Кемпна (2012) (I.E.Nowakowska-Kempna) підкреслює важливість у вихованні та освіті кожної людини загальнолюдських цінностей культури [15].

У педагогіці потрібно дослідити особливу роль цінностей, які з'являються в культурі у всіх її вимірах та аспектах та стають невід'ємною частиною цього феномену людського життя. Події, явища, ідеї, концепції, об'єкти, що викликають інтерес людини та піддані оцінці, стають цінностями. Вони зорієнтовані на відношення і диспозиції (внутрішні відношення до вчинення), які ініціюють дію. У зв'язку з цим, культурою іноді називають сукупність цінностей, яким відповідають відношення. Зразки, норми, цінності та переконання, що впливають з них, контролюють людську поведінку, ініціюють дію, полегшують прийняття рішення та функціонування в складній соціальній реальності, а весь світ культури створений людиною за принципом взаємозалежності відносин і цінностей [15].

Процес формування культури в людині починається в дитинстві, в дошкільному віці, задовго до шкільної освіти й триває протягом усього життя. Професор Я.Гайда (2006) (J.Gajda) пише: "Ця культура, про яку людина дізнається або приймає в своєму дитинстві, має вирішальний вплив на формування її особистості. Кожна людина також є творцем культури, хоча і в різних сферах і ступенях" [16, с.13].

Важливими компонентами цього процесу є моральне виховання (етика) та естетичне виховання, важливе на кожному рівні освіти. Елементом культури також можуть бути установи, наприклад, дитячий садок, школа, культурні центри, громадські зібрання тощо. Освіта через культуру та культурна освіта, таким чином, слугує вихованню особистості на культурних цінностях, з метою залучення її до активної участі в культурі, особливо в трьох аспектах: набуття знань про світ (інших людей і самих себе), досягнення моральної чуттєвості та творчого ставлення (уяви та почуттів). Людина створює культуру, але й культура створює людину, тому освіта та культура потрібні одночасно. Таким чином, людина відрізняє себе від інших істот і стає людиною.

Індивідуальні цінності, які мають важливе значення у вихованні й освіті, мають універсальний, загальнолюдський вимір і поділяються людьми різних культур, релігій і цивілізацій. Вони повинні стати об'єктом рефлексії в навчальному процесі, в теорії та практиці виховання, оскільки вони надають сенс людському життю, мотивують до дії, дозволяють людині функціонувати як особистість.

Педагогічна рефлексія над світом культурних цінностей повинна висвітлювати їх з різних сторін, охоплювати різні аспекти й виміри, виявляти їх у всьому багатстві та різноманітності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** педагогіку в цілому й систему освіти зокрема можна розглядати як інструмент утвердження культури, а з іншого боку, реалізація будь-яких освітніх нововведень безпосередньо залежить від ступеня їх відповідності особливостям культури конкретної країни. Від того, в якій мірі освітні інновації "вкладаються" в логіку національно-культурних особливостей системи освіти, безпосередньо залежить їх життєздатність.

Список використаної літератури

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. К.: Вид-во «Либідь». 1997. – 366 с.
3. Słownik Teorii i Metodologii Badań Kultury / [Електронний ресурс]. – URL: <http://ozkultura.pl/wpis/1167/6> (дата звернення: 30.09.2017).
4. Nowicka Ewa. Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1991. ss.58-66.
5. Siciński Andrzej. Styl życia, kultura, wybór. – Warszawa: Wyd. IFiS PAN, 2002. ss. 25, 26, 29.
6. Kłosowska A. Socjologia kultury. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 26.
7. Filipiak M. Wprowadzenie do socjologii kultury. Lublin, 2009, ss. 12, 37-43.
8. Kłosowska A. Kultura, w: Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze, red. A. Kłosowska, Wrocław, 1991, s. 24.
9. Гердер И.Г. Идеи философии истории человечества. – М.: Наука, 1977. – 304 с.
10. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
11. Petrykowski Piotr Paweł. Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii TWP, 2005 . s.199.
12. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
13. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
14. Зязюн І. Естетичні засади розвитку особистості / Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
15. Pedagogika. Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii. Redakcja naukowa Iwona Nowakowska-Kempna / Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM Kraków 2012 [Електронний ресурс]. – URL: https://wydawnictwوام.pl/sites/wam/files/65515_skrót_0.pdf (дата звернення: 27.08.2017).
16. Gajda J. Człowiek w świecie kultury – kultura w życiu człowieka. Wprowadzenie, w: Kultura współczesna a wychowanie człowieka, red. D. Kulinowski, Lublin 2006. S.13.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 12.10.2017 р.

Шмелева Татьяна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры художественных дисциплин и методик обучения

Учебно-научный институт педагогики

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, г.Житомир, Украина

КУЛЬТУРА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛЬСКОЙ И УКРАИНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье проанализированы позиции польских и украинских ученых в определении понятия культура, рассмотрена взаимосвязь педагогики и культуры. Отмечено, что педагогика и образование являются особыми сферами культуры, которые призваны изучать и создавать условия для усвоения человеком содержания культуры (знаний, ценностей, опыта деятельности и т.п.). Отмечено обусловленность уровня развития педагогики как предметной области познания и особенностей образования спецификой того типа культуры, который они представляют.

Ключевые слова: культура, образование, педагогика культуры, ценности, творчество.

Shmeleva Tatyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Artistic Disciplines and Methods of Teaching

Educational and Scientific Institute of Pedagogy

Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr, Ukraine

CULTURE AS THE INVESTIGATION OBJECT OF POLISH AND UKRAINIAN PEDAGOGICS

Interconnection of pedagogics and culture is considered in the article, the comparison of positions of Polish and Ukrainian scientists is conducted in relation to the defining the concept of culture. As for the interconnection of pedagogics and culture, it is necessary to mention that pedagogics as a science never existed in isolation from culture. However, taking into account the crisis of education in the modern world, pedagogics proclaims the necessity of the synthesis of humanistic, democratic and cultural values of education with the purpose of granting priority to multiculturalness and various cultural values in education. Pedagogics and education are special spheres of culture called to study and create conditions for people to master the substance of culture (knowledge, values, activity experience etc.). However, the level of the development of pedagogics as a subject domain of cognition and the special features of education are conditioned by the specifics of that type of culture which they present.

Key words: culture, education, pedagogics of culture, values, creativity.

УДК 378.147

Шостачук Андрій Миколайович

кандидат технічних наук, доцент

доцент кафедри прикладної механіки і комп'ютерно-інтегрованих технологій
Житомирський державний технологічний університет, м.Житомир, Україна

ГЕОМЕТРИЧНІ МОДЕЛІ КІНЕМАТИЧНИХ ПАР В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСЦИПЛІНІ «ТЕОРІЯ МЕХАНІЗМІВ І МАШИН»

У статті обґрунтовано важливість детального вивчення класифікації кінематичних пар, як одного з основних об'єктів дослідження в теорії механізмів і машин. Запропоновано порядок розгляду кінематичних пар, який сприяє найбільш швидкому засвоєнню класифікації студентами. Класи кінематичних пар з кількістю в'язей (або дозволених рухів) відмінною від одиниці, доцільно пояснювати за допомогою методу оберненого руху. Запропоновано використовувати 3-D моделі з наведенням прикладів використання даних кінематичних пар в робочих машинах.

Ключові слова: геометрична модель, кінематична пара, кінематичні в'язі, механізм, робот

Вступ. Вивчення курсу «Теорія механізмів і машин» починають з розгляду нових для студентів об'єктів дослідження та їх класифікацій. До таких об'єктів відносять деталі, ланки, кінематичні пари, кінематичні ланцюги, структурні групи (групи Асура), механізми. Доволі простими для розуміння є поняття деталі та ланки, але велика кількість класів кінематичних пар, їх можлива взаємозаміна в механізмах, збіг кількох кінематичних пар в одному геометричному центрі, вплив класу кінематичної пари на: форму та площу контакту двох ланок тощо значно утруднюють використання інформації про кінематичні пари при структурному аналізі, силовому розрахунку тощо. Тому актуальним в теорії механізмів і машин при вивченні кінематичних пар та їх класифікації є застосування таких геометричних моделей, які б дозволили розглядати кінематичні пари одночасно з позначенням накладених зв'язків та можливих відносних рухів, різноманітним конструктивним виконанням однієї і тієї ж кінематичної пари тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день практично в усіх підручниках з теорії механізмів і машин прийнята класифікація кінематичних пар за І.І. Артоблевським [1, с.21-22], відповідно до якої клас кінематичної пари дорівнює кількості зв'язків, накладених на взаємний рух ланок при утворенні ними кінематичної пари. Також наводиться класифікація за В.В. Добровольським, в рамках якої клас кінематичної пари дорівнює, навпаки, числу ступенів вільності кінематичної пари [1, с.22]. Але в формулах П.Л. Чебишева та Сомова-Малишева для розрахунку ступеню вільності кінематичного ланцюга використовується зазвичай класифікація І.І. Артоблевського. Очевидно, обидві класифікації є рівноцінними, особливо, враховуючи, що при розгляді студентами кінематичних пар з малою кількістю відносних рухів ланок зручно вказувати саме ці рухи, а для кінематичних пар з більшою кількістю відносних рухів зручно зазначати, навпаки, накладені зв'язки.

Наступною особливістю розгляду кінематичних пар в сучасних підручниках є застосування їх плоских умовних зображень, що було загалом цілком виправданим в попередні десятиліття. В першу чергу, це монографії авторів Я.Т.Кіницького [1, с.23-24], В.В.Бурлака, С.І.Кучеренко, Д.І.Мазоренко, Л.М.Тищенко. [2, с.15], О.П.Заховайка [3, с.12-14], М.З.Коловського, А.Н. Евграфова, Ю.А.Семенова, А.В.Слоуща [4, с.8-10], І.І.Артоблевського [5, с.].

Незважаючи на те, що більшість механізмів, які використовуються в сучасних машинах є плоскими, невпинно збільшується доля і значення просторових механізмів, які застосовуються, в першу чергу,

в роботах і маніпуляторах. В підручниках та монографіях, присвячених роботам [6] зазвичай використовуються плоскі малюнки для розгляду проблем кінематики та динаміки, що значно ускладнює розуміння просторової картини. Це, в першу чергу, аналіз геометричних і кінематичних характеристик роботів, проектування роботів тощо. Таким чином, на сьогодні практично відсутні підручники та навчальні посібники, де при вивченні кінематичних пар розглядалися 3-D моделі із зазначенням механізмів та машин, де дані кінематичні пари застосовуються (автомобілебудування, авіакосмічна промисловість, зварювання, складальне виробництво, технологічні лінії в легкій та харчовій промисловості тощо).

Дороніним Ф.А. [7, с.7-8, 12] при розгляді кінематики плоского маніпулятора паралельної структури з трьома ступенями вільності як схема самого маніпулятора, так і зображення кінематичних характеристик представлені на плоских рисунках в системі координат (х-у), що суттєво утруднюють сприймання. Востріков В.Н., Романцев А.А. в роботі [8, с.34-36] розглядають синтез просторових чотириланкових шарнірних механізмів, який включає, зокрема, процес заміни кінематичної пари сферичної з пальцем на сферичну, обертальну на сферичну з пальцем, також за допомогою плоских рисунків. На них обертальні пари, осі яких знаходяться в площині малюнка, нахилені одна до одної під деяким кутом, тому траєкторії ланок-втулок, перпендикулярні до площини малюнка, не є паралельними між собою, приєднання ж далі сферичних пар з трьома ступенями вільності кожна ускладнює можливість просторового представлення як траєкторій так і напрямків швидкостей та прискорень.

В роботах А.Ф.Крайнева [9, с.195, 196], С.М.Кожевникова, Я.І.Єсипенка, та Я.М.Раскіна [10, с.129-131] велика кількість конструкцій просторових механізмів також представлена на плоских малюнках, що значно утруднює розуміння описання їх роботи.

Метою даної статті є обґрунтування використання геометричних моделей при вивченні студентами інженерних спеціальностей кінематичних пар та їх класифікацій в навчальній дисципліні «Теорія механізмів і машин».

Викладення основного матеріалу дослідження. Кінематичні пари та їх класифікації, як було зазначено вище, є новими об'єктами розгляду для студентів інженерних спеціальностей в курсі «Теорія механізмів і машин». Тому необхідно забезпечити розуміння студентами цієї інформації для можливості розгляду далі таких тем, як ступінь вільності механізму (формули Чебишева та Сомова-Малишева), заміна вищих кінематичних пар нижчими, розрахунок реакцій в кінематичних парах в ході силового розрахунку ме-

ханізмів тощо. Основними особливостями, на які необхідно звернути увагу при розгляді кінематичних пар, є теоретичний контакт (точка, лінія або поверхня), дозволені відносні рухи ланок, які утворюють кінематичну пару та застосування даних кінематичних пар в механізмах та машинах (технологічних, транспортних, вимірювальних і т. ін.).

Деякі з кінематичних пар рідко використовуються в сучасних механізмах, але, на наш погляд, необхідно розглядати всі можливі кінематичні пари, які відносяться до кожного класу не тільки тому, що в деяких механізмах така пара може, хоч і зрідка, мати місце, але і для того, щоб у студента сформувалася повна система кінематичних пар в сучасних механізмах з їх дозволеними відносними рухами, накладеними зв'язками, контактними поверхнями.

Наприклад, така кінематична пара I класу, як «площина-сфера» (рис.1,а), не є характерною для сучасних механізмів, але вона є легкою для розуміння студентами при вивченні класифікації кінематичних пар, оскільки тут достатньо вказати тільки один заборонений рух – поступальний вздовж вертикальної осі, перпендикулярної площині (рис.1, а). Інші 5 дозволених рухів – вздовж взаємно перпендикулярних осей, які лежать в площині та обертальні рухи навколо трьох осей декартового простору. Обертальна та поступальна пари, обидві V класу, навпаки, є одними з найпоширеніших в сучасних механізмах, вони також є нескладними для розуміння, оскільки в цих кінематичних парах має місце тільки один дозволений рух – відповідно обертальний та поступальний однієї ланки відносно іншої (рис.1,б,в).

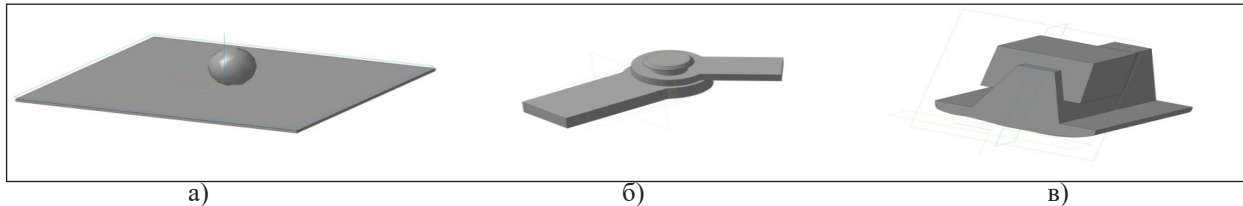


Рис.1. Кінематичні пари I класу з одним накладеним зв'язком (а – «сфера-площина») та V класу з одним дозволеним рухом (б – обертальна та в – поступальна)

Кінематичні пари «площина-циліндр» (II клас), «площина-призма» (III клас) та циліндрична пара (або пара вал-втулка, IV клас) є теж тими кінематичними парами, які рідко зустрічаються в сучасних механізмах, в той же час пояснення студентами цієї інформації вимагає додаткових пояснень (рис.2),

оскільки для визначення класу даної кінематичної пари необхідно з'ясувати можливі поступальні та обертальні рухи відносно трьох декартових осей, пов'язаних зі нерухомою площиною (рис.2,а,б) або з валом (втулкою, рис.2,в).

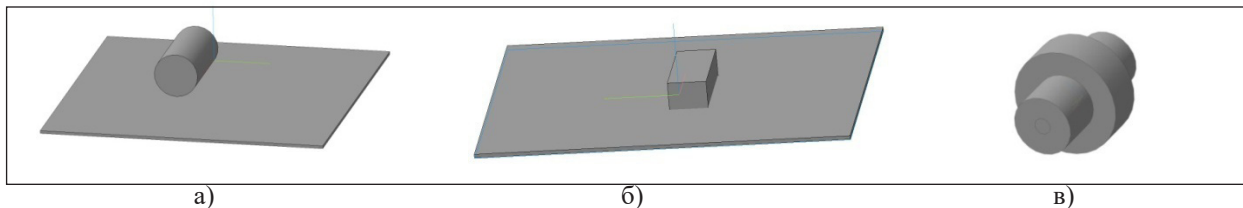


Рис.2. Кінематичні II – IV класів: а – «площина-циліндр», б – «площина-призма», в – циліндрична («вал-втулка»)

Більш характерними для механізмів є сферична кінематична пара: (III клас), кінематичні пари IV класу (сферична з пальцем, зубчасте зачеплення, циліндрична, кулачок-штовхач).

Ці кінематичні пари часто викликають певні труднощі у студентів, оскільки для того, щоб визначити клас такої кінематичної пари, треба подумки уявити та порахувати можливі рухи (або зв'язки) однієї ланки відносно іншої. Алгоритм таких дій доцільно, на наш погляд представляти поетапно, щоб забез-

печити розуміння, а не механічне запам'ятовування відповідності кінематичної пари певному класу. Для прикладу розглянемо дві кінематичні пари IV класу – «кулачок-штовхач» та зубчасте зачеплення. В кінематичній парі «кулачок-штовхач» кулачок здійснює відносно стояка обертальний рух з деякою кутовою швидкістю ω_1 , а штовхач рухається поступально вздовж вертикальних напрямних, переміщуючись на величину s (рис.3).

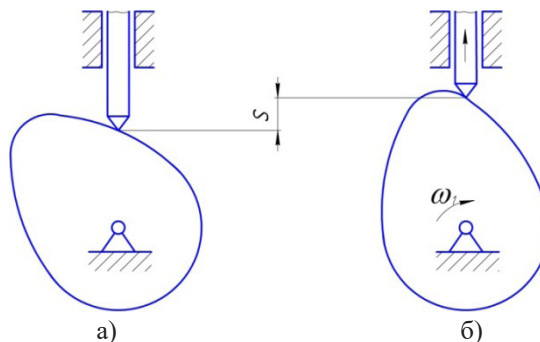


Рис.3. Переміщення ланок кінематичної пари «кулачок-штовхач» відносно нерухомих напрямних

Для того, щоб визначити клас даної кінематичної пари, використаємо метод оберненого руху. Необхід-

но встановити кількість зв'язків, які накладено вищою кінематичною парою на рух штовхача відносно

кулачка (або навпаки, кулачка відносно штовхача). Оскільки кількість зв'язків між ланками плоскої пари є більшою за 3, в даному випадку зручно виявити не кількість зв'язків, а кількість відносних рухів однієї ланки відносно іншої, тим більше, що робота кулачкового механізму є зрозумілою з плоского малюнка. Надамо обертального руху кулачку і штовхачу з кутовою швидкістю $-\omega_1$, при цьому відносний рух ланок не зміниться. Тим самим зафіксуємо одну з ланок, а саме, кулачок і розглянемо, які рухи здійснює штовхач для того, щоб отримати нове положення, по-

казане на рис. 3,б. Спочатку перемістимо штовхач з початкового положення (рис.4,а) на деяку величину вздовж напрямних (рис.4,б), після чого повернемо напрямні при нерухомому відносно них штовхачі на деякий кут до контакту кулачка і штовхача (рис.4,в). При цьому відносні положення кулачка і штовхача на рис. 3,б та 4,в співпадають. На рис.4,г показано поворот кінематичної пари «кулачок-штовхач» разом з напрямними на деякий кут для візуального співставлення з рис. 3,б.

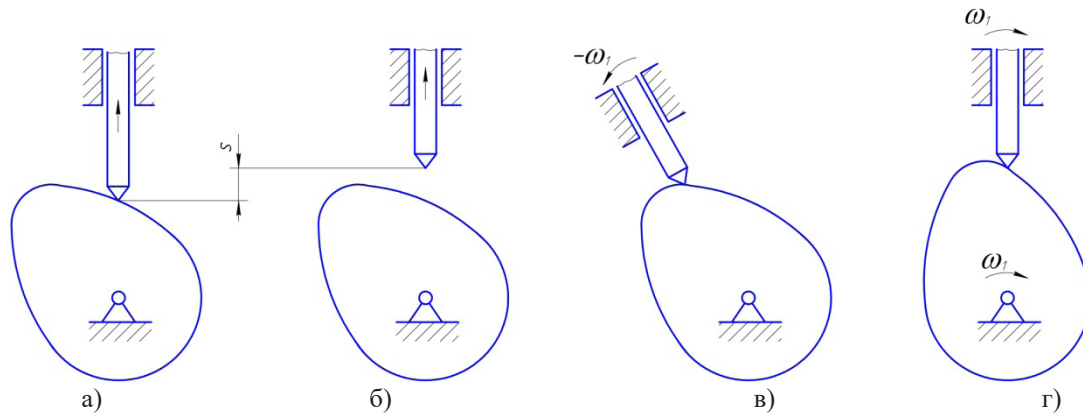


Рис.4. Застосування методу оберненого руху для визначення класу кінематичної пари «кулачок-штовхач»

Таким чином, штовхач здійснює два рухи відносно кулачка – поступальний вздовж напрямних та обертальний рух самих напрямних навколо центра обертання кулачка. Кількість накладених при утворенні даної кінематичної пари зв'язків буде дорівнювати: $S=6-2=4$, значить, кінематична пара «кулачок-штовхач» є парю IV класу. Аналогічний алгоритм використаємо при визначенні класу кінематичної пари «зубчасте зачеплення». Розглянемо зубчасту пару, коли два колеса, які входять в зачеплення, обертаються навколо нерухомих осей з кутовими швидкостями ω_1 , та ω_2 . Для того, щоб визначити клас кінематичної пари «зубчасте зачеплення», надамо зубчастим колесам обертального руху з кутовою швидкістю $-\omega_1$, тоді одне з коліс, яке оберталося з кутовою швидкістю ω_1 , стане нерухомих (оскільки $\omega_1 - \omega_1 = 0$), а вісь другого колеса почне додатково обертатися навколо осі нерухомого колеса з кутовою швидкістю $-\omega_1$, тобто рухоме колесо буде здійснювати відносно нерухомого два рухи: обертальний навколо власної рухомої осі з кутовою швидкістю $-\omega_2$ та обертальний навколо осі нерухомого колеса з кутовою швидкістю $-\omega_1$. Таким чином, кількість накладених зв'язків також дорівнює 4, тобто зубчасте зачеплення є кінематичною парю IV класу.

Також студенти повинні розуміти неможливість застосування структурної формули кінематичного ланцюга загального виду (формули Сомова-Малишева) для визначення ступеню рухомості плоских ланцюгів, хоча плоскі ланцюги і є підмножиною всієї множини кінематичних ланцюгів. Розглянемо, наприклад, чотириланковий плоский кінематичний ланцюг, де всі кінематичні пари є обертальними. Ступінь рухомості такого механізму за формулою Чебишева для плоских механізмів буде визначатись:

$$W = 3n - 2p_5 - p_4 = 3 \cdot 3 - 2 \cdot 4 - 0 = 1$$

що відповідає даному механізму.

Ступінь рухомості цього ж механізму за формулою загального виду:

$$W = 6n - 5p_5 - 4p_4 = 6 \cdot 3 - 5 \cdot 4 - 0 = -2$$

Значення -2 суперечить досвіду, це можна пояснити наступним. Розглянемо визначення ступеню рухомості W механізму I-го класу за формулою Сомова-Малишева. Маємо: $W = 6 \cdot 1 - 5 \cdot 1 = 1$, що відповідає дійсності. Але для структурної групи II класу: $W = 6 \cdot 2 - 5 \cdot 3 = -3$. Тобто формально структурна група II класу відповідно до формули Сомова-Малишева є нерухомою, що не відповідає дійсності для площини, тут необхідно застосовувати формулу Чебишева для плоских механізмів, яка дає справедливий результат: $W = 3 \cdot 2 - 2 \cdot 3 = 0$. Таким чином, суперечливий результат в структурній формулі, де враховуються кінематичні пари, доцільно пояснювати, аналізуючи процес приєднання до механізму I класу структурних груп (груп Ассур).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки.

1. Розглянуто складнощі, які виникають у студентів при вивченні класифікації кінематичних пар. Запропоновано в першу чергу знайомити студентів з кінематичними парами, які мають мінімальну кількість в'язей або дозволених відносних рухів (кінематичні пари I та V класів).
2. Для розгляду кінематичних пар I та V класів запропоновано використовувати тримірні моделі із зазначенням їх різноманітних конструктивних виконань та використання в робочих машинах (металорізальні верстати, автомобілі тощо).
3. При розгляді кінематичних пар II – IV класів запропоновано використовувати методу оберненого руху, при якому одна з ланок уявно зупиняється і розглядається рух іншої ланки відносно уявно зупиненої.
4. Показана неможливість використання структурної формули механізму загального виду (формули Сомова-Малишева) при проведенні структурного аналізу плоских механізмів.

Список використаної літератури

1. Кіницький Я.Т. Теорія механізмів і машин. – К.: Наукова думка. – 2002. – 661 с.
2. Основи теорії механізмів і машин: [курс лекцій. підручник] / В.В.Бурлака, С.І.Кучеренко, Д.І.Мазоренко, Л.М.Тищенко. – Харків, 2009. – 340 с.
3. Заховайко О.П. Теорія механізмів і машин. Курс лекцій для студентів спеціальності «Динаміка і міцність машин» / Олександр Панасович Заховайко – К: НТУУ «КПІ», 2010. – 242 с.
4. Теория механизмов и машин: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / [М.З.Коловский, А.Н.Евграфов, Ю.А.Семенов, А.В.Слоущ]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 560 с.
5. Артоблевский И.И. Теория механизмов и машин. – М.: Наука, 1975. – 640 с.
6. Справочник по промышленной роботехнике: В 2 кн. Кн.2: Пер. с англ./Под ред. Ш. Нофа. – М.: Машиностроение, 1990. – 480 с.
7. Доронин Ф.А. Кинематика плоского манипулятора параллельной структуры с тремя степенями свободы в среде Mathcad. Теория механизмов и машин. Кинематика механизмов. Том 14 2016 №1(29), С. 6-20
8. Востриков В.Н., Романцев А.А. Структурно-параметрический синтез пространственных четырехзвенных шарнирных механизмов. Теория механизмов и машин. Структура механизмов. Том 13, 2015 №2(26). С.33-42
9. Крайнев А.Ф. Словарь-справочник по механизмам. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Машиностроение, 1970. – 560 с.
10. Кожевников С.Н., Есипенко Я.И., Раскин Я.М. Механизмы. Справочник. Изд. 4-е, перераб. и доп. Под ред. С.Н.Кожевникова. М., «Машиностроение», 1976. – 784 с.

Стаття надійшла до редакції 06.10.2017 р.

Стаття прийнята до друку 12.10.2017 р.

Шостачук Андрей Николаевич

кандидат технических наук, доцент

доцент кафедры прикладной механики и компьютерно-интегрированных технологий,
Житомирский государственный технологический университет
г.Житомир, Украина

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КИНЕМАТИЧЕСКИХ ПАР В УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕОРИЯ МЕХАНИЗМОВ И МАШИН»

В статье обосновано значение подробного изучения классификации кинематических пар, как одного из основных объектов исследования в теории механизмов и машин. Предложен порядок рассмотрения кинематических пар, который способствует наиболее быстрому усвоению классификации студентами. Классы кинематических пар с числом связей (или разрешенных движений), отличающимися от единицы, целесообразно объяснять при помощи метода обращенного движения. Предложено использовать 3-D модели с приведением примеров использования данных кинематических пар в рабочих машинах.

Ключевые слова: геометрическая модель, кинематическая пара, кинематические связи, механизм, робот.

Shostachuk Andrii

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor

Department of Applied Mechanics and Computer-Integrated Technologies
Zhytomyr State Technological University, Zhytomyr, Ukraine

GEOMETRICAL MODELS OF KINEMATIC PAIRS IN EDUCATIONAL DISCIPLINE "THEORY OF MECHANISMS AND MACHINES"

The importance of the detailed study of kinematic pair classification is grounded in the article, as the class of a kinematic pair determines the character of links' interaction (on a surface, along the lines or at the points). In addition, the class of a kinematic pair determines the amount and the direction of the unknown reactions at the interaction of two links that influences the character of the power calculation of a mechanism. The order of consideration of kinematic pairs is offered. When the minimal amount of either imposed bonds or allowed relative motions of the links in a kinematic pair facilitates the quickest learning of classification by the students, these pairs are considered first of all. It is reasonable to explain the classes of kinematic pairs with the amount of bonds (or allowed motions) different from one with a help of the reverse motion method. Determination of the class of such kinematic pairs as, for example, "lobe-pusher" and "gearwheel" causes difficulties for students. The essence of application of this method is in giving a rotary motion to both links with some angular rate at which one of the links stops and the other (movable) will produce certain motions in relation to the unmovable one.

Key words: geometrical model, kinematic pair, kinematic bonds, mechanism, robot

УДК 372.15

Щербей Уляна Володимирівна

кандидат педагогічних наук

вчитель початкових класів Абранської загальноосвітньої школи І-ІІ ст.

Воловецької районної ради Закарпатської області, с.Абранка, Україна

ПОЧАТКОВА СІЛЬСЬКА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

В статті розкриваються проблеми початкової освіти в умовах сільської школи, зокрема: мала наповнюваності класів, відсутність належного матеріально-технічного стану, повільна інформатизація навчально-виховного процесу, неналежне проведення якісної роботи з обдарованими учнями початкових класів сільської школи (через відсутність гуртків, факультативів, предметів варіативної частини навчальної програми), багатопредметність викладання та багатокомпонентність діяльності сільського вчителя початкових класів, відсутність в учнів сільської місцевості великих дитячих колективів однокласників, відсутність позитивного мотиву в учнів до навчання. Проаналізовано шляхи вирішення проблем, які виникають в початковій сільській школі.

Ключові слова: сільська школа, малокомплектна, малочисельна школа, багатокомпонентність діяльності вчителя.

Вступ. В умовах сучасних трансформаційних процесів, які відбуваються у сфері освіти України, увагу науковців привертають проблеми сільської школи. Важливим стратегічним завданням розвитку освіти України в ХХІ ст. є створення системи безперервного навчання і виховання підрастаючого покоління, формування цілісної, всебічно розвиненої особистості. Державна національна програма "Освіта" закликає до створення в державі умов для задоволення освітніх і виховних потреб. Це стосується не лише міських, а й сільських шкіл. В Декларації прав дитини наголошується, що дитина має право на здобуття освіти, яка має бути безкоштовною і обов'язковою. Їй має даватися освіта, яка сприяла б її загальному культурному розвитку і завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності і особисте мислення, а також усвідомлення моральної і соціальної відповідальності, і стати корисним членом суспільства [3]. Відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» №911-VIII від 24 грудня 2015р. передбачається «продовження роботи з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів із скороченням їх кількості, підвищення наповнюваності класів, груп» [10], пошук нової стратегії розвитку системи освіти, суттєві зміни її пріоритетів у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій. Державна національна програма «Освіта» закликає до створення в державі умов для задоволення освітніх і виховних потреб. Це стосується не лише міських, а й сільських шкіл [4].

Початкова школа в сільській місцевості як один із основних джерел національного і духовного відродження та збереження культурно-історичних традицій українського народу знаходиться серед пріоритетних напрямів розвитку освіти України. Певні проблеми, які виникають на цьому шляху, потребують ретельного аналізу (в тому числі із залученням історичного досвіду) та оновлення концептуальних підходів. Формувати нову систему освіти в Україні неможливо без урахування багатовікової історії, традицій національної школи, аналізу її основних надбань. Досягти успіху в реформуванні, оптимізації та оновленні початкової школи в сільській місцевості допоможе ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення й упровадження кращих надбань української (національної) та зарубіжної початкової освіти при оптимальному поєднанні класичної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки, передового, перевіреного часом досвіду [1, с.26].

На сьогодні для освіти України гострим питанням залишається загальноосвітня сільська школа. Її проблеми є загальнодержавними, оскільки від подальшого розвитку школи у сільській місцевості багато в

чому залежать темпи і якість соціальних перетворень на селі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До правових документів, які визначають розвиток сучасної освіти на селі, можна віднести укази Президента України «Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості» [14], «Про першочергові заходи щодо підтримки розвитку соціальної сфери села» [15], закони України «Про загальну середню освіту» [8], «Про освіту» [9], «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [7], Постанову Кабінету Міністрів України «Про розвиток сільської загальноосвітньої школи» [13]. Школа в сільській місцевості традиційно вважалася духовним осередком, центром культури села. У такому контексті проблеми виховання й навчання сільських учнів досліджено в працях П.Жильцова, А.Кондратенкова, Л.Малкоч, Н.Мойсеюк, Н.Морозової, С.Рогачова, Г.Суворової. Проблемам розвитку особистості сільського школяра присвячено роботи В.Артемова, А.Іванова, Т.Десятова (середовище сучасного села та його функції в розвитку особистості); Н.Аїстова, С.Новикова (особливості навчання й виховання в сільській школі); І.Ткаченко, Л.Титаренко (педагогічні можливості сільської школи у формуванні особистісних якостей підлітків. Особлива увага приділяється пошукам шляхів удосконалення навчального процесу в сільській школі (І.Бех, В.Мелешко, Р.Охрімчук, В.Хрущ та ін.).

Мета статті – окреслити проблеми початкової освіти в сільській місцевості та визначити можливі шляхи їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. У сільській місцевості середню освіту отримує 1,2 млн. українських учнів. Це майже третина всіх учнів у країні. Сільська школа – це сукупність різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, які функціонують у сільській місцевості. Ці школи різні за кількістю учнів, територіальним розташуванням, соціальним оточенням, національним складом. Усі вони покликані забезпечувати освітні потреби дітей і виконують соціокультурні функції [11, с. 5].

Отже, сьогодні мета середньої загальноосвітньої школи в Україні – сприяти розумовому, моральному, естетичному і фізичному розвитку особистості, вселяю розкривати її творчі можливості, формувати гуманістичні відносини, забезпечувати умови для розвитку індивідуальності дитини з урахуванням її вікових особливостей, виховувати патріота України [6, с.67].

Сільська школа – частина загальнодержавної системи освіти. Її мету, завдання, а також сутність функціонування визначає не село. Для сільської школи немає суто «сільських» навчальних планів, навчальних

програм, підручників та методів навчання. Суспільні вимоги до професійно-педагогічної діяльності вчителів сільських та міських шкіл – загалом однакові. Разом із тим сільська школа функціонує під впливом специфічних чинників – демографічних, соціокультурних, екологічних, звичаєво-правових [11, с. 8].

На сьогодні сучасна сільська школа, особливо початкова ланка, стикається з низкою проблем при вирішенні освітніх завдань. Окреслимо деякі з них.

У зв'язку з демографічною ситуацією в Україні істотно скоротилася кількість учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Це вплинуло на скорочення мережі загальноосвітніх навчальних закладів, зменшення середньої наповнюваності класів і шкіл, збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів з малою чисельністю учнів. Економічні проблеми сучасного села, відсутність належного фінансування з боку держави негативно позначилися на матеріально-технічному стані сільських шкіл. Батьки сільських школярів мають менше матеріальних можливостей для допомоги школі. У сільських школах часто не вистачає підручників, наочних посібників, спортивного обладнання та сучасних інформаційних засобів навчання.

Вимоги, які висуває сьогодні до випускника школи, спонукають вводити в навчальний процес нові інформаційні технології. Програма інформатизації навчально-виховного процесу сільської школи хоча й втілюється у життя, проте, це відбувається занадто довго.

Сільські вчителі живуть у єдиному ціннісному середовищі зі своїми учнями та їхніми родинами. Всі вчинки вчителя, його поведінка стають предметом схвалення чи осуду не лише учнів, а й їхніх батьків. Тому дуже важливе значення має загальнокультурна підготовленість учителя до життя та праці на селі. Учитель, котрий розуміє школяра, переймається його проблемами, поважає гідність дитини, виховує повагу до старших, і є тим взірцем, до якого прагнуть учні. Сільський вчитель початкових класів є водночас і класним керівником, психологом, педагогом-організатором, так як такі посади відсутні в багатьох сільських школах. Формами підвищення педагогічної майстерності вчителя сільської школи є самоосвіта, шкільні та районні методичні об'єднання, курси підвищення кваліфікації, атестація. Особливості життя у селі зумовили і складну організацію побутового життя вчителя.

У сільських загальноосвітніх школах гіршими є умови для творчого розвитку учнів, зокрема відсутність гуртків, творчих об'єднань, а також закладів культури в сільському населеному пункті, проблеми транспортного зв'язку з районним центром ускладнюють методичну роботу. Це в свою чергу унеможливає проведення якісної роботи з обдарованими учнями сільської школи.

Дитина вчиться не тільки у вчителя, важливим учителем і вихователем є шкільне середовище, дитячі колективи. Саме це середовище і ці колективи вчать дитину спілкуватися, дають їй змогу засвоювати різні моделі поведінки та різні соціальні ролі. Особливо це потрібно у початковій ланці. Чим старша дитина, тим важливіший для неї колектив; чим більше дітей у колективі, тим складнішим є засвоювані комунікативні навички й аналіз різноманітних своїх і чужих вчинків, диференціювання оцінки; чим до більшої кількості колективів входить дитина, тим легше їй адаптуватися до середовища, що змінюється, шукати та знаходити спільну мову зі своїми однолітками, пристосовуватися до нових умов. Саме цього всього позбавлені учні, котрі навчаються в загальноосвітніх школах сільської місцевості.

Проблема загальноосвітньої школи сільської місцевості – одна з найскладніших в українській освіті.

Частішають випадки грубощів учнів і їхніх батьків до вчителів. Небажання вчитися призводить до ворожого ставлення учнів до педагогів та школи загалом, зменшується авторитет учителя, а сама освіта в очах учнів утрачає сенс. Сільські діти переважно не бачать перспективи вступу до вищого навчального закладу. Вони бачать, що робота на селі в основному некваліфікована праця, більшість дітей з раннього дитинства досить плідно працюють і своїми заробітками поповнює сімейний бюджет. Тому пропаганда необхідності здобуття освіти не завжди приносить позитивні результати, оскільки суперечить реаліям життя на селі. Відсутність позитивного мотиву навчання є причиною низької успішності сільських учнів.

Нестандартні умови функціонування сільської школи вимагають від вчителів пошуку відповідних форм, методів і прийомів роботи з учнями та засобів, які дадуть можливість гнучко організувати навчально-виховний процес для позитивного використання цих умов.

Враховуючи економічну та політичну ситуацію, що склалася сьогодні в Україні; аналізуючи сучасні реалії у галузі вітчизняної освіти; досліджуючи досвід аналогічних сфер діяльності закордоном, можна запропонувати наступні шляхи подолання непростой ситуації у сільській освіті:

1. необхідно створювати при районних відділах освіти Інформаційні центри допомоги сільському вчителю. Їх виникнення зумовлено обмеженістю ресурсної бази сільського навчального закладу та необхідністю підвищення якості освітніх послуг;

2. бажано впроваджувати принципово новий тип навчального закладу - „школу-родину” для навчання дітей за місцем їх проживання, де один вчитель викладатиме всі предмети, отримуючи подвійну заробітну плату;

3. вищим навчальним закладам педагогічного спрямування поліпшити якість підготовки майбутнього сільського вчителя, що повинно передбачати навчання за суміжними спеціальностями, володіння комп'ютерними технологіями навчання, іноземними мовами та засвоєння сучасних інтерактивних методик роботи у школі з малою наповнюваністю учнів;

4. Міністерство освіти і науки, Комітет з питань науки і освіти ВР створюють освітні округи, які, відповідно до задуму, мають дозволити залучити додаткові ресурси до розвитку освітньої інфраструктури шляхом економії непродуктивних витрат, посилення кооперації між закладами освіти, між кущами шкіл та місцевою громадою, їхнім соціально-економічним оточенням.

Висновки. Отже, підтримка сільської школи на сьогодні залишається актуальною проблемою. Визначені проблеми сільської школи свідчать про те, що у сільській місцевості доступ до освіти більш обмежений, ніж у місті: низька матеріальна база сільських шкіл, значно нижчий рівень кваліфікації учителів і рівень освіти дітей, гірше за міську школу методичне забезпечення навчально-виховного процесу. Тому, сільська освіта в останні роки не може конкурувати з міською. Сільська школа вимагає активного втручання і допомоги наукової громадськості у вирішенні її проблем, взаємодії і співпраці з міською загальноосвітньою школою. Школа як головний осередок культури на селі має забезпечувати належний рівень навчання і виховання дітей та молоді, систематично і кваліфіковано впливати на процес виховання дитини, сприяти її позитивній соціалізації й адаптації. Однак через матеріальні та фінансові труднощі, комплекс соціальних, економічних, педагогічних, психологічних проблем вона не в змозі нині реалізувати свої головні функції. Вирішити проблеми сучасної сільської школи можна лише на загальнодержавному рівні.

Список використаної літератури

1. Берладин О. Сільська початкова школа в системі освітніх трансформацій (середина XIX – початок XX ст.) / Ольга Берладин // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Розділ І. Теорія та історія педагогіки. – №2(304). – Т.2. – 2016. – С. 25-35.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С.199-200.
3. Декларація прав дитини http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_384
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon0.rada.gov.ua>
5. Енциклопедія освіти / Академія пед. Наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.824–825.
6. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Рукопис) / І.В.Зайченко // – Чернівці, 2002. – 528 с.
7. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні»: прийнятий 5 лютого 1993 року № 2998-ХІІ, зі змінами станом на 16 квітня 2009 року [Електронний ресурс]. – URL: www.zakon.rada.gov.ua.
8. Закон України «Про загальну середню освіту»: прийнятий 13 травня 1999 року № 651-ХІІІ, зі змінами станом на 3 червня 2008 року [Електронний ресурс]. – URL: www.zakon.rada.gov.ua.
9. Закон України «Про освіту»: прийнятий 23 травня 1991 року № 1060-ХІІ, зі змінами станом на 20 квітня 2008 року [Електронний ресурс]. – URL: www.zakon.rada.gov.ua.
10. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України»: прийнятий 24 грудня 2015р. №911-VIII [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>.
11. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (1958-2000 рр.) / Г.І.Іванюк. – К.: Пед. Думка, 2007. – 408 с.
12. Онишків З.М. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до роботи в початковій школі сільської місцевості / З.М.Онишків // Молодий вчений. – № 8 (23). – Частина 2. – Серпень, 2015 р. – С.122-127
13. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розвиток сільської загальноосвітньої школи»: прийнятий 20 липня 1999 р. № 1305 [Електронний ресурс]. – URL : www.zakon.rada.gov.ua.
14. Указ Президента України «Про державну підтримку підготовки фахівців для сільської місцевості»: прийнятий 19 березня 1999 р. № 262 [Електронний ресурс]. – URL : www.zakon.rada.gov.ua.
15. Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо підтримки розвитку соціальної сфери села»: прийнятий 15 липня 2002 р. № 640 [Електронний ресурс]. – URL: www.zakon.rada.gov.ua.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2017 р.
Стаття прийнята до друку 23.10.2017 р.

Щербей Ульяна

кандидат педагогических наук
учитель начальных классов Абрамской общеобразовательной школы I-II ст.
Воловецкого районного совета Закарпатской области, п.Абранка, Украина

ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрываются проблемы начального образования в условиях сельской школы, в частности: малая наполняемость классов, отсутствие надлежащего материально-технического состояния, медленная информатизация учебно-воспитательного процесса, ненадлежащее проведение качественной работы с одаренными учащимися начальных классов сельской школы (ввиду отсутствия кружков, факультативов, предметовариативной части учебной программы), многопредметность преподавания и многокомпонентную деятельности сельского учителя начальных классов, отсутствие у учащихся сельской местности больших детских коллективов одноклассников, отсутствие положительного мотива у учащихся к обучению.

Ключевые слова: сельская школа, малокомплектная, малочисленная школа, многокомпонентную деятельности учителя.

Shcherbei Uliana

Candidate of Pedagogical Science
Primary School Teacher of Abraham Secondary School, I-II st
Volovets district council of Transcarpathian region, Abaranka, Ukraine

ISSUES OF PRIMARY EDUCATION IN RURAL SCHOOLS

The article reveals the problems of elementary education in rural school conditions, in particular: low filling of classes, lack of proper material and technical condition, slow informatization of educational process, improper performance of high-quality work with gifted students of elementary schools of rural school (due to lack of circles, electives, subjects variational part of the curriculum), multi-component teaching and multicomponent activity of rural teacher of elementary school, lack of students in rural areas the locality of large children's collectives of classmates, the lack of a positive motive for students to study. The identified problems of the village school indicate that access to education in rural areas is more limited than in the city: the low material base of rural schools, the significantly lower teacher qualification and the level of education of children, the methodological provision of the educational process is worse than the city school. Therefore, rural education in recent years can not compete with the city. The village school requires active intervention and assistance from the scientific community in solving its problems, co-operation and cooperation with the city's secondary school. The school as the main center of culture in the village should provide an adequate level of education and upbringing of children and young people.

Keywords: rural schools, ungraded, minority school bahatokomponentnist of teachers.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 2 (41)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 03.11.2017. Підписано до друку 21.11.2017.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 32,55.

Наклад 300 прим. Замовлення № 122

Віддруковано з готового оригінал-макета

Видавництво УжНУ «Говерла»

88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.

*Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників,
і розповсюджувачів видавничої продукції*

Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року